

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Daiane Ferreira Lima

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PNAIC
PARA A REDE MUNICIPAL DE PARANAÍBA-MS: uma perspectiva
histórico-cultural a partir da fala das professoras.**

Paranaíba/ MS

2015

Daiane Ferreira Lima

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PNAIC
PARA A REDE MUNICIPAL DE PARANAÍBA-MS: uma perspectiva
histórico-cultural a partir da fala das professoras.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS,
Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência
parcial para obtenção do título de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Paranaíba/ MS

2015

Daiane Ferreira Lima

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDA PELO PNAIC
PARA A REDE MUNICIPAL DE PARANAÍBA-MS: uma perspectiva
histórico-cultural a partir da fala das professoras.**

Este exemplar corresponde a redação final do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientador (o):

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana

Universidade Estadual de Mato do Sul – UEMS

Prof^a Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Universidade Estadual de Mato do Sul – UEMS

Prof^a Dra. Leni Aparecida Souto Miziara

Universidade Estadual de Mato do Sul – UEMS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a minha filha Isabella Alves Ferreira Lima que, embora tão pequenina, sempre buscou compreender as minhas faltas e ajudar em momentos de estudo e a meu esposo Robert Alves Dias que está sempre ao meu lado em momentos difíceis, com muito amor e carinho. Dedico de forma especial também aos meus pais Dorca de Lima Rocha e Sinomar Ferreira de Araújo e meus irmãos Daniele Ferreira Lima e Silmar Ferreira Lima e a minha sogra Seni Alves da Silva Ferreira e a meu sogro Roberto Rivelino Dias Ferreira, que sempre fizeram o possível para que eu alcançasse meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

São tantas pessoas importantes em minha trajetória, minha família que sempre me apoiou em todos os momentos bons e de dificuldades. Agradeço também aos colegas de sala que apesar das diferenças sempre estivemos juntos...

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora Prof^ª Dr^ª Maria Silvia Rosa Santana que teve paciência em me ajudar a fazer com que este sonho se concretizasse.

Não posso deixar de agradecer neste momento tão especial minha sogra Seni Alves da Silva Ferreira e Roberto Rivelino Dias Ferreira, que muito me ajudaram cuidando da minha filha quando precisei para que eu pudesse estar na faculdade.

Neste momento também não posso me esquecer de todos os professores que contribuíram para minha formação.

Agradeço também a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a todos os funcionários pela colaboração nos momentos que precisei.

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.

(Lénine, 1975, p. 123)

RESUMO

Este trabalho traz uma breve análise da fala das professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de Paranaíba-MS e participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que é um acordo estabelecido entre o governo federal e o Plano Nacional da Educação (PNE) para que o aluno tenha a chance de se alfabetizar nos três primeiros anos das séries iniciais, para compreender como objetivo geral compreender partir da fala dos professores/alfabetizadores participantes do PNAIC na rede municipal de Paranaíba-MS, como é percebido por eles o impacto que a formação inicial e continuada tem na constituição de suas práticas pedagógicas e como avaliam a formação oferecida por este programa. O objetivo específico deste trabalho é inicialmente conhecer parte da trajetória histórica da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, conhecer o PNAIC, como um programa de formação continuada que busca melhora na qualidade da educação por meio dos documentos oficiais e de entrevista com uma das orientadoras de estudo de Paranaíba e, por fim, compreender como as professoras analisam o PNAIC e qual a influência do pacto na atuação dos professores. O PNAIC é um programa de formação continuada que foi aderido como uma medida governamental para diminuir os índices de analfabetismo. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foram a pesquisa bibliográfica, baseada nos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica, também foram utilizados entrevistas e questionários como meio de coleta de dados para a melhor compreensão de como esta formação está acontecendo na prática. Com os resultados desse estudo pode se concluir que para que a formação continuada seja eficiente precisa-se pensar na carga horária de trabalho do professor, no interesse deles pela formação e ainda assim pode haver resistência.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação continuada, PNAIC.

ABSTRACT

This paper presents a brief analysis of the speech of literacy teachers working in municipal Paranaíba-MS and participating in the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC) which is an agreement between the federal government and the National Education Plan (PNE) so that the student has a chance to become literate in the first three years of the initial series, to understand the general objective understanding from speaking teacher / literacy participants PNAIC in municipal Paranaíba-MS, as is perceived by them the impact the initial and continuing education has the constitution of their teaching practices and how they evaluate the training offered by this program. The specific objective of this work is initially know of the historical trajectory of initial and continuing training of literacy teachers, know the PNAIC, as a continuing education program that seeks to improve the quality of education through official documents and interview with one of the guiding Paranaíba study and finally understand how the teachers analyze the PNAIC and the influence of the covenant in the performance of teachers. The PNAIC is a continuing education program which was joined as a government measure to reduce illiteracy rates. The methodology used for the development of the research were the literature, based on the theory of Historical-Cultural Psychology and Pedagogy History Criticism, it was also used interviews and questionnaires as a means of data collection for better understanding of how this training is going on practice. With the results of this study it can be concluded that for continuing education to be effective one must think of the workload of the teacher, in their interest in training and yet there may be resistance.

Keywords: Literacy, Continuing Education, PNAIC.

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 01 – Idade e tempo de atuação como professor..... | 53 |
| Quadro 02 – Dados sobre formação..... | 53 |
| Quadro 03 – Escolha pela graduação..... | 54 |
| Quadro 04 – Concepção de alfabetização..... | 56 |
| Quadro 05 - Surgimento do PNAIC..... | 58 |
| Quadro 06 - A adesão do PNAIC em Paranaíba-MS..... | 59 |
| Quadro 07 - A adesão do professor ao PNAIC..... | 60 |
| Quadro 08 - Concepção de alfabetização presente no PNAIC..... | 61 |
| Quadro 09 - Formação teórica oferecida pelo PNAIC..... | 62 |
| Quadro 10 - Dinâmica dos encontros de formação..... | 63 |
| Quadro 11 - A influência da formação oferecida pelo PNAIC na prática docente..... | 64 |
| Quadro 12 - Houve interesse e resistência por parte dos professores na adesão do PNAIC..... | 66 |
| Quadro 13 - Apoio oferecido pela Secretaria da educação..... | 66 |
| Quadro 14 - Avanços e dificuldades de implantação do PNAIC..... | 67 |
| Quadro 15 - Relação professor aluno..... | 68 |
| Quadro 16 - Diferença na aquisição da linguagem escrita por parte da criança a partir da proposta do PNAIC..... | 70 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO..... | 16 |
| 1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: breve contextualização histórica..... | 16 |
| 1.2 A formação e a especificidade do professor alfabetizador..... | 24 |
| 1.3 Formação continuada..... | 28 |
| 1.4 Formação continuada do professor alfabetizador..... | 31 |
| 1.5 Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA..... | 35 |
| 1.6 Pró – letramento..... | 38 |
| 2. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC. | 44 |
| 2.1 O PNAIC sob a visão de uma orientadora de estudos da cidade de Paranaíba-MS... | 49 |
| 2.2 Caracterizações das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Paranaíba que participam do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC participantes desta pesquisa..... | 52 |
| 3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PNAIC A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL..... | 56 |
| CONCLUSÃO..... | 71 |
| REFERÊNCIAS..... | 73 |
| APÊNDICE..... | 76 |

I. INTRODUÇÃO

Este relatório de pesquisa surgiu a partir da observação de que muitas crianças estão chegando ao final do Ensino Fundamental e até ao Ensino Médio com grandes dificuldades de leitura e escrita. Embora, o Estado vem criando programas de formação continuada para contribuir com a formação do professor e diminuir os índices de analfabetismo, e aí está a questão: Será que a formação continuada oferecida pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) está tendo alguma influência na formação dos professores alfabetizadores? Para tentar contribuir com a resposta de questões como esta foi utilizado como base a Teoria Histórico-Cultural e para isso é importante compreender um pouco desta teoria.

Na Teoria Histórico-Cultural, desenvolve-se ações mais voltadas para o sujeito, uma nova concepção de desenvolvimento humano, de natureza social, ou seja, compreendemos a partir de seu referencial que o ser humano se desenvolve a partir do contato com o outro.

Segundo as autoras Lima, Ribeiro, Valiengo (2012), com base em Barroco, quando se mudam as relações sociais vivenciadas os comportamentos das pessoas, mesmo que antes fossem considerados padrões, também mudam e se tem uma nova visão do desenvolvimento das pessoas. Para tais autoras, com base nos fundamentos da teoria histórico-cultural, as pessoas se desenvolvem individualmente a partir das suas relações sociais, o convívio social interfere diretamente no desenvolvimento do ser humano, portanto, cada etapa do desenvolvimento humano possui relações sociais próprias, exigindo procedimentos educativos específicos.

A partir desse contato com a sociedade, segundo as autoras Lima, Ribeiro, Valiengo (2012) com base em Leontiev (1978), defende que a criança nasce com apenas uma capacidade: a de aprender. Ela constrói cada conhecimento, organiza seus pensamentos a partir do contato com o conhecimento historicamente construído, propiciado por seu convívio social.

A criança, que era vista como um mini adulto nos séculos XVI e XVII, na Idade Moderna, como cita Philippe Ariès (1981), passa a ser vista como um sujeito de direitos, assegurada por leis específicas para sua fase, que estão presentes desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e o ECA (Estatuto da Criança e do adolescente) de 1990.

Vemos que a infância sofre ressignificação de acordo com o local, época e isso faz com que a concepção de criança seja construída socialmente. A criança é vista de várias maneiras: com base na Teoria Histórico-Cultural, valoriza-se a história da criança para entender seu nível de desenvolvimento atual, além de sua construção social como indivíduo.

Mello (2010) aponta a dificuldade do professor em trabalhar com a Teoria Histórico-Cultural, pois acaba tendo dificuldades na sua interpretação e compreensão pela necessidade de

pensar dialeticamente e a partir de outros conhecimentos teóricos para melhor compreender a teoria apresentada por Vygotsky¹. Citando autores como Kratsov (2009); Marino Filho (2008); Singulani (2009), a autora afirma:

Desse ponto de vista, o desafio primeiro posto aos educadores da infância no processo de compreender os conceitos da teoria histórico-cultural envolve a revisão de conceitos já adquiridos de outras teorias e a apropriação da lógica que fundamenta o pensamento dos autores dessa escola: a lógica dialética. Pensar o processo pedagógico em sua historicidade e movimento, pensar as múltiplas relações que o condicionam como totalidade, compreender as relações recíprocas entre os elementos que o constituem e buscar a compreensão desse processo na essência são desafios que, uma vez enfrentados, possibilitam uma compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem que vêm transformando as práticas pedagógicas na escola da infância (MELLO, 2010, p 728).

A autora busca dar ênfase, com essa citação, na necessidade de compreensão da Teoria Histórico-Cultural, para que seja possível melhorar as práticas pedagógicas. Trata também da grande importância dada por Vygotsky na influência que o meio exerce para uma educação humanizadora. Mello (2010) traz que, segundo o autor, o indivíduo se constitui através das relações culturais, com o meio e com o outro, o que torna indispensável para o desenvolvimento de cada criança a interação com outras crianças, com o professor, com os objetos culturais e essa interação se dá, principalmente, pela fala.

Nesse sentido a fala é a mais importante forma de interagir. A criança passa por diferentes estágios de construção e compreensão da fala, ela começa a falar retirando algumas palavras do que se diz a ela e, a partir delas, formula sua compreensão, o que pode ocasionar o erro de interpretação e isso somente pode ser verificado quando se dá voz à criança, ou seja, quando se escuta e valoriza o que ela diz, e somente quando ela desenvolver melhor a fala irá conseguir uma compreensão melhor ou total do que o adulto fala, pois a criança amplia o vocabulário e compreende melhor o significado das palavras. (MELLO, 2010)

Um dos exemplos oferecidos por Mello (2010), para reafirmar a influência que o meio exerce sobre a formação das crianças e fazer uma crítica à atuação dos atuais profissionais do Ensino Fundamental, é que a criança que fica em casa desenvolve a fala muito mais rápido que as crianças que ficam em creches, pelo fato de que as famílias conversam mais com as crianças e nas creches as cuidadoras e professoras conversam pouco com as crianças, normalmente usam apenas frases curtas e de proibição ou ordem, o que limita o contato da criança com a fala, fazendo com que leve muito mais tempo para se desenvolver.

¹ O nome do autor Vygotsky possui várias formas de escrita, neste trabalho optamos por utilizar o nome do autor da seguinte forma “Vygotsky”, porém todas as vezes que o nome de autor aparecer em citação direta será escrito da forma que o autor citado utiliza.

Com base em Martins (2001), a formação integral do professor, a partir da análise sócio histórica, tem influência direta em seu modo de trabalhar; caso ele não tenha uma boa formação, tanto teórica como de experiência de vida, sua prática se mostrará fraca e sem consistência alguma.

Em seus estudos, Martins (2001) tem como base o método dialético e o considera muito importante, pois com ele somos capazes de compreender principalmente as relações entre homem e natureza. Estes estudos também tiveram muitas contribuições teóricas marxistas, no que diz respeito ao modo de pensar a formação da identidade do professor, e usa como princípio a relação do homem com o trabalho.

Marx (*apud* MARTINS, 2001) critica o trabalho que ocorre de forma alienada e afirma que este empobrece a formação humana, por não terem tempo de parar para pensar sobre suas atitudes e sobre a sociedade em que vivem, são transformadas em coisas, em um processo denominado “coisificação”. E o professor, nesse processo, é considerado como um trabalhador qualquer, apesar de sua prática não se materializar, mas é fundamental para a humanização do homem, como a autora afirma na citação seguinte:

No seio da sociedade capitalista o professor é um trabalhador como outro qualquer, entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor, e conseqüentemente em íntima relação com seu processo de personalização. (MARTINS, 2001 p. 10-11)

A personalidade do professor não é apenas construída na universidade ou na escola, o professor deve ser levado em consideração como ser social, ele também tem todo um lado subjetivo com influências do meio, suas histórias de vida, por isso não dá para estudar o professor sem valorizar sua subjetividade. E essa subjetividade sempre estará implícita em seu trabalho, mas não deve impedir que ele possa refletir sobre suas ações pedagógicas, buscar sempre melhorar sua prática e usar da teoria em sua reflexão.

Em sua pesquisa, Martins (2001) demonstra três tipos de professores que são encontrados em sala de aula: **a.** uns que avaliam como muito importante a mudança e que é através dela que vêm as melhorias; **b.** outros que conseguem analisar que as mudanças são importantes, mas não conseguem se desvincular das práticas antigas, pois ainda têm medo do que é novo e desconhecido; **c.** outros professores que já consideram que os métodos e teoria antigos são melhores, qualquer mudança apenas pode piorar o que está colocado e preferem nem tentar alterar sua prática, pois têm medo das mudanças.

A autora também apresenta que quanto mais esses professores entram em contradição, mais desenvolvem problemas psicológicos ou pequenas crises que geram problemas de saúde, principalmente os decorrentes da exaustão.

A partir de todas as leituras acerca da Teoria Histórico-Cultural realizadas até o momento e a compreensão de como a subjetividade é construída para essa perspectiva, surge então o meu problema de pesquisa: Como os professores do Ensino Fundamental I que fazem o curso do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) estão atuando em sala de aula na rede municipal de Paranaíba-MS? Estes professores usam alguma teoria como base para desenvolver o seu trabalho? Em que medida o PNAIC, programa onde se coloca como meta a alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental e que prevê a preparação dos professores por meio da formação contínua, está alcançando tal objetivo?

Os professores foco desta pesquisa foram os das séries iniciais, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, por estarem trabalhando com a alfabetização e participarem dos cursos de formação promovidos pelo PNAIC, para que pudessemos analisar se estes profissionais realmente consideram o contexto onde a criança está inserida e as influências sociais e se o PNAIC influenciou em sua prática e, caso tenha influenciado, de que maneira isso se deu. São quarenta professores que participam da formação continuada, destes professores 12 aceitaram responder o questionário, porém destes apenas 6 devolveram o questionário respondido.

E, como foi levantado por Martins (2001), para que se faça um estudo desse profissional que é o professor, com qualidade, seguindo este referencial teórico, é preciso levar em consideração o professor de uma maneira integral, considerando desde suas vivências históricas, como se dá a formação de sua personalidade, sua formação acadêmica e como tudo isso tem influência em sua prática pedagógica.

Com base nas leituras, principalmente nas questões levantadas por Mello (2010) ao analisar palestras ministradas por Vygotsky sobre a Teoria Histórico-Cultural, este trabalho terá como objetivo geral compreender a partir da fala dos professores/alfabetizadores participantes do PNAIC na rede municipal de Paranaíba-MS, como é percebido por eles o impacto que a formação inicial e continuada tem na constituição de suas práticas pedagógicas e como avaliam a formação oferecida pelo PNAIC.

Os objetivos específicos deste trabalho são conhecer parte da trajetória histórica da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, conhecer o PNAIC, como um programa de formação continuada que busca melhoria na qualidade da educação por meio dos documentos oficiais e de entrevista com uma das orientadoras de estudo de Paranaíba e, por

fim, compreender como as professoras analisam o PNAIC e qual a influência do PNAIC na atuação dos professores.

Esta pesquisa é relevante por analisar a influência da formação continuada na fala dos professores alfabetizadores e por procurar investigar os cursos em exercício que eles realizam realmente mudam sua prática, a partir da Teoria Histórico-Cultural.

Para desenvolver essa pesquisa foram utilizados, como base, os estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural como Vygotsky, e Mello (2010), e também terá a contribuição de autores da Teoria Histórico-Critica como Newton Duarte (2003), Saviani (2009) e Ligia Martins (2001).

Este trabalho traz uma pesquisa com abordagem qualitativa fundamentada em Gil (2010), utilizando para seu desenvolvimento a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, utilizando como procedimentos metodológicos o questionário e a entrevista e análise documental.

A revisão bibliográfica contribuiu para que pudéssemos ter um aporte teórico e a partir dela analisar o objeto de pesquisa. No caso desta pesquisa, ela contribuiu para uma melhor compreensão da Teoria Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e com isso poder analisar como o professor constrói sua prática docente e em que medida o PNAIC influencia em sua prática.

A pesquisa de campo ocorreu com aplicação de questionário e a entrevista. Os questionários foram aplicados com uma parte dos professores alfabetizadores que participam da formação continuada oferecida pelo PNAIC, para que pudéssemos ter uma melhor compreensão do que eles pensam sobre o programa e em que medida a formação influencia em sua prática, a entrevista foi realizada com uma das orientadoras de estudo do PNAIC de Paranaíba-MS, para compreendermos como ela define e percebe a formação oferecida pelo programa. Todos esses questionários contribuíram para que pudéssemos contrapor o que o professor diz sobre a sua prática, o que o documento afirma e o que a orientadora de estudo informou, para percebermos como se dá a construção da prática pedagógica deste professor.

Desta forma, trabalho de conclusão de curso está dividido em três capítulos que trazem: no primeiro capítulo, uma breve contextualização histórica da formação de professores com ênfase na formação de professores alfabetizadores, e alguns dos programas de formação continuada que antecederam o PNAIC. No segundo capítulo está a definição geral do PNAIC com base nos documentos produzidos pelo MEC e em uma entrevista com uma das orientadoras de estudo de Paranaíba, esclarecendo mais alguns pontos do programa que não aparecem nos documentos, mas que aparecem durante a formação deste profissional. No terceiro capítulo a

apresentação das respostas dos questionários e uma breve análise tendo como base os pressupostos da Teoria Histórico-cultural, Por fim, nas considerações finais, retomamos os objetivos desta pesquisa.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA DE ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve contextualização histórica da formação inicial de professores e de professores alfabetizadores, a formação continuada como uma medida governamental para possibilitar ao aluno que tenha seu direito a alfabetização e a educação garantidos. Na formação continuada daremos ênfase neste capítulo ao PROFA e ao Pró-letramento que são os programas de formação continuada de professores alfabetizadores que antecederam o PNAIC.

1.1 Formação de professores: breve contextualização histórica

A necessidade de formação docente já havia sido percebida desde a época de Comenius, no XVII, e instituída em São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres (DUARTE, 1986, p. 65-66 *apud* SAVIANI 2009 p. 143). Mas só se torna uma preocupação maior e geral após a Revolução Francesa, para preparar professores para uma nova sociedade.

Segundo Saviani (2009), as primeiras escolas normais surgiram na França, em 1794, e já havia uma separação, pois eram as escolas normais superiores para formar professores secundários e o normal primário para formar professores para atuar no primário. Quando Napoleão conquista o norte da Itália, lá ele cria uma escola normal superior, porém ela não foca na prática, como até então as outras focavam, ela se torna um grande centro de estudos.

No Brasil, afirma Saviani (2009), só se passa a pensar na formação de professores após a independência, onde a formação de professores passa pelos seguintes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 144)

A educação no Brasil passa por vários momentos distintos, a educação jesuítica no período colonial, depois as aulas régias no período Imperial, períodos em que, segundo Saviani

(2009), não se havia pensado em uma formação de professores. Somente a partir da criação das escolas de Primeiras Letras, no final do período das aulas régias, em 1827, é que aparece a preocupação de que os professores deveriam ser treinados pelo método mútuo que, segundo Castanha (2012), previa se ensinar o maior número de alunos de uma maneira mais barata e em pouco tempo, com qualidade².

Manacorda salientou que o método criado por Bell e Lancaster tinha por objetivo “diminuir as despesas da instrução, a abreviar o trabalho do mestre e a acelerar os progressos do aluno”, ou seja, a proposta visava à popularização da instrução entre as classes pobres. O mesmo autor destacou que Bell e Lancaster travaram uma disputa pelo controle e direção da proposta. Lancaster propunha uma educação de base religiosa “aconfecional”, enquanto Bell queria “uma educação religiosa no espírito da igreja oficial, que, naturalmente, acabou prevalecendo” (Idem. p. 257-8). Enfraquecido dentro da Inglaterra, Lancaster tratou de divulgar seu método para outros países. (CASTANHA, 2012, p. 2-3)

A capital do Brasil, até então sediada no Rio de Janeiro³, abre no ano de 1835 a primeira escola normal em Niterói, servindo de modelo para a abertura de muitas outras espalhadas pelo Brasil, sendo a última aberta em 1890. Estas escolas eram muito instáveis, eram abertas, depois de um curto período eram fechadas, depois reabriam, essa instabilidade era causada muitas vezes pelo número muito reduzido de alunos. (SAVIANI, 2009, p. 144)

Estas Escolas Normais, voltadas à formação de professores primários, partiam do pressuposto de que para ser professor de séries iniciais a pessoa deveria dominar completamente o conteúdo, portanto nas aulas os professores estudavam os mesmos conteúdos que iriam ensinar, desconsiderando a teoria e o preparo didático pedagógico (SAVIANI, 2009).

Então passa a se perceber a grande necessidade de professores bem formados para que a educação seja eficiente, visando o crescimento do país fixa-se a organização e o funcionamento das escolas normais, o que fica claro com a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo de 1890, marcada por dois pontos principais:

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2009, p. 145).

² Essa ideia de educação barata, em pouco tempo e com qualidade tem origem com Comenius, ver em *Didática Magna* (1649).

³ Nesse período a capital do Brasil era o Rio de Janeiro, porém antes a capital do Brasil era Salvador. Com a vinda da família real para o Brasil, em 1763, a capital passa para a cidade do Rio de Janeiro. Somente em 1960 o então presidente Juscelino Kubistchek inaugura a cidade de Brasília que é a atual capital do Brasil.

Dos anos de 1932 a 1939 ainda há, segundo o autor, uma grande preocupação com os conteúdos a serem transmitidos, mas começam a aparecer mudanças, inclusive começa a se pensar na pesquisa, com influência da Escola Nova, principalmente nos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo. A partir do decreto Federal. 3.810 de 10/03/1932, muda se o currículo⁴ dos cursos de formação de professores, que passa ter as seguintes disciplinas no primeiro ano:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo. A escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146)

Segundo Saviani (2009) a criação do modelo citado acima visava afirmar o conhecimento como caráter científico e além disso consolidar o modelo didático-pedagógico. Com isso o Instituto de São Paulo e Distrito Federal são elevados para o nível universitário e a partir destas duas instituições passa a se pensar os cursos que viriam a ser a base da formação das escolas secundárias no Brasil, que deu Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil que utilizava o seguinte modelo:

E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. (SAVIANI, 2009, p. 146)

Em 1964, após o golpe militar, houve grandes mudanças no ensino, que passou a ser dividido em duas partes denominadas 1º e 2º graus, com isso também desaparecem as Escolas Normais e começa a atuar o Magistério. O Magistério formaria professores para atuarem desde a Educação Infantil até o 4º ano do primeiro grau e, para atuar nas demais salas e da formação

⁴ Segundo Sacristán (1991, p. 13) “[...] o currículo é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo. Sendo assim o currículo uma construção cultural. ”

do primeiro grau e no segundo, previa-se um curso superior com duração de 3 anos para licenciatura curta e 4 anos para licenciatura plena. Com isso passa a se perceber a necessidade de reformulação do curso de Pedagogia e as licenciaturas, surgindo movimentos para defender a atuação de acordo com a formação específica, passando então a Pedagogia a ser específica da Educação infantil e das séries iniciais do primeiro grau, que hoje conhecemos como Ensino Fundamental I.

Com a LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o curso de Pedagogia só poderia ser ministrado por Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Segundo Saviani (2009), estes Institutos eram uma espécie de nível superior de segunda categoria, que propõe uma formação mais rápida e barata por meio de cursos de curta duração. Isso foi estipulado pelo fato de que a maioria dos professores que estava atuando tinha aprendido atuando, uma quantidade mínima tinha cursado a Universidade. Neste período a universidade formava para as artes intelectuais e era desvinculado da prática que nesta época prevalecia o aprender fazendo e por isso segundo o autor formava-se profissionais inferiores e isso se torna mais grave a partir do século XIX com a necessidade da universalização do saber, com a necessidade de formação de professores em grande quantidade surgem as escolas normais de nível médio e se distingue dois modelos de formação de professores:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149 *grifos do autor*)

Com essa separação segundo o autor fica claro que há uma separação da teoria, dos estudos científicos com a prática que é o modelo pedagógico-didático, e nessa separação a universidade se preocupa com modelo dos conteúdos culturais-cognitivos se apropriando de suas possibilidades e deixando de lado o modelo didático pedagógico, por considerar que este vem com o tempo de atuação em sala de aula, o que não é correto, pois a universidade tem que dar ambas as condições para que possa realmente formar professores.

Para Saviani (2009), a formação de professores deve levar em consideração seus objetivos e competências específicas e essa formação deve dar conta de que o professor cumpra sua função de maneira consistente e bases pedagógicas. A dualidade entre bacharelado e licenciatura é criticada pelo autor, pois é preciso uma formação ampla e geral para todos os profissionais, portanto essa separação não é adequada segundo seu ponto de vista, o erro está

na “separação de aspectos indissociáveis que são a forma e o conteúdo”. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Para superar essa situação, Saviani (2009) propõe que se pense a análise do livro didático, pois este traz consigo uma teoria implícita, que muda de acordo com a teoria utilizada no momento, quando se muda a concepção, muda-se o livro didático, se o professor consegue perceber isso e ter um posicionamento crítico, encontrar suas falhas e pontos positivos, ele passa a ter condições de atuar em várias áreas pois estaria agindo de forma consciente.

Ao encerrar esse trabalho não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p.153)

Para que se tenha uma boa formação, o autor ressalta a importância de se investir recursos nessa área, parar de querer sempre reduzir os gastos e aligeirar a formação, como é colocado desde a época do ensino mútuo, dar prioridade à educação reconhecendo que ela abre portas e auxilia em questões sociais como desemprego, pobreza, segurança, entre outros. Mas, ao contrário do que seria ideal, percebemos a falta de investimentos, salários baixos, precárias condições de trabalho, com isso muitas pessoas não querem a profissão, ao passo que se as condições fossem boas, muitas pessoas se preocupariam mais e se disponibilizariam para se qualificar com graduações mais longas e pós graduações com condições de formar cidadãos críticos, criativos, esclarecidos, teórica e tecnicamente competentes, capazes de melhorar a educação e acabar com suas contradições politicamente estabelecidas.

Mesquida, Bregente, Pinheiro (2004) demonstraram que Gramsci e Freire tinham uma grande preocupação com os oprimidos e acreditavam que a educação seria uma boa opção para que houvesse uma transformação social.

Freire queria que os “condenados da terra” construíssem a consciência crítica e política, utilizando para tanto a educação; Gramsci queria mudar a situação de opressão vivida pelos operários italianos por meio da ação política sob a forma de uma “guerra de posição”. Tanto Freire quanto Gramsci acreditavam que a tomada de consciência era o primeiro passo que os oprimidos deveriam dar na direção da libertação. São, portanto, autores sensíveis à problematização das possibilidades da educação. (MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 02)

Ambos os autores demonstram uma grande preocupação com a liberdade das classes oprimidas, e esta liberdade se dá a partir da tomada de consciência crítica que os tornassem politicamente mais ativos, e que os propiciasse uma nova vida consciente de si como parte da sociedade.

Gramsci pensa que, além da educação citada anteriormente, é necessário conhecer o contexto social. Nesse sentido, Freire fala do uso das palavras geradoras, que são palavras do contexto social em que o aluno está inserido.

Segundo Freire (1976, p. 62), “é necessário dar a palavra aos miseráveis para que eles possam ‘pronunciar’ o mundo”. Isso no sentido não somente de dizer as coisas com convicção e de ser capaz de anunciar o que pensam enquanto uma boa nova (*anunciar* vem do latim *nuntius* e significa *mensageiro*), mas também “pronunciar o mundo” no sentido de “transformá-lo e transformando-o, torná-lo humano para a humanização de todos”. (*apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 04)

Para as autoras, a educação deve dar condições aos alunos para serem mais conscientes de sua vida, da realidade em que estão inseridos, dando-lhes condições para serem críticos para assim atuarem na sociedade.

Gramsci (1975) defendia a formação para que todos “[...]os homens fossem capazes de pensar, governar e controlar os que governam” (*apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004 p. 04). As autoras explicam:

Gramsci (1975, p. 487) pensava que era preciso formar o homem para que ele fosse “capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam”. Assim, a escola poderia não somente “formar o cidadão, no sentido do Iluminismo, mas também o cidadão com condições políticas de governar” (GRAMSCI, 1975, p. 487 *apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004 p. 04).

As pessoas deveriam compreender o mundo que as cerca e pensar e agir criticamente sobre ele, porém apesar de ter todo esse esclarecimento não conseguiria governar.

Freire (1976 *apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004) já percebia que as pessoas estavam se formando, mas aderindo aos valores e ideologias que atendem aos interesses de um opressor e somente a educação pode mudar essa consciência, mas para isso realmente acontecer deve ser uma boa formação e não uma qualquer. Ele crítica a educação bancária onde o aluno apenas ouve o que o mestre tem a dizer e faz um exame para devolver ao mestre o que ele depositou durante um período. Segundo elas, para que se possa superar a educação bancária Freire (1976) propõe:

Para superar a educação bancária, Paulo Freire propõe o diálogo como método e prática educativa. Com o diálogo, a relação não é mais entre um *mestre* que tudo sabe e um *aluno* que nada sabe, mas entre duas pessoas que aprendem juntas, justamente porque o educando não é uma *tabula rasa* sobre a qual o *mestre* imprime o saber. O educando tem toda uma história de vida, de experiência e de prática que é necessário levar em consideração durante o processo de aprendizagem. Abre-se, assim, o caminho para a colaboração e para a *síntese cultural*. Abre-se o caminho para a libertação. De sujeito (pessoa submissa), o educando torna-se cidadão apto a governar, marcar a direção e indicar o caminho a seguir. (MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004 p. 05 *grifos do autor*).

Nessa nova proposta muda-se o papel do professor e do aluno, sendo que o aluno passa a ser ativo no processo educativo. Gramsci (1975) e Freire (1976) propõe um Círculo de cultura, que funcionaria da seguinte maneira:

Os professores, nos *circole di cultura*, não seriam “instrutores”, mas “animadores culturais”, chamados por Gramsci de “conselheiros”, “guias que ajudam os educandos utilizando como método a maiêutica [*o método de Sócrates, ou a arte de fazer com que o saber venha à luz*]” (GRAMSCI, 1975, p. 484). Os círculos de cultura se localizariam no interior dos Conselhos de Fábrica, uma organização autônoma com relação aos modelos *escolares* burgueses. Assim, os Conselhos de Fábrica seriam a *escola do futuro*, sem vínculo com a escola burguesa onde são mantidas as divisões do trabalho e as divisões sociais, consistindo em instituições fragmentárias e sócio-fragmentadoras. Portanto, os Conselhos de Fábrica, com seus círculos de cultura, seriam um meio para a construção da revolução proletária e a construção de um novo homem e de uma reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 1975). Para Freire (1976) os *círculos de cultura* seriam espaços onde os educandos se reuniram para construir uma nova concepção de mundo apta a ajudá-los a conquistar a liberdade. Os círculos de cultura, como em Gramsci (1975), não teriam professores, mas *animadores culturais* a conduzir o processo de aprendizagem e de construção de um novo saber tendo em vista uma nova sociedade. Seu método: o diálogo – a maiêutica (MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 05 *grifos do autor*).

Estes círculos de cultura seriam onde se discutiria os problemas dos envolvidos, educandos, educadores, onde haveria uma consciência intelectual e política, bem diferente da educação bancária.

Para Freire e Gramsci, a educação deve formar a consciência histórica, crítica que cria uma consciência coletiva e política e “[...] preparar as massas para exercício da hegemonia cultural e política” (MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004 p. 05).

Com isso segundo as autoras, para Freire (1974)

Daí, então, o oprimido pode tomar o futuro nas próprias mãos e começar a lutar para mudar a realidade, para mudar o mundo que o oprime. Trata-se, portanto, de uma ação transformadora. Dessa maneira, ele passa a ser uma pessoa que não se *con-forma*, isto é, alguém que não assume mais a forma da sociedade tal qual ela é, mas quer construir um mundo novo e melhor que o conduz da consciência *mágica* ou *ingênua* à consciência crítica e libertadora (FREIRE, 1974 *apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 07 e 08 *grifos do autor*).

Refletindo sobre a educação do educador, autoras defendem:

Refletindo sobre a educação do educador, Gramsci (1987), no *Ordine Nuovo*, defende a ideia de que além de educar-se a si mesmo, o educador deveria, humildemente, ser educado pelo educando. Esta posição é encontrada, também, em Paulo Freire, para quem não existe docência sem *discência*, isto é, educador e educando educam-se no processo de aprendizagem (FREIRE, 1997 *apud* MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 07 e 08 *grifos do autor*).

O educador e o educando são considerados aprendizes, pois o conhecimento é formado a partir da relação entre ambos, e entre eles e o meio.

Para Gramsci, o educador deve ser educado da seguinte forma:

Gramsci (1975) defende uma educação que forme o homem de modo que ele seja capaz de pensar, de governar e de controlar aqueles que governam e, para isso, ele

precisa necessariamente passar de uma visão de mundo fundada no senso comum para uma concepção filosófica de mundo. O educador do educador, assim, seria formado de maneira a desenvolver sua práxis pedagógica como um *intelectual orgânico* das classes proletárias. O educador, intelectual, não somente elabora a visão de mundo dessas classes, como difunde e infunde na classe de origem o sentido de uma ação contra hegemônica. Para Freire, entre outras funções, o educador é educado para fazer com que o educando passe da consciência ingênua para a consciência crítica, na medida em que ele decodifica a visão de mundo dominante e codifica a nova visão de mundo do educando. (FREIRE, 1980 apud MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 09 – 10 *grifos das autoras*)

Quando os alunos adquirem consciência de si e da sociedade política, eles passam a se sentir livre e com mais esperança de um futuro melhor e mais humano, o que passa pela da qualidade da formação:

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) indica determinados “saberes necessários” à educação do educador. Entre eles, destaca a “rigorosidade metódica”. Trata-se de um saber que reforça a capacidade crítica do educador e do educando, “sua curiosidade, sua insubmissão” à educação bancária que transforma o educando em recipiente de um saber de cuja produção não participou criticamente. (MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004, p. 11 *grifos das autoras*)

Para as autoras com base em Freire (1997) os professores devem ser mais curiosos e persistentes, ter um compromisso político, ético e pedagógico com o educando e ter foco em seu compromisso, que é:

[...] pois o compromisso do educador “não é com uma determinada teoria a ser ‘comprovada’, mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la”. O rigor metodológico, para Freire, representa o elemento primeiro e fundamental para uma prática educativa autônoma. Essa preferência se dá, para ele, porque a prática dos educadores está investida de um compromisso ético-político que não pode ser dissociado do testemunho de vida e do que ele chama de *competência profissional*. Portanto, aprender a *pensar certo*, isto é, com rigor metodológico, é fundamental na educação do educador, pois “quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1997, p. 30 MESQUIDA, BRIGHENTE, PINHEIRO, 2004 p. 11 *grifos das autoras*).

Segundo as autoras fica claro a proximidade dos conteúdos, a aproximação dos pontos de vista, e a influência de Gramsci no pensamento de Paulo Freire, principalmente por considerarem o meio onde se está inserido como fundamental para o aprendizado por fazerem relação entre a vida, a escola para que se formem pessoas livres, críticas, para que assim possam construir uma nova sociedade.

Pode se perceber a partir do processo percorrido pela educação que ela vem sofrendo desde sempre grandes mudanças para a tentativa de uma educação de qualidade para todos, percebemos também que há grandes falhas e prevalência de interesses das classes mais altas sobre as classes mais pobres, e com isso é preciso de um professor com uma formação consistente como defende Saviani (2009) com a busca da união da teoria e a prática. Deve-se levar em consideração também o meio em que este aluno está inserido e sua realidade para

assim conseguir dar sentido e função a educação para estes, e assim propiciar a estes alunos como defende Freire e Gramsci uma educação libertária que dê condições de cada indivíduo se perceber como parte da sociedade, participar ativamente dela de forma consciente e crítica, o que só é possível por meio de um professor bem formado.

1.2 A formação e a especificidade do professor alfabetizador

A formação do professor que, como foi citado no tópico anterior, passa por várias mudanças e permanências de acordo com o momento histórico em que está inserida, com a formação do professor alfabetizador não é diferente, ela sofre várias mudanças como perceberemos no decorrer deste tópico.

Para Chartier (1997), a alfabetização não pode ser desvinculada da história para compreender a forma de aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se pensar também nas competências específicas de cada época. Devemos levar em consideração que cada época possui características próprias que causam estranhamento ao se pensar estando em outra realidade.

Segundo a autora podemos perceber quatro momentos históricos distintos da alfabetização:

Podemos distinguir quatro grandes etapas históricas ao longo das quais a definição dos objetivos da alfabetização mudou (apenas saber ler, saber ler-escrever-contar, adquirir os conhecimentos elementares da cultura escrita, dominar a cultura escrita da escolarização primária); a cada etapa correspondem novos conteúdos de formação e novos métodos de ensino das primeiras letras. (CHARTIER, 1997, p. 04)

Cada uma destas características está de acordo com um momento histórico, sendo este fundamental para compreender a concepção de alfabetização deste período.

Na primeira etapa histórica a alfabetização, segundo Chartier (1997), é para que o aluno possa ler e recitar, isso está diretamente ligado ao fato da educação ter como objetivo catequizar o aluno, as aulas são desenvolvidas com base em textos que são orações. O texto funciona como um lembrete que o aluno, mesmo sem compreender, consegue fazer a leitura por repetições. Neste período, segundo a autora, o aluno considerado bom é aquele que tem boa memória.

Como segundo período, de acordo com a autora, temos os Irmãos das Escolas Cristãs, que criam uma maneira de ensino mais padronizada, com manuais que se deve seguir e, a partir das atividades, o professor decide quem pode ou não avançar de conhecimentos.

No terceiro momento, segundo Chartier (1997), a figura do aluno muda, passando a ter uma maior autonomia, como apresenta abaixo:

A terceira figura de aluno, aquela da metade do século XIX, é forjada na escola comunal por um professor primário muitas vezes formado por uma escola normal. Esse aluno também sabe ler, escrever e contar, mas essas mesmas palavras já não designam exatamente as capacidades assim designadas pelos Irmãos das Escolas Cristãs. Ele ainda sabe ler orações, mas seu conhecimento da leitura lhe permite descobrir textos novos. (CHARTIER, 1997, p. 6)

Neste momento o leitor passa a ter uma autonomia, pois além das leituras religiosas, neste período pelo grande avanço editorial, os alunos podem buscar e ter acesso a novas leituras. Neste momento eles passam a ter acesso a jornais, revistas, livros, etc., passando a utilizar mais cálculos e ter uma preocupação maior com a escrita correta.

Segundo Chartier (1997), os professores são formados pelo curso normal, segundo ela, as professoras sabem que os antigos métodos estão condenados, a trabalhar com pequenas turmas normalmente multisseriadas e na zona rural. Neste momento passa a haver uma preocupação maior com a leitura e com a escrita de uma maneira mais ampla inclusive suas armadilhas. O aluno passa a ter acesso a uma nova classificação de saber, que a autora assim explica:

Nos anos 1900, a criança do menor vilarejo francês toma durante cinco anos o caminho cotidiano da escola. Quando a deixa, munida uma vez em cada duas do certificado de conclusão dos estudos primários, leva consigo, além de seus materiais escolares (livros, cadernos, canetas e lápis), uma nova classificação do saber, separando claramente as ciências da religião. Ela conhece geografia, o mapa da França, o nome das cidades, dos rios e das montanhas. Sabe onde encontrar, no livro de ciências, o esquema da balança e a tabela dos pesos e medidas. Tem na memória a imagem das vilas gaulesas, do rei São Luiz sob seu carvalho, da tomada da Bastilha. Em todas as suas leituras instrutivas não se fala mais em religião. Se cada aluno sabe recitar suas orações, aprende-o fora da escola, com o padre no catecismo da quinta-feira ou na escola dominical, com o pastor. Na escola, aprende a recitar, “declamando”, La Fontaine e Victor Hugo. Ele sabe ler em voz alta, não para decifrar, mas para explicar o sentido dos textos a seu auditório. A leitura expressiva passa a ser efetivamente a etapa final da aprendizagem, um passo a mais em relação à leitura corrente. (CHARTIER, 1997, p.07)

Segundo a autora nesse momento, para que os professores possam ensinar, é necessário que ele tenha muito conhecimento sobre a cultura geral, que eles têm acesso no curso primário e escolas normais. Este professor deve dar condições para que seus alunos terminem a escolaridade obrigatória. Neste último período a alfabetização deixa de ser a única finalidade da escola e passa a ser apenas o início que torna possível a aprendizagem científica e, assim, a educação.

Segundo Chartier (1997), em 1970 a escola passa por uma crise e grandes mudanças, decorrentes principalmente do fato da escola ter passado a receber um público maior, ter se tornado escola de massa, com isso este novo público e a nova necessidade de além de escrever compreender pequenos textos, isso faz com que os alunos tenham que aprender a ler cada vez mais cedo, como ela afirma na citação abaixo

Na sexta série os alunos devem explicar a literatura e não apenas ler de forma “expressiva”. Torna-se necessário, portanto, que sua *performance* em leitura autônoma seja bem mais precoce e que, no final do curso preparatório, eles sejam capazes de ler correntemente. Assiste-se nesse momento ao aumento das taxas de repetência, primeiro sinal do fracasso escolar. (CHARTIER, 1997, p. 8 *grifos da autora*)

Segundo a autora, com estes primeiros sinais do fracasso escolar e com a dificuldade da educação, segundo ela, se pensa uma “renovação do ensino e formação contínua”. Esta formação deve dar condições por meio de bases teóricas para que o professor tenha condições de buscar novos meios de alfabetizar seus alunos. Com isso surge também um novo currículo com as seguintes especificações

O *curriculum* se transforma, uma vez que a escola maternal passa a ser freqüentada por todas as crianças, mesmo que ela não seja obrigatória por lei. A partir de 1991, a escolaridade desdobrou-se em três ciclos: no que concerne à aprendizagem da língua, *o ciclo das primeiras letras*, na escola maternal, está centrado na linguagem oral e iniciação à escrita; *o ciclo das aprendizagens fundamentais* tem início no último ano da escola maternal e se completa nos dois primeiros anos da escola elementar. A aprendizagem da leitura dura portanto três anos e as crianças que não conseguem aprender a ler no final do curso preparatório não deverão mais repetir de ano. É somente um ano mais tarde que a criança será avaliada, podendo ou não passar para o terceiro ciclo. Nos três últimos anos da escola primária, *durante o ciclo de aprofundamento*, a leitura e escrita devem tornar-se ferramentas para outras aprendizagens. (CHARTIER, 1997, p. 9, *grifos da autora*)

Para a autora a formação, assim como o currículo, também segundo a autora, sofre mudanças passando a ter “formação intelectual, formação profissional e uma tese”, porém essa nova configuração ainda é considerada fraca pela autora, como ela afirma:

Esses problemas estão longe de serem resolvidos pois o período de formação inicial é pequeno e os estudantes vêm de diferentes especializações universitárias. Os três estágios práticos são insuficientes para dar a todos experiência na condução de uma sala de aula, em todas as disciplinas e em todos os níveis. (CHARTIER, 1997, p. 9)

Apesar da mudança do currículo e da mudança na formação dos professores, a autora considera ainda pouco para alcançar o objetivo de alfabetizar e ampliar os conhecimentos.

Além do problema citado acima há três problemas bastante graves, considerados pela autora que são “Os manuais de leitura, passagem do oral ao escrito e aprendizagem precoce da escrita” (Chartier, 1997).

Sobre os manuais de leitura Chartier (1997) afirma que possui grandes falhas ao introduzir a leitura silábica e não se busca a compreensão do que se lê, o que faz com que o material didático se torne quase um obstáculo:

Para que fosse instaurada uma pedagogia da compreensão, os pedagogos propuseram iniciar os alunos em uma forma de leitura ideo-visual precoce; em seguida, treiná-los a considerar os signos nos textos e a formular hipóteses sobre seu sentido global; enfim, trabalhar com textos “autênticos” (cartazes, jornais, impressos comerciais, documentos diversos) em vez de materiais extremamente simplificados que não possibilitam nenhum trabalho de compreensão. Isso significava abandonar o manual

de leitura e pedir aos professores que construíssem eles mesmos a progressão da aprendizagem, a partir da vivência em sala de aula. (CHARTIER, 1997, p. 10)

Percebemos com a citação acima que a leitura deve ser trabalhada de forma ampla, não fragmentada ou sem sentido. O professor não deve deixar de utilizar o material, mas deve usá-lo de forma mais crítica e inteligente e não para economizar tempo na preparação das aulas, como cita a autora, o professor segundo ela deve alternar textos fáceis e textos longos, para enriquecer esta formação.

Da passagem da linguagem oral para a escrita, a autora traz a importância de se ler para a criança desde pequena para que ela possa se concentrar e entender a história, com isso as crianças, sem perceber, memorizam o texto com todas as suas características, usar também contos, poesias, entre outros, isso faz com que eles percebam os ritmos e articulações das palavras além de dar para inserir, de forma lúdica, várias atividades, como ela cita abaixo:

A partir desses textos bem conhecidos é possível fazer, de forma lúdica, diversas manipulações: jogos de rimas (encontrar palavras que terminem da mesma forma), jogos de escuta (procurar palavras que comecem de forma parecida, que contenham este ou aquele som), jogos de transformação (supressão da primeira ou da última sílaba de uma palavra, juntar ou suprimir um verso, uma palavra, uma sílaba, um som etc.). Todas essas atividades preparam para a análise grafo-fonêmica. (CHARTIER, 1997, p. 11)

Além destes jogos e brincadeiras, as crianças podem narrar e recontar para ir ampliando de maneira que o aluno consiga começar a fazer relações entre a fala e a escrita. A autora traz neste momento que não é necessário que o aluno escreva, mas caso o professor tenha a opção de deixar que eles escrevam de maneira livre deve tomar cuidado com o que ela chama de “Maus vícios” que podem atrapalhar no traçado correto da escrita posteriormente, se atentos a isso os alunos podem ampliá-los e tornar bons hábitos gráficos.

Segundo Chartier (1997), a partir dessas novas preocupações o processo ficou mais lento, considerando-se importante três anos para se alfabetizar, enquanto no primeiro período era necessário apenas um ano sem conseguir garantir a qualidade, porém não devemos nos esquecer que cada época possui características e necessidades específicas. Com esta mudança pode-se perceber que sua formação se torna mais ampla.

Para Araújo e Reis (2014), não basta apenas aprender o sistema alfabético, é necessário apropriar-se das possibilidades e habilidades que possibilitem a leitura e a escrita de maneira correta e para isso o professor deve compreender o quanto é importante alfabetizar letrando.

Segundo as autoras, o meio social no qual os alunos estão inseridos mudou nos últimos anos de maneira social, tecnológica, entre outras, e o professor alfabetizador também é um

profissional que precisa se atualizar. Nesta nova sociedade, o professor tem um papel fundamental, como afirmam as autoras

Em razão da nossa sociedade vigente, capitalista, o papel do professor é fundamental, no sentido de buscar a emancipação social, ou seja, a não alienação do sujeito frente à dominação e exploração da maioria da classe (dominada). Essa condição de sujeito só é possível por meio do conhecimento que é ofertado pela escola, ou seja, transmitido pelo professor. (ARAUJO; REIS, 2014, p. 4)

Podemos perceber com a citação acima que as autoras consideram que a única maneira de conseguir a emancipação social das classes dominadas é por meio da educação e só se torna isso possível quando o professor busca formar alunos críticos e suas ações pedagógicas são problematizadoras e críticas. A formação continuada deve propiciar aos professores esta condição.

A formação continuada, também segundo as autoras, deve propiciar a articulação entre a teoria e a prática, como citam abaixo

O professor, após a formação inicial, necessita de formação continuada em uma perspectiva de permanência, realizando uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos e, posteriormente, praticando, unindo a aprendizagem ao trabalho pedagógico, realizando efetivamente a práxis pedagógica. Para Sartori (2011, p. 31), “As possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”. Dessa forma, a formação continuada é o caminho para auxiliar o professor em seu trabalho docente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica, o conhecimento de novas metodologias, atualização frente às mudanças no âmbito educacional. Enfim, ela deve proporcionar o embasamento teórico para transformar e, conseqüentemente, melhorar sua prática em sala. (ARAUJO; REIS, 2014, p. 6)

Para as autoras a formação continuada é fundamental, pois além de propiciar a articulação da teoria e prática, como citado acima, ela é o caminho que leva o professor a refletir sobre sua prática a partir de uma base teórica consistente e assim buscar melhoras para alcançar seus alunos e proporcionar a este profissional uma formação crítica e consistente para melhor desenvolver seu trabalho.

1.3 Formação continuada

Como percebemos no tópico anterior na fala de Araújo e Reis (2014) a formação continuada se torna necessária para tentar preencher algumas das lacunas deixadas pela formação inicial, e para que o professor possa melhorar sua prática. Com isso surgem os cursos de formação continuada, no Brasil segundo Alferes e Mainardes (2011), se inicia da seguinte forma:

Segundo Andaló (1995), as experiências mais antigas de que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. Verificou-se que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas. (ANDALÓ, 1995, *apud* ALFERES E MAINARDES, 2011, p. 01)

Segundo os autores os momentos históricos pelos quais o Brasil passou influenciaram na educação e, conseqüentemente, na formação continuada o que também é reafirmado por Chartier (1997) citado no tópico 1.2 deste trabalho.

Nos anos 70, segundo Pedroso (1998) (*apud* ALFERES; MAINARDES, 2011), a formação continuada tinha como finalidade atender as demandas militares, visando uma formação para o trabalho, já nos anos 80 a formação continuada deixa de ser apenas técnica e passa a abordar o contexto sócio histórico do aluno.

Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997 *apud* ALFERES; MAINARDES 2011).

Segundo as autoras a formação continuada deveria dar condições para que os professores ampliassem seus conhecimentos tanto teórico, como social e político, conseguindo também formar seus alunos nestas dimensões. Mesmo com toda a mudança no modo de se ver e pensar a formação continuada, Ribas (2000) *apud* Alferes e Mainardes (2011) afirma que essa mudança não alcançou seus objetivos.

Em 1990 passa a se pensar a formação do professor em serviço, onde a reflexão seria sobre sua prática contínua.

A concepção de formação continuada mudou com o passar do tempo. Segundo Alferes e Mainardes (2011), ela deixa de ser apenas para treinar técnicas para ser compreendida como aprendizagem contínua, que é muito importante tanto para o professor como para a sociedade. As autoras se referem à essa mudança de concepção a partir da análise dos termos utilizados:

Marin (1995) fez uma análise de termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma

determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir. (*apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05)

Segundo os autores, a partir dos anos 1990 a formação continuada passa a ter as seguintes definições, demonstrando toda sua complexidade:

A partir dos anos 90, por exemplo, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998). Dessa forma, a formação continuada é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes. (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 05)

Essas várias concepções fazem com que, segundo os autores, se aceite projetos do Governo Federal sem saber se esses projetos abarcam tudo o que cada professor precisa, desconsidera as especificidades de cada escola e com isso pode se verificar o esvaziamento teórico dessa formação, como afirma Duarte (2003):

Outro autor que também situa a questão epistemológica no centro do debate sobre formação de professores é Philippe Perrenoud. Em um livro recente, intitulado *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, Perrenoud (2002) afirma que embora a universidade, por desenvolver pesquisas, pareça ser a instituição adequada para a formação do professor reflexivo, na realidade a formação desse tipo de profissional não decorre espontaneamente da existência de um ambiente de pesquisa, pois a mesma não está dirigida à formação profissional. Se a universidade deseja formar professores reflexivos então ela deveria, segundo Perrenoud (2002, p. 89-105), abandonar quatro ilusões sobre “o estado dos saberes teóricos e sua pertinência para fundar uma prática profissional”: a “ilusão cientificista”, a “ilusão disciplinar”, a “ilusão da objetividade” e a “ilusão metodológica”. (DUARTE, 2003, p. 606 *grifos do autor*)

Segundo Duarte (2003) não é suficiente para que o professor faça uma prática reflexiva fazer isso apenas como embasamento na ação, no conhecimento tácito, é preciso uma base teórica para que se possa fazer uma análise de qualidade sobre sua prática, e assim repensa-la buscando melhoras. Reafirmando o que Duarte (2003) apresenta, para que o professor realmente possa refletir sobre sua prática docente é preciso ter conhecimento teórico, além de ser um professor pesquisador, como nos mostra Alferes e Mainardes

Na compreensão de Soares (2008), os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, porém explicitam a mesma coisa, ou seja, “a idéia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática”. (p.163) De acordo com a autora, a pesquisa realizada a respeito do denominado “professor-pesquisador” é uma pesquisa esvaziada de conteúdo teórico científico – acadêmico. Constitui-se em uma pesquisa baseada nos saberes tácitos que, contraditoriamente, furtam-se à sistematização, servindo apenas para dar conta de demandas cotidianas. Sendo assim, segundo a autora, os professores são vistos como profissionais capazes de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, capazes de

produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (professor-pesquisador. (SOARES, 2008 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 07)

Soares (2008) segundo as autoras Alferes e Mainardes (2011), e Duarte (2003) ao fazer essa crítica ao uso apenas do conhecimento tácito para que o professor faça uma reflexão de sua ação e desvalorização da teoria, pelo fato de considerarem importante a teoria como base para desenvolver e refletir sobre sua prática, e ao fazer essa separação há um esvaziamento de sua prática o que Saviani (2009) tenta romper ao propor a união da teoria e prática para que o professor tenha uma formação de qualidade como tratamos no tópico 1.1 deste trabalho.

A partir disso segundo as autoras a formação continuada deve ter os seguintes aspectos:

A partir destas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (ALFERES; MAINARDES, 2011 p. 05)

Devido a formação continuada não estar dando condições para melhorar a Educação sem atingir os resultados esperados, Alferes e Mainardes (2011) traz algumas das dificuldades apontadas por Polimero (2001) para que funcione de forma eficaz:

- a) cada nova política, projeto ou programa parte da estaca zero, desconsiderando a experiência e o conhecimento acumulados;
- b) a formação é tomada isoladamente, sem se considerar outras dimensões do exercício profissional (condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário);
- c) privilegia os aspectos individuais da formação;
- d) não integra um sistema de formação permanente. (*apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 10)

Segundo os autores para se superar essas dificuldades é necessário repensar a formação continuada valorizando o professor, e que eles se formem profissionais críticos, ampliem seus conhecimentos teóricos para que possam, a partir deles, refletir e aprimorar sua prática, sejam capazes de analisar questões políticas e sociais junto com os alunos. Os autores ainda afirmam que a formação continuada tem potencial, mas precisa de uma ação pedagógica mais eficiente, apesar de alguns dos problemas já virem da formação inicial destes professores, que precisa ser repensada no sentido de garantir uma maior qualidade da educação.

1.4 Formação continuada do professor alfabetizador

Cruz e Martiniak (2013) apresentam em alguns estudos que a situação complicada da escola é decorrente do sistema capitalista alienante em que estamos inseridos, que usa a educação a seu favor, pois ao invés da inclusão, na verdade objetiva a exclusão de muitos. E com os índices de analfabetismo ainda tão altos, busca-se soluções rápidas, o que não tem

surtido efeito, uma vez que a educação continua sem qualidade, com algumas políticas que buscam maneiras de mudar isso, mas dentro da mesma lógica ideológica.

Para mudar a maneira que a escola se encontra hoje, as autoras alertam:

Para que consigamos realizar mudanças no quadro educacional que temos hoje, é necessário que a escola assuma seu papel de instituição provocadora de mudanças, buscando ser uma escola democrática e justa capaz de formar alunos críticos e conscientes de seu papel como cidadãos, buscando trabalhar dentro de uma linha crítica centrada no conteúdo. Uma questão importante para que o professor alfabetizador realmente contribua para um ensino de qualidade é que ele deve ter conhecimentos teóricos sólidos sobre a alfabetização e todos os seus condicionantes, deve ter consciência que seu trabalho é um ato político e lutar para não ser cúmplice de um sistema interessado em manter o status quo. (CRUZ; MARTINIÁK, 2013, p. 05)

Para as autoras, o professor é fundamental para melhorar a educação, pois ele media os conhecimentos historicamente construídos que serão ofertados aos alunos e é capaz de alcançar o principal objetivo da educação que é a promoção humana.

A sociedade pode ser concebida como sendo harmoniosa, integradora, onde há união entre as pessoas, independente de diferenças sociais, econômicas, raciais e culturais ou pode ser vista como uma sociedade marcada pela divisão de suas classes. Esta segunda visão caracteriza-se por ser mais crítica em relação à sociedade e à história, e mais consciente do movimento dinâmico e dialético da realidade social. (CRUZ; MARTINIÁK, 2013 p. 07)

O professor alfabetizador deve ter consciência da realidade social em que está inserido e dos condicionantes das relações sociais, e para isso é necessário, segundo as autoras, uma formação ampla, política e socialmente crítica.

A alfabetização não é apenas conhecimentos técnicos para ler e escrever, deve levar muitos outros aspectos em consideração como gestos, uso de jogos, desenhos etc. Para Soares (1994) segundo as autoras, a alfabetização possui uma natureza multifacetada, compreendendo:

- a) perspectiva psicológica - compreende os processos psicológicos considerados como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e escrever;
- b) perspectiva psicolinguística - preocupa-se com a "maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita";
- c) perspectiva sociolinguística - preocupa-se com a relação existente entre a alfabetização e os usos sociais da língua, considerando as diferenças dialetais que constituem uma grande variedade linguística.
- d) perspectiva linguística – partindo do fato de não haver correspondência direta entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico na língua portuguesa, o processo de alfabetização constitui-se num gradativo domínio de suas regularidades e irregularidades. (SOARES, 1994, p. 25 *apud* CRUZ; MARTINIÁK, 2013 p. 08)

Para um melhor desempenho e mudanças nas condições de aprendizagem, o professor precisa conhecer de forma total o que é a alfabetização, deixar de lado a alfabetização mecânica, não esvaziar o significado da palavra para apresentar apenas a sua grafia ao aluno, mas uma compreensão total que o leve a conhecer o mundo a sua volta.

Para compreender a teoria proposta por Vygotsky sobre a formação de professores é preciso, segundo Longarezi, Pedro e Perini (2011), compreender alguns conceitos, como os de mediação e internalização que, conforme explica Vygotsky:

O conceito de mediação também é muito importante na concepção de Vygotsky. Para ele a mediação ocorre quando há um processo de intervenção com a utilização de um elemento intermediário numa relação. Vygotsky distinguiu os instrumentos e os signos como elementos de mediação. [...] Outro conceito de Vygotsky que merece destaque aqui é o de internalização. Para o autor, é o processo em que as marcas externas do indivíduo vão se transformando em processos internos de mediação. Os processos envolvidos na comunicação eram, a princípio, atividade externa que, posteriormente, internalizavam-se pela atividade individual com a mediação da linguagem, composta por signos que adquirem significados e sentido. (LIBÂNEO E FREITAS, 2007 *apud* LONGAREZI, PEDRO, PERINI, 2011 p. 03)

Libâneo e Freitas (2007), como citam as autoras, ressaltam a importância da mediação da cultura para que o homem possa evoluir e aprender o que acontece a partir da interação com o outro e com o meio.

Segundo as autoras, Leontiev foi o teórico mais próximo da teoria de Vygotsky e que, a partir dessa influência, desenvolve a teoria da atividade:

A atividade humana, segundo o autor, é definida na relação do homem com o mundo e dirigida por seus motivos, portanto, o trabalho inserido nas relações sociais ocupa um lugar de destaque na sua obra. Nesse enfoque “a atividade mediatiza a relação entre o homem e a realidade objetiva” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 3). Assim, através da sua atividade o homem entra em contato com os objetos e o mundo, “atua sobre eles e transforma-os, transformando também a si mesmo.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2007, p. 4 *apud* LONGAREZI, PEDRO, PERINI, 2011 p. 03)

Nessa teoria, segundo Longarezi, Pedro, Perini (2011), o autor parte do princípio de que o homem se desenvolve a partir das relações materiais com o meio. Segundo Leontiev (1978), o aprimoramento em qualquer função de novas habilidades é determinado pelo meio, fator externo, ou seja, surge uma necessidade e o ser humano se adapta a ela, construindo novos conhecimentos a partir da apropriação das ferramentas culturais, por meio da atividade.

Segundo as autoras, com o desenvolvimento da divisão social do trabalho, com cada indivíduo tendo domínio apenas de sua parte da produção total, separando o objeto da ação de seu motivo, o ser humano passa a depender diretamente um do outro.

A separação do trabalho traz consigo a separação de classes sociais, que é caracterizada pelo seguinte fato: “O homem é explorado pelo próprio homem” (Longarezi, Pedro, Perini, 2011). Segundo as autoras, isso acaba fragmentando a teoria da prática, cada um sabe uma parte, mas nenhum compreende o todo e isso não acontece de forma diferente na formação do professor. Segundo Alvarado e Prada:

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha e é contínuo. Cada conhecimento que os educadores com seus estudantes constroem, implica novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas, em resumo, novas construções. Diante desta situação, a formação de

docentes em serviço, pode ser entendida como uma ‘formação contínua’, uma ‘qualificação’ no cotidiano e do cotidiano profissional destes (ALVARADO e PRADA, 1997, p. 95 *apud* LONGAREZI, PEDRO, PERINI, 2011 p. 05).

Por isso os professores, segundo as autoras, devem estar sempre se atualizando, pois as salas de aula também mudam. Sabemos que apenas a formação continuada não resolverá o problema da Educação, mas é uma parte muito importante.

Nos cursos de formação continuada, segundo as autoras, nos quais os professores questionam muito a falta de aplicabilidade da teoria e metodologias que deem conta da realidade dos professores, é importante que o professor se perceba em constante formação.

A formação em serviço de professores implica em conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho; o auto-conhecimento das relações rotineiras aponta à mudanças, à transformação; assim, nota-se que a rotina tem mecanismos de auto-proteção nos quais algumas relações são ocultas, e não se evidenciam como tais. O auto-conhecimento das relações do cotidiano implica em posição crítica progressivamente coletiva no interior do grupo de professores, endogenicamente, o que não exclui a ajuda profissional externa do pesquisador profissional, que precisa ser feita em um processo participativo, de interesses mútuos visando modificar as relações cotidianas. Mas, de qualquer modo, as modificações precisam ser ação do próprio grupo (ALVARADO; PRADA, 1997, p.114 *apud* LONGAREZI, PEDRO, PERINI, 2011, p. 08)

Estes novos conhecimentos devem contribuir na prática do professor, para que este seja capaz de sair da rotina de apenas transmitir conteúdo, deve pensar sua prática e refletir criticamente sobre ela, para que possa mudar a realidade. É importante que o professor na formação continuada consiga fazer relações com a sua prática.

No momento em que os métodos de formação de professores se modificarem passando a relevar o cotidiano e as necessidades reais dos docentes, haverá modificação concomitante em sua atividade prática e na estruturação da consciência dos mesmos, acarretando o surgimento de novas necessidades, de novos conhecimentos e de um jeito novo de ser docente. Para Leontiev esse instante coincide com a superação da alienação e a transformação das significações sociais, pois o homem resgata sua integridade, já que, sua atividade prática passa a satisfazer seus motivos possibilitando assim o desenvolvimento de todo potencial psíquico da humanidade. (LONGAREZI, PEDRO, PERINI, 2011, p. 10)

Além disso, é preciso valorizar o professor e seu papel social no processo de humanização, segundo Longarezi, Pedro, Perini (2011), com melhor formação inicial, melhor formação continuada com condições de reflexões sobre sua prática e chegar ao objetivo que é a formação crítica e humanização dos alunos.

A formação inicial do professor alfabetizador deve contribuir para a formação de um professor crítico, e para isso o professor necessita além da formação inicial a formação continuada para se atualizar, pois segundo Rocha e Costa (2012) eles não estão preparados para atender as novas exigências educacionais, como as novas tecnologias, entre outras, e para isso segundo as autoras é necessária uma sólida base teórica.

Na formação de professores, o saber pedagógico é essencial, pois é o conhecimento amplo, que vai ser construído durante a formação inicial, que inclui o saber-fazer, logo compreendemos que docente em formação precisa da base teórica, precisa compreender como ocorre a realização desses conhecimentos, ou seja, precisa conhecer o processo de construção de conhecimento pedagógico. (ROCHA e COSTA (2012)

A formação continuada do professor alfabetizador deve contribuir para a educação dos alunos, conhecer o cotidiano de sua sala, ampliar o conhecimento teórico, refletir criticamente sobre sua prática para que assim tenha condições de melhorá-la para além da formação de alunos que sabem ler, escrever, mas que consigam interpretar o que leem, utilizar a escrita com intencionalidade e de forma crítica.

1.5 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA

O PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), segundo informações contidas na Coletânea de Professores Alfabetizadores, produzido pelo MEC (Ministério da Educação), foi criado no final de outubro de 1999, e foi resultado de uma conversa entre o SEF (Secretaria do Estado e Fazenda) e a TV Escola. Em dezembro de 1999 houve a primeira conversa com os professores alfabetizadores e criam um esboço do projeto de formação continuada.

De janeiro a junho de 2000 aconteceram reuniões que formataram o projeto, foi organizado pela equipe pedagógica do MEC, e estas faziam reuniões semanais até o término do projeto, quando foi apresentado ao então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. De julho a novembro de 2000 foi mandado reproduzir os materiais, que (foram) consistiam em kits e as fitas com as dicas de aulas.

Em dezembro a 2000 houve a ampliação da equipe para elaborar os próximos módulos. De janeiro a setembro de 2001 foram autorizadas as impressões dos módulos 2 e 3. Esse projeto, segundo o MEC (BRASIL, 2001), é fruto do compromisso do governo com a profissionalização do magistério, ou seja, qualificar os professores que estão em sala sem curso superior até aquele momento.

A valorização do professor com melhores salários, incentivos à formação continuada, melhor formação, condições para desenvolvimento do trabalho, aumenta o empenho para que o professor desenvolva bem seu trabalho. (BRASIL, 2001)

O programa, segundo o seu Caderno de Informação, era destinado aos professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O curso totalizava 160 horas, divididas em três módulos, e possuía duas finalidades básicas, que são:

[...] a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (BRASIL, 2001, p. 21)

O PROFA, segundo o seu Material de Apresentação, é um curso para que o professor desenvolva competências que são necessárias a todos os professores da Educação Infantil e, principalmente, das séries iniciais que ensinam a ler e escrever, apresentando a estes professores conhecimentos didáticos sobre alfabetização que estavam sendo construídos nos últimos anos.

Ao fazer uma análise da evolução dos debates sobre a alfabetização, encontramos, segundo o MEC, três períodos:

O primeiro período corresponde, aproximadamente, à primeira metade do século, quando a discussão se dava estritamente no terreno do ensino. Buscava-se o melhor método para ensinar a ler, com base na suposição de que a ocorrência de fracasso se relacionava com o uso de métodos inadequados. A discussão mais candente travou-se entre os defensores do Método Global e os do Método Fonético. No Brasil, essa discussão caiu em desuso a partir da difusão do método que, na época, foi identificado como "misto" – nada mais que nossa conhecida cartilha, baseada em análise e síntese e estruturada a partir de um silabário.

O segundo momento, cujo pico foi nos anos 60, teve por centro geográfico os Estados Unidos. A discussão das idéias sobre alfabetização foi levada para dentro de um debate mais amplo, em torno da questão do fracasso escolar. A luta contra a segregação dos negros, com a conseqüente batalha pela integração nas escolas americanas, contribuiu para que se tornassem mais explícitas as dificuldades escolares dessas minorias. Muito dinheiro foi investido em pesquisas, para tentar compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. Buscava-se no aluno a razão de seu próprio fracasso. [...]

O terceiro período começa em meados dos anos 70, marcado por uma mudança de paradigma. O desenvolvimento da investigação nessa área mudou radicalmente seu enfoque, suas perguntas. Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram. (BRASIL, 2001, p. 07)

Essa terceira concepção tinha como uma das autoras principais Emília Ferrero, defendendo que alfabetização não é só uma transcrição de som, por isso era necessária uma mudança de concepção, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes. (BRASIL, 2001, p. 08).

O MEC afirmava que a escola não vinha cumprindo seu papel de garantir a alfabetização a todos, e mesmo garantindo o acesso à escola não se conseguia ensinar ler e escrever a todos, principalmente os alunos que fazem parte de grupos não letrados. Por culpabilizarem os alunos,

sem considerar as razões sociais e políticas, acabou se tornando comum a repetência. (BRASIL, 2001, p.)

O PROFA, segundo o seu documento de apresentação, defendia a ideia proposta pelo ciclo:

A proposta de ciclo representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do "tudo ou nada" encarnada no sistema seriado em que o que conta no final do ano letivo, no momento da promoção/retenção, não é o quanto o aluno aprendeu considerando ao mesmo tempo o que sabia de início e os objetivos de aprendizagem colocados para a série, mas apenas o quanto ele aprendeu, ou não, considerando exclusivamente os objetivos propostos. É, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vilã da evasão escolar, porque atesta institucionalmente um fracasso que seria do aluno. (BRASIL, 2001, p. 11)

Apesar disso, o sistema de ciclo nem sempre alcançou os resultados esperados por razões fundamentais, não sendo eficiente onde foi implantado:

A primeira razão é que a concepção de ciclos e de progressão continuada se choca com uma cultura escolar cristalizada há muito tempo – a da seriação e da conseqüente reprovação dos alunos com desempenho escolar considerado insatisfatório –, tornando difícil a sua apropriação. A outra razão, mais importante, é que nem sempre foram asseguradas as condições básicas para que uma proposta de organização da escolaridade em ciclos se impusesse como válida e necessária. (BRASIL, 2001, p. 11)

O documento de apresentação do PROFA acreditava que os professores, no sistema seriado, buscariam ensinar o máximo aos seus alunos e não em um sistema onde os professores pensavam que as crianças precisariam de mais um ano. Com a formação continuada os professores teriam condições de ensinar, centrando a cultura escolar no direito de aprender do aluno e no direito de aprender e ensinar do professor.

Considerava que havia dificuldades em alfabetizar todos os alunos porque nem sempre a escola e os professores sabiam respeitar as diferenças, valorizar os saberes, criar um contexto favorável para aprendizagem, comprometido com a aprendizagem de todos.

Como se pode ver, nada há de fácil no processo de alfabetização. O desafio, nesse caso, consiste em organizar as propostas didáticas a partir do que hoje se sabe a respeito de como se aprende. É a resposta a esse desafio que pode conferir eficácia ao ensino, instaurando uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem. (BRASIL, 2001, p. 16)

Para que o professor tenha condições de propiciar esta aprendizagem aos alunos, tornava-se necessária a garantia de que:

O conhecimento profissional do professor deve se construir fundamentalmente no curso de formação inicial, ampliando-se depois, à medida que participa de ações de formação em serviço. Mas isso não significa que apenas ao ingressar num curso pela primeira vez se inicia o aprendizado dos conteúdos relacionados ao conhecimento profissional. Bem antes de se iniciar na carreira, ao viver ao longo dos anos a condição de aluno, ao conviver diariamente com seus professores, o futuro professor aprende muito sobre sua profissão. É provável que poucas pessoas tenham a oportunidade de construir previamente uma representação tão forte de sua profissão quanto o futuro professor, pois, nesse caso, há pelo menos nove anos de convívio na condição de aluno

e não se pode desconsiderar a importância formativa dessa experiência (mesmo que nem sempre seja positiva, com certeza é sempre formativa). Também o conhecimento de mundo e as formas de se relacionar com o outro – que são situações formativas, para todas as pessoas – assumem um papel importante no repertório dos professores, já que lhes cabe a tarefa de educar. Ou seja, a história de vida de cada um, inevitavelmente, se mistura muito com o exercício do magistério. (BRASIL, 2001, p. 18)

Segundo o MEC (2001), o professor é o único profissional que tem a oportunidade de conviver com a futura profissão e isso ajuda tanto na escolha da profissão como na formação deste profissional. A formação inicial é de fundamental importância para o professor, a formação em serviço deve complementar e ampliar este conhecimento.

1.6 Pró - Letramento

Para uma melhor compreensão do programa pró-letramento é preciso compreender o que é o letramento e, para isso, utilizamos as concepções de Magda Soares sobre o que é alfabetização e letramento.

Magda Soares, há quase trinta anos atrás, já denunciava o problema da alfabetização das crianças que o Brasil enfrentava, situação que ainda é atual se pensarmos na maioria de nossas escolas públicas, como demonstrado por ela:

Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação, de cada mil crianças que, no Brasil, ingressaram na 1ª série em 1963, apenas 449 passaram à 2ª série, em 1964; em 1974 – portanto, dez anos depois – de cada mil crianças que ingressaram na 1ª série, apenas 438 chegaram à 2ª série, em 1975. Quando dispusermos de dados semelhantes para a década de 1980, a situação não será diferente, segundo indicam estatísticas que as Secretarias Estaduais de Educação vêm apresentando anualmente. Nenhum progresso, nas últimas décadas. Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização. (SOARES, 2011, p. 14)

A autora, ao citar os dados acima, reforça que os problemas com a alfabetização são históricos, e apesar de termos evoluído muito em questões políticas, ainda encontramos essas situações hoje nas escolas.

Para a autora, a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um processo nunca interrompido. Só que o termo alfabetização não é considerado por ela adequado para designar tanto a aquisição da linguagem oral quanto escrita e de seu desenvolvimento, o que ela deixa claro (hoje) ao falar das concepções de alfabetização e letramento, pois apesar do conceito do letramento aparecer em seus textos mais antigos, só depois de algum tempo ela começa a usar este termo. (SOARES, 2011)

Para ela não é adequado utilizar o termo alfabetização para a aquisição e para seu desenvolvimento, definindo –a da seguinte maneira:

[...] etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar habilidades de ler e escrever;

pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, e na definição da competência de alfabetizar. Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu sentido próprio, específico: Processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita. (SOARES, 2011 p.15)

Mas mesmo assim, a autora traz que a alfabetização pode ser de duas maneiras, dependendo do significado que se dá aos verbos ler e escrever, sendo que em uma delas ela é entendida como uma maneira de leitura e escrita mecânica, sendo considerado por Soares (2011, p. 15/16) como “Representar fonemas e grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler)”. Já na segunda, os verbos podem ter outra definição como: “[...] apreensão e compreensão de significados, expressos em língua escrita (ler) de expressão de significados por meio de língua escrita (escrever)” (SOARES, 2011, p. 16). Porém, a autora ressalta que as duas interpretações são parcialmente verdadeiras por três motivos principais, que são:

Em primeiro lugar, a língua escrita *não* é uma mera representação da língua oral, como faz supor o primeiro conceito. [...] Em segundo lugar, em relação ao segundo conceito, os problemas de compreensão e expressão da língua oral: o discurso oral e o discurso escrito são organizados de formas diferentes. (SOARES, 2011, p. 15-16 *grifos da autora*)

Há ainda outra visão apresentada pela autora além dos dois primeiros pontos de vista sobre a alfabetização, que é um terceiro aspecto, no qual a alfabetização é entendida como um processo individual, sendo que não é a mesma em todas as sociedades, sofrendo influências do meio social e deve partir dele para que faça sentido para o aluno, como afirma Soares (2011). A alfabetização é um processo com funções e fins diferentes, dependendo do lugar onde se está inserido.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão *alfabetização funcional*, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização. (SOARES, 2011, p. 17-18 *grifos da autora*)

Para que se tenha uma teoria coerente, Soares considera estas três visões, além das finalidades e influências sociais que devem ser consideradas e, a partir disso, afirma: “Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa é uma habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetado.” (SOARES, 2011, p. 18, *grifos da autora*)

Estas facetas, segundo a autora, seguem perspectivas psicológicas, psicolinguísticas e sociolinguísticas:

- Na perspectiva psicológica: “Nessa perspectiva o sucesso ou fracasso da criança relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança.” (SOARES, 2011, p. 19)

- Na perspectiva psicolinguística:

Esses estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. (SOARES, 2011, p. 19)

- Na perspectiva sociolinguística: “Sob essa perspectiva, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua.” (SOARES, 2011, p. 20)

Nestas três perspectivas leva-se em consideração, segundo a autora, o processo de desenvolvimento da criança para a alfabetização, se há maturidade para que a criança chegue ao seu objetivo, seu sucesso dependerá da compreensão que se tem da natureza simbólica da escrita e do "para que" se aprende a ler e escrever, seus fins sociais no dia a dia da criança.

Segundo a autora, a alfabetização não é a mesma em todos os lugares, há diferenças dentro do mesmo país, ela cita exemplos dos dialetos específicos de cada região e que a criança leva estes dialetos para a escola. Por isso, entre outros aspectos, a alfabetização é considerada complexa, e muitos de seus problemas devem ser considerados como sociais e políticos.

A formação do professor alfabetizador deve considerar todas as suas especificidades, com grande compreensão destas facetas para que esse professor consiga usar bem o material, possa organizar os métodos e se posicionar politicamente perante as ideologias presentes no papel dado à alfabetização, para que realmente alcance todos os objetivos da alfabetização.

Mesmo Magda Soares não usando o termo letramento, podemos perceber que ela já pensa que não há somente um conceito de alfabetização, que ela traz em outra obra que é “Letramento - um tema em três gêneros” (1999).

Um dos primeiros vestígios do termo letramento segundo Soares (1999), foi de Mary Kato, (1986), no livro “No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística”. (editora Atica.)

Magda Soares (1999), para conceituar e diferenciar alfabetização e letramento, inicia a discussão fazendo uma busca no dicionário Aurélio das definições de alfabetização, analfabeto, letrado e letramento. Segundo o dicionário Aurélio a alfabetização é o “ato de ler e escrever”, O analfabetismo “estado ou condição de analfabeto”, letrado “versando em letras, erudito”, porém a palavra letramento não aparece nesse dicionário. Só se encontra a palavra letramento no Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa que significa a palavra como escrita, letrar-se significa adquirir letras, e conhecimentos literários, o que é bem diferente do significado defendido por Soares:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implica nesse conceito está a ideia de que a alfabetização traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual o aprender ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser

analfabeto, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequência sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguístico e até mesmo econômico; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, político, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessa mudança, é que é designado por *literacy*. É esse, pois, o sentido que tem *letramento*, palavra que criamos traduzindo “ao pé da letra” o inglês *literacy* **letra**: do latim *littera*, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire o grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. (SOARES, 2011, p. 17-18, *grifos da autora*)

Por isso passa a se utilizar a palavra *letramento*, para englobar mais que os aspectos de leitura e escrita e ficar mais próximo do termo original *literacy*, para dar conta dos novos sentidos, novas maneiras de compreender, novas ideias sobre o fenômeno. Porém, apesar da diferenciação entre a alfabetização e o *letramento*, segundo a autora esses conceitos devem estar sempre juntos, não devem se desvincular mais se completar.

Segundo Alferes (2009)

O primeiro passo para a criação do programa pró-letramento foi a implementação da rede nacional de formação continuada de professores da educação básica, através da portaria ministerial 1.403/2003, que instituiu o Sistema Nacional de Formação continuada e formação de professores. (ALFERES, 2009), p. 76).

Segundo a autora as principais funções do pró-letramento é:

Em, 2005, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, o MEC criou o programa Pró-Letramento, cujo principal objetivo é de oferecer suporte a ação pedagógica dos professores, para elevar a qualidade do ensino de Língua portuguesa e de Matemática. Para tal, o MEC coordena o Programa elaborando diretrizes e critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação. Além disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e a formação dos professores orientadores de estudo/ tutores. (ALFERES, 2013, p. 80).

Segundo alferes (2013) este programa busca a aproximação entre a teoria estudada na universidade, que será lembrada com o curso de formação continuada fazendo a relação com o dia a dia do professor. Os professores deveriam fazer um diagnóstico para conhecer a realidade em que o professor se encontra, mas a autora faz uma crítica ao material pois ele foi feito para dar suporte ao professor, mas foi elaborado sem ter a menor noção da realidade do professor, e seria usado de maneira uniforme por todos independente do lugar onde se encontram.

Segundo o guia geral disponibilizado pelo site do MEC, o Pró-letramento (Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental) - Mobilidade pela qualidade de educação é:

[...]é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. (BRASIL, 2012, p. 02)

O curso era semipresencial, com material impresso e vídeos, e um professor orientador, nesse caso chamado de tutor. Os objetivos do Pró-letramento eram:

- * oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou 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 das Redes de Ensino. (BRASIL, 2012, p. 02)

A formação continuada, neste documento, é entendida como uma maneira de reelaborar os conhecimentos da formação inicial de acordo com a nossa realidade. Considera que o professor deve ser reflexivo, a partir de sua formação compreender e enfrentar de maneira melhor as dificuldades do dia-a-dia para atuar de forma eficiente sobre ela, mas é preciso tomar cuidado para não refletir apenas na ação de maneira esvaziada de teoria como critica Duarte (2003), ele defende que para que se possa realmente refletir sobre a ação é necessária uma base teórica.

A formação proposta por este programa tem 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 Sistemas de Ensino.. (BRASIL, 2012, p. 05)

O curso de formação continuada em serviço oferecido no curso do Pró-letramento tem assim como o PROFA a intenção de dar suporte e formação teórica para tornar a ação do professor mais consistente. No Pró-letramento a preocupação com o letramento passa a ser mais clara e constante e por compreender que a alfabetização não é apenas decodificar, é preciso compreender o que se lê e compreender a necessidade da escrita e de se inserir no mundo letrado.

No próximo capítulo o foco central será o PNAIC como uma formação continuada em serviço, e a visão de uma orientadora e estudo e das professoras que participam da formação.

2. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), regulamentado em 2012, é um compromisso que foi firmado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), entre governo federal, estados e municípios para que seja garantido o direito da criança de ser alfabetizada na idade certa, que neste pacto é considerada aos 8 anos de idade, quando a criança deve estar terminando o 3º ano do Ensino fundamental.

Tal Pacto se tornou necessário, pois constatou-se que muitas crianças estavam chegando até os anos escolares posteriores sem conhecimentos considerados básicos, que são saber ler e escrever. Para que se consiga alfabetizar as crianças até a conclusão do 3º ano este pacto usa do ciclo que é, segundo informações contidas no site do Ministério da Educação (MEC):

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, MEC, 2012, p. 09)

O PNAIC traz uma definição mais ampla da alfabetização, neste programa a alfabetização anda junto com o letramento, por meio do ciclo, não pretende apenas o ensino da leitura e da escrita funcional, abarca também a compreensão e produção de textos já familiares aos alunos e novos que ainda não são familiares.

O pacto é gerido por quatro instâncias fundamentais, sendo elas:

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que será disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, MEC, 2012, p. 08)

Essas instâncias são as responsáveis pela efetivação do Pacto em todos os estados e municípios que a ele aderiram, sendo que mesmo aqueles que possuem políticas educacionais próprias puderam aderir ao PNAIC e receber todos os materiais de apoio específicos e necessários para um bom desempenho do programa.

Para que os estados ou municípios possam aderir ao PNAIC eles devem se comprometer em cumprir quatro princípios básicos:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, MEC, 2012, p. 06)

O Pacto, em seu projeto, não aceita uma forma superficial de leitura e de escrita, pois valoriza a inserção do aluno na sociedade com reais condições de leitura e compreensão de diversos textos, além do desenvolvimento da escrita, o que deve ser feito até o 3º ano do Ensino Fundamental. Mesmo escolas que utilizam o sistema seriado, ao aderir ao PNAIC é sugerido que passem a aderir também ao agrupamento do 1º ao 3º ano em uma espécie de bloco pela alfabetização, onde a criança não pode ser reprovada.

Para que os objetivos do PNAIC sejam alcançados, além do trabalho com os eixos básicos também é importante valorizar ações complementares, assim como apresenta a versão final do documento do pacto de 2014:

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização. (BRASIL, MEC, 2014, p. 01)

Há uma grande preocupação com a gestão, o controle social e a mobilização. A gestão é acompanhada pelo site do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle), onde o MEC acompanha todas as informações sobre o desenvolvimento do PNAIC.

Nas atribuições das instâncias responsáveis pela gestão no âmbito das ações do PNAIC, cabe ao MEC:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (IPES), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação;
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos na Portaria nº 867, de 4/7/2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil. (BRASIL, MEC, 2012, p. 37)

No caso federal, estadual e municipal, as principais atribuições são:

- I. Aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- II. Gerenciar e monitorar a implementação das Ações do Pacto em sua rede.
- III. Fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário.
- IV. Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação.
- V. Promover a participação das escolas da sua rede de ensino nas avaliações externas realizadas pelo Inep junto aos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- VI. Aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico, a ser disponibilizado pelo Inep.
- VII. Designar coordenadores para se dedicarem ao programa e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver.
- VIII. Monitorar, em colaboração com o Ministério da Educação, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização.
- IX. Disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização.
- X. Promover a articulação do programa com o programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades. (BRASIL, MEC, 2012, p. 38)

A mobilização deve se dar por meio da conscientização da sociedade, para que a mesma possa mobilizar-se para que se alcance os objetivos do PNAIC, o MEC considera de suma importância para que isso ocorra que o Programa seja divulgado, para que através da informação a sociedade envolvida fortaleça e amplie sua formação. É importante, segundo o MEC, que haja: “[...] a participação e o controle social nas políticas públicas são fundamentais para a gestão democrática e a qualidade na educação”. (BRASIL, MEC, 2012, p.39)

O MEC nos apresenta os seguintes dados sobre os índices de alfabetização segundo dados mostrados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. (BRASIL, MEC, 2012, p. 08)

Os índices são consideráveis, porém o MEC ressalva que não se pode esquecer que o IBGE trabalha com questionários simples, com perguntas feitas a um responsável daquela família, e por isso não é possível saber o que é alfabetização para aquela família e se é compatível com o que o PNAIC considera.

Para que a alfabetização realmente seja possível, o PNAIC considera três fatores fundamentais, que são os professores, os materiais e a avaliação:

Há vários fatores envolvidos no processo de alfabetização, mas três, em especial, merecem ser destacados. Em primeiro lugar, é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de

orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar. Um segundo fator importante é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas. Todavia, não basta dispor desses materiais, é fundamental que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e alcançar os objetivos da alfabetização em cada ano. Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil. (BRASIL, MEC, 2012, p. 11).

O PNAIC teve uma boa adesão, sendo que em 2013, teve o seguinte número de envolvidos:

Em 2013 participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais. (BRASIL, MEC, 2014, p. 01)

Os professores selecionados para atuar no PNAIC devem ser alfabetizadores, com formação específica para atuar nos anos iniciais, sendo nesse caso os professores de 1º ao 3º ano ou que atuam em salas multisseriadas. Para que os objetivos desse plano sejam alcançados, percebe-se a necessidade de se pensar na formação continuada dos professores nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em como trabalhar essas disciplinas na sala de aula para alfabetizar as crianças até o 3º ano.

Nessa formação, os professores que atuam no PNAIC tiveram que fazer um curso com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, onde se encontraram com professores orientadores que conduziram estudos e reflexões sobre experiências de sala de aula. Este curso foi realizado nos anos de 2013 e 2014, sendo que o primeiro ano foi específico para Língua Portuguesa e o segundo para Matemática, visando que os alunos além de alfabetizados sejam também letrados.

Os orientadores realizaram um curso com carga horária de 200 horas anuais, ministrado por universidades públicas que foram responsáveis pelos conteúdos de formação destes orientadores e professores.

Os orientadores possuem funções específicas a serem desempenhadas como:

Quanto às atribuições, o orientador de estudo deverá ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas. (BRASIL, MEC, 2012, p. 13)

Os professores, além do material didático fornecido pela escola que são os livros entregues no início do ano pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), também receberam material de apoio específicos do PNAIC, como livros com jogos matemáticos, planejamento, material específico para Educação do Campo e Educação Especial, mas mesmo com este leque de material segundo o MEC, o pacto não possui um método específico embora tenha como suporte a proposta de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares, que acentua que a escrita não põe ser um método mecanizado, e, o professor precisa possibilitar um trabalho que dê sentido as crianças.

Os alunos do pacto são avaliados de maneira contínua em sala além de passar por algumas avaliações externas, como a Provinha Brasil e uma prova aplicada pelo INEP para analisar a eficiência do pacto, com ênfase na alfabetização e letramento. O desenvolvimento da criança, na perspectiva deste projeto, deve ser avaliado em sala de aula de uma maneira em que o professor crie situações que valorizem a aprendizagem da criança e também provas que são instrumentos do governo, como a Provinha Brasil no 2º ano e a avaliação realizada pelo INEP para que possibilite análises qualitativas segundo o MEC. Dessa forma, pretende verificar se a criança ao terminar o ciclo tem as devidas condições para dar continuidade aos estudos. Além disso, o MEC considera estas avaliações importantes para verificar se as metas do projeto estão sendo cumpridas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação aplicada pelo INEP aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, ano que encerra o ciclo de alfabetização, segundo informações contidas na carta que o MEC enviou aos professores em 2013, é uma das avaliações para verificar se objetivos do PNAIC estão sendo alcançados, tanto na alfabetização quanto no letramento, quais sejam contribuir para a qualidade de ensino e diminuir as diferenças dos ciclos de alfabetização. Além disso, o professor também deve responder um questionário sobre as condições da escola como: a) infraestrutura das instituições; b) formação de professores; c) gestão; d) organização do trabalho pedagógico e; e) desempenho. (MEC, BRASIL, 2013)

O professor bem formado é fundamental para o êxito da proposta do PNAIC, por isso este pacto valoriza sobretudo a formação continuada, considerando que a formação na graduação necessita de complemento, pois, na maioria dos casos, os professores iniciantes são quem recebem as salas de alfabetização, segundo o MEC (MEC, BRASIL, 2012) e essa continuação deve proporcionar ao professor aprofundamento no tema da alfabetização, entre outros, para que ele possa desempenhar da melhor maneira seu trabalho.

Os professores terão apoio de orientadores de estudo que serão cadastrados pelo coordenador de ações do Pacto, estes não podem ter vínculo com outras bolsas, pois, assim como os orientadores, cada professor recebe uma bolsa mensal paga pelo FNDE, através do Sistema Geral de Bolsas (SGB), como um incentivo para que os professores participem dos encontros presenciais, este professor deve ter uma formação inicial além de disponibilidade para se dedicar à formação continuada, e preencher alguns requisitos básicos como:

- I.** Ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II.** Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III.** Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico, e/ou possuir experiência na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, MEC, 2012, p. 14)

Os orientadores recebem salas com 25 professores onde esses professores fizeram o curso de acordo com as salas em que atuam para melhor atender as especificidades de cada ano. Os professores recebem um incentivo pago pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE). As universidades que ministram os cursos do PNAIC emitem um certificado a cada professor e orientador participante, e também recebem um incentivo do MEC.

O curso de formação espera contribuir para aprendizagem dos professores, ajudando-os a conhecer diferentes maneiras de utilizar os recursos pedagógicos, como livro didático, livros disponibilizados pelo Ministério da Educação e os materiais de apoio que as escolas que aderiram o PNAIC receberam, que foram:

- I.** Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.
- II.** Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.
- III.** Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.
- IV.** Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.
- V.** Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.
- VI.** Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.
- VII.** Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, MEC, 2012, p. 16)

Todo o processo de formação dos professores e alfabetização dos alunos é acompanhado pelo MEC através de um sistema chamado SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle), onde consta todas as informações do andamento do Pacto. A sociedade também deve buscar informações sobre o Pacto e participar ativamente da construção de uma educação de qualidade.

2.1 O PNAIC sob a visão de uma orientadora de estudos da cidade de Paranaíba-MS

Nessa parte da pesquisa teremos como base a entrevista realizada com a coordenadora do PNAIC em Paranaíba, estado de Mato Grosso do Sul, e que é também orientadora de estudo. A entrevista foi realizada no mês de agosto, por isso em alguns momentos aparecerá a fala da orientadora no futuro, pois ainda não havia iniciado a formação.

As questões da referida entrevista (APÊNDICE 1) foram divididas em três partes, a primeira trata da parte de criação, implementação e características do PNAIC, a segunda parte trata mais especificamente sobre a formação, a forma pela qual ela, como coordenadora e orientadora, acompanha a formação e a influência no fim do uso do sistema apostilado. E por último, na terceira parte, trataremos do novo foco da formação do PNAIC em 2015 e de alguns boatos que em 2014 seria o último ano do PNAIC.

Segundo a entrevistada, o PNAIC se iniciou em Pernambuco, por iniciativa de alguns professores universitários que têm um centro de estudos chamado CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem) e criaram um grupo de formação de professores da rede. Os materiais eram divididos em módulos, e os principais autores do material são Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz. A formação em Pernambuco acontecia da seguinte forma: os orientadores e professores estudavam a teoria, os professores iam para a sala de aula e gravavam em vídeos, depois levavam os vídeos para a sala de formação para discutir e repensar o por que deu certo ou por que não.

A formação conta com muitos jogos que foram desenvolvidos pelos universitários e testados na formação quando os professores jogavam, exploravam as possibilidades, depois adaptavam para sua sala de aula.

O MEC ficou sabendo deste programa e foi em busca de conhecer melhor, segundo uma palestra que a entrevistada assistiu em Campo Grande, o MEC aprovou e criou o projeto para o nível nacional, sendo que o Pacto é a primeira formação que oferece uma bolsa aos professores e orientadores envolvidos.

Para isso, o MEC fez parceria com uma Universidade Federal de cada estado, no caso de Paranaíba e algumas cidades da nossa região a universidade responsável é a UFMS, campus de Três Lagoas. Cada ano tem uma temática de formação específica, por isso também tem um orientador específico.

A formação envolve uma equipe muito grande para ser efetivada e um dos maiores pontos positivos apresentado pela entrevistada é o professor poder explorar o material com o apoio do orientador, trabalhar com a sua sala, e um dos maiores problemas considerado por ela

é que os coordenadores da escola não participam da formação o que dificulta o acompanhamento do trabalho pelo coordenador.

O PNAIC não possui uma única linha teórica, percebe-se ao decorrer da formação que o material usa vários autores de diversas linhas teóricas, o que segundo a entrevistada no início era difícil compreender, mas essa mescla até então se apresenta de maneira positiva.

O PNAIC era para ser implantado em um sistema de ciclo para que a criança se alfabetizasse até o terceiro ano do ensino fundamental, que é seu direito, como destacamos nas páginas acima deste trabalho, mas segundo a entrevistada, ainda se tem medo de trabalhar em forma de ciclo, por isso Paranaíba ainda não aderiu. Aqui, na rede municipal, o aluno pode ser retido do segundo para o terceiro ano, mas ainda se sugere que isso mude, e pode ser que futuramente a alfabetização passe a ter a forma de ciclo.

Quando o PNAIC foi criado em nível nacional, em 2012, não era obrigatório, mas a maioria dos municípios aderiu a ele. Em Paranaíba, a prefeitura emitiu uma nota em que o professor que quisesse trabalhar com o ciclo de alfabetização teria que fazer a formação continuada oferecida pelo Programa.

Em 2013 a formação foi em linguagem durante o ano todo, mas também se discutia questões do cotidiano como currículo, organização da sala de aula, gêneros textuais, jogos e brincadeiras de alfabetização para ensinar de maneira lúdica, os encontros eram quinzenais.

Em 2014 a formação oferecida foi em matemática, mas atrasou e começou somente em abril. Com o aumento de professores nem todos tinham feito a formação em linguagem e como a formação é continuidade as orientadoras tiveram um problema. Os professores que iniciaram somente em 2014 perderam a formação em linguagem, para tentar suprir essa falta a carga horária foi aumentada de 120 horas para 160 horas e os encontros passaram a ser semanais, passando então a ser três encontros de matemática e um em língua portuguesa. Mas, segundo a orientadora, percebe-se que as professoras que iniciaram em 2014 ficaram com uma formação em linguagem mais fraca.

Durante a formação as orientadoras de estudo do município visitavam duas escolas semanalmente, e com o aumento da carga horária ficou mais difícil de continuar com as visitas.

Segundo a entrevistada, a formação continuada, quando não era obrigatória, era frequentada pelos professores que queriam, quando a Prefeitura faz com que se torne obrigatório que os professores alfabetizadores façam o curso de formação continuada (PNAIC), este passa a ser frequentado por professores que queriam, mas também por professores que não queriam estar no curso e ela não sabe até que ponto isso é positivo ou negativo, pois muitos se

interessam pelo curso depois de ir a primeira vez, já outros fazem o curso inteiro sem abrir espaço para perceber se o curso pode ou não dar certo.

A Secretaria da Educação acompanha a formação continuada oferecida pelo PNAIC por meio de um relatório feito pelos professores que fazem o curso de formação continuada, ao final de cada atividade que colocam em prática, e este relatório é enviado para Campo Grande.

Segundo a entrevistada, a prefeitura já queria retirar o sistema apostilado, mas os pais faziam abaixo-assinado para mantê-lo e os professores também defendiam o seu uso. A partir do início da formação continuada, muitos professores mudaram o modo de pensar sobre o sistema apostilado e isso só facilitou para que a prefeitura retirasse o uso das apostilas que, mesmo que as avaliações em larga escala digam que melhorou na prática, na sala de aula só podemos perceber que nada mudou.

Como avanços conseguidos pelo PNAIC, a entrevistada considera a formação continuada o trabalho diferenciado, a dinamização da aula, a inserção das tecnologias nas aulas, filmes. As dificuldades são envolver todos os professores, pois muitos não estão abertos para mudanças e a questão de os coordenadores não participarem da formação, pois acreditamos que os resultados seriam melhores se todos estivessem envolvidos.

No final de 2014 a Secretaria Municipal tentou que todos os professores que haviam feito a formação continuada oferecida pelo PNAIC continuassem em 2015, além disso aumentou o número de salas de alfabetização e, com isso, o número de professores.

O foco em 2015, segundo a entrevistada, será interdisciplinar, os cadernos já estão prontos, será discutido entre outros temas a infância, ciência, mas apesar de ser interdisciplinar o foco maior ainda será a alfabetização pois a entrevistada considera que é um problema ainda atual.

Com relação aos boatos do PNAIC se encerrar em 2014, ela não sabia de nada ainda, porque o PNAIC foi criado para ter uma duração de onze anos e seria uma continuidade com a intenção de formar um perfil de professores formadores e um perfil de professores alfabetizadores.

2.2 Caracterizações das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Paranaíba que participam do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC participantes desta pesquisa

Para compreender um pouco mais sobre o que as professoras alfabetizadoras da rede municipal da cidade de Paranaíba, Estado do Mato Grosso do Sul, pensam sobre o PNAIC,

usamos como coleta de informações o questionário, também para, a partir dele, caracterizar o perfil destes professores.

Dos 40 professores da rede municipal que participam da formação oferecida pelo PNAIC (Informação cedida pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba), doze aceitaram responder o questionário a partir da apresentação da proposta, mas destes apenas seis devolveram o questionário respondido.

A fim de não identificar as professoras, elas serão identificadas da seguinte forma como PS, quando se referir a Professoras e P.A. (Professora A), P.B. (Professora B), P.C. (Professora C), P.D. (Professora D), P.E. (Professora E), P.F. (Professora F).

O quadro abaixo tem por objetivo apresentar as professoras alfabetizadoras em relação ao seu tempo de serviço:

Quadro 01 – Idade e tempo de atuação como professor

| PS | Idade | Tempo atuando como docente | Tempo atuando como Alfabetizadora |
|------|-------|----------------------------|-----------------------------------|
| P.A. | 54 | 29 anos | 29 anos |
| P.B. | 52 | 13 anos | 13 anos |
| P.C. | 49 | 26 anos | 15 anos |
| P.D. | 49 | 28 anos | 28 anos |
| P.E. | 25 | 5 anos | 2 anos |
| P.F. | 52 | 32 anos | 32 anos |

Podemos perceber pelas informações acima que a maior parte das professoras que responderam o questionário são professoras com grande experiência docente e como alfabetizadoras.

O quadro abaixo tem por objetivo apresentar as professoras alfabetizadoras em relação à sua formação:

Quadro 02 – Dados sobre formação

| PS | Formação inicial / Instituição | Há quanto tempo se formou | Formação após a graduação |
|----|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------|
|----|-----------------------------------|------------------------------|---------------------------|

| | | | |
|------|----------------------|---|--|
| P.A. | Pedagogia/ UEMS | 10 anos | Pós-graduação em Educação do Campo, Psicopedagogia e em Ed. Infantil e Séries Iniciais |
| P.B. | Pedagogia/ FIPAR | 13 anos | Não respondeu |
| P.C. | Pedagogia / FIPAR | 25 anos (Magistério) 12 anos (Pedagogia) | Especialização em Séries Iniciais |
| P.D. | Pedagogia / FIPAR | 14 anos | Não possui |
| P.E. | Pedagogia / UEMS | 5 anos | Não possui |
| P.F. | Pedagogia | 25 anos | Pós-graduação |

Das professoras entrevistadas podemos perceber que 50% das professoras possuem pós-graduação, porém nenhuma delas possui sequência de formação além da pós-graduação. Podemos perceber também que quatro das professoras já atuavam como alfabetizadoras antes de concluir o ensino superior, apenas uma afirma ter o magistério, mas também já alfabetizava antes de fazer o curso do magistério. As outras duas professoras iniciaram como docentes logo que terminaram a graduação.

O quadro abaixo tem por objetivo apresentar como, ou por qual motivo, as professoras se tornaram ou optaram por serem alfabetizadoras:

Quadro 03 – Escolha pela graduação

| | |
|------|--|
| OS | Ser professor alfabetizador foi uma escolha sua? Porque? |
| P.A. | Sim, porque sempre estive em ambiente alfabetizador, minha mãe foi professora. |
| P.B. | Sim! Amo alfabetizar. |
| P.C. | Sim. Me simpatizo muito com as crianças e circunstâncias da época. |
| P.D. | Sim. Desde criança já tinha vocação. |

| | |
|------|--|
| P.E. | Foi. Sempre gostei de trabalhar nesta área. |
| P.F. | Sim. Atuei realizando meus sonhos de ser alfabetizadora. |

Todas as entrevistadas afirmaram que sua formação foi uma escolha própria, umas como realização do sonho de ser professora, outras por vocação, influência familiar, entre outras justificativas pela escolha de sua profissão, porém nenhuma aborda a escolha pela alfabetização de uma maneira teórica ou educacional.

As perguntas acima foram feitas com a intenção de caracterizar as professoras sujeitos desta pesquisa para uma melhor compreensão dos sujeitos da análise do próximo capítulo.

A partir desta caracterização dos sujeitos da pesquisa, no próximo capítulo, trazemos a apresentação e análise dos dados coletados por meio de questionário, com destaque para uma discussão teórica sobre o tema da pesquisa, tendo por base pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

3 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PNAIC A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO – CULTURAL

Neste capítulo serão apresentadas as respostas adquiridas por meio do questionário citado no capítulo anterior, que aparecerão no quadro exatamente como os professores responderam no questionário, com ênfase nas questões sobre o PNAIC e sobre as concepções de alfabetização e formação continuada, tendo como base para análise os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, para que possamos compreender um pouco mais a proposta do PNAIC e em que medida sua efetivação é possível ou não.

Quadro 04 – Concepção de alfabetização

Essa pergunta tem como objetivo compreender a concepção das professoras sobre a alfabetização.

| | |
|------|--|
| OS | Qual a sua concepção de alfabetização? |
| P.A. | É que alfabetizar é um dos conceitos-chave – codificar e decodificar. A criança precisa entender a consciência fonológica, entender o valor sonoro das letras. Não esquecendo que a criança chega na escola com conhecimento adquirido, esse conhecimento precisa ser aprimorado com intervenções. |
| P.B. | Alfabetizar letrando, como diz Magda Soares: antes havia método sem teoria, hoje temos teoria sem método, mas de qualquer teoria educacional tem que derivar um método que dê caminho ao professor. |
| P.C. | Para mim é formar base em uma criança para iniciar uma vida escolar. |
| P.D. | Para mim é uma paixão porque para alfabetizar nos tempos de hoje temos que acompanhar vários processos que estão acontecendo e isso eu gosto. |
| P.E. | Base para o futuro. |
| P.F. | Ter em consciência que posso alfabetizar meu aluno, com vários recursos. |

Por meio das respostas das professoras sujeitos desta pesquisa podemos observar que há uma compreensão da importância da alfabetização por exemplo, quando a P.E. afirma que é a base para o futuro, outras têm uma visão mais romântica, porém não se consegue perceber em

suas respostas alguma concepção teórica de alfabetização. Das seis professoras apenas duas demonstram uma base teórica que são as professoras P.A. e P.B.

Quando a professora P.A. traz em sua fala a questão do codificar e decodificar e que o aluno chega na escola com alguns conhecimentos que se deve aprimorar, destaca que é importantíssimo não desconsiderar o que o aluno já sabe, porém é importante tomar um pouco de cuidado ao defender a alfabetização como codificar e decodificar, pois se ela for compreendida apenas desta maneira a escrita fica privada de sentido, uma vez que a escrita, segundo Soares (1999) deve também propiciar ao aluno a compreensão de textos e compreensão da relação social com a escrita.

Com isso podemos perceber que a relação da criança com a escrita como afirma Smolka, com base nos estudos de Vygotsky, é mais do que cognitiva:

Vygotsky não considera que as relações da criança com a escrita sejam estritamente cognitivas. A escrita não é apenas objeto de conhecimento. Ela constitui o conhecimento, sendo uma forma cultural de ação do mundo. A palavra materializada sobre o papel não é um fim em si mesma. Ela cria relações entre os indivíduos: “A criança aprende a ouvir, entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita”. (SMOLKA, 1988:63 *apud* FONTANA, CRUZ, 1997, p. 184).

É importante que o aluno além de codificar e decodificar consiga compreender o uso da escrita e sistematizar tais conhecimentos e usos.

Para Mello (2010) a escrita desempenha um papel muito importante no desenvolvimento cultural da criança, pois possibilita que ela tenha novas experiências culturais, que foram registradas há muitos anos por meio da escrita com base nos conhecimentos historicamente construídos.

A criança passa a ter uma consciência da importância da escrita como possibilidade de ampliar seus conhecimentos quando começa a compreender a função social da escrita, como percebemos na citação abaixo, com base na Teoria histórico-cultural:

[...] o sentido de escrita é produzido de acordo com a maneira como as crianças percebem e vivenciam as situações em que entram em contato com a escrita e esse sentido orientará sua relação com a escrita e o conjunto de tarefas escolares que envolvem o exercício da linguagem escrita. Desse ponto de vista, somos levados a pensar que, se até esse momento, a criança tiver vivenciado situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas, ela aprenderá a pensar a escrita em sua função social, como instrumento cultural para escrever histórias, bilhetes, registros dos fatos vividos, enfim, como um instrumento de expressão. Muito possivelmente, terá uma relação interessada e curiosa em relação ao texto escrito e iniciativa em relação ao texto por ser escrito. Por outro lado, se as experiências vividas com a escrita tiverem ensinado a criança a pensar que escrita é algo que se faz para atender uma instrução da professora ou do professor, suas relações futuras com a escrita serão condicionadas por esse sentido que é estranho à escrita em sua função social, ao significado desse instrumento cultural chave no processo de aprender na escola. (MELLO, 2010, p. 332)

Segundo a autora, a escrita só fará sentido para o aluno quando ele começa a perceber seu uso em coisas consideradas por ele como importantes, como escrever um bilhete para alguém. Quando a criança fica apenas na escrita que é pedida pelo professor, uma escrita sem sentido social, a escrita se torna desinteressante, sem sentido, o que pode levar o aluno a se desinteressar pela escrita.

Já a professora P.B. demonstra por meio de sua resposta uma base teórica em Magda Soares (1999), e foca claramente a importância do letramento, como já citado no primeiro capítulo, o letramento vai além da escrita apenas, ele envolve a compreensão de uma maneira mais ampla da escrita. Apesar de esta mesma ainda demonstrar a espera de um dia se ter um método eficiente e padrão para se alfabetizar “*antes havia método sem teoria, hoje temos teoria sem método, mas de qualquer teoria educacional tem que derivar de um método que dê caminho ao professor*” o que percebemos ser difícil, pois os alunos não são todos iguais, e a busca por um método único não está presente na proposta do PNAIC.

Quadro 05 - Surgimento do PNAIC

Para uma melhor compreensão do que as professoras partes desta pesquisa sabem a respeito do surgimento do PNAIC, do porque este programa ter sido criado foi elaborada a questão abaixo.

| | |
|------|--|
| OS | Quando, onde e por que o PNAIC começou? |
| P.A. | Começou no ano de 2013. Escola Municipal Professora Maria Luíza. “Programa para melhorar o índice de analfabetos.” |
| P.B. | Em 2014 no Ceará em Sobral. Iniciou para erradicação do analfabetismo e batizado em 2007 como Programa pela alfabetização na idade certa. |
| P.C. | Não respondeu. |
| P.D. | Comecei em 2013 pela rede municipal, porque já estava trabalhando nas séries iniciais. |
| P.E. | Começou 1 ano antes de eu entrar na alfabetização, no município, pois a prefeitura aderiu a essa parceria para que tivéssemos mais informações e conhecimento. |

| | |
|------|---|
| P.F. | 2013, na escola Maria Luiza, para renovar encontros de conhecimentos para o educador. |
|------|---|

Por meio das respostas das professoras podemos perceber que apenas três souberam em que ano iniciou a formação fornecida pelo PNAIC, o que ocorreu no ano de 2013, porém podemos perceber que não se tem uma base sólida de como foi esta adesão a nível de Brasil, elas não demonstraram em nenhuma resposta o motivo da criação do programa nem o motivo do mesmo ter sido criado, o que pode ter ocorrido por vários motivos: a pouca divulgação, ou por não ter sido obrigatório no primeiro ano, e muitas terem entrado apenas no segundo ano quando o município adere ao programa como obrigatório, entre outros. Nenhuma professora falou sobre a lei para implementação do PNAIC ter sido aprovada em 2012. Outro dado importante que não apareceu nas respostas é que ele surgiu em Pernambuco, por iniciativa de alguns professores universitários como tratado no capítulo anterior na fala da orientadora de estudo.

Quadro 06 - A adesão do PNAIC em Paranaíba-MS

A adesão do PNAIC em Paranaíba – MS, se dá ao mesmo tempo da adesão em nível nacional, mas só se torna obrigatório no município um ano depois, no ano de 2014 como citado anteriormente na fala da orientadora de estudos, a pergunta a seguir tem como objetivo perceber o que as professoras objetos desta pesquisa sabem sobre essa adesão.

| | |
|------|---|
| OS | Você sabe como se deu a adesão do PNAIC pelo Município de Paranaíba? |
| P.A. | Não. |
| P.B. | Foi feito uma proposta pelo governo federal a todas as redes de Ensino Estadual e Municipal e o prefeito José Garcia de Freitas aderiu o programa p/ Paranaíba. |
| P.C. | Através de Projeto elaborado pela secretaria de educação. Na gestão passada. |
| P.D. | Em 2013. |
| P.E. | Não sei. |

| | |
|------|--|
| P.F. | Vendo que nossa equipe da Secretaria da educação, vendo que é um curso bom, que trouxe recurso para as escolas, aderiu para o nosso município. |
|------|--|

Com relação a adesão do PNAIC em Paranaíba, apenas uma das professoras, no caso a Professora P.B., soube explicar da maneira mais próxima a dos documentos oficiais apresentados no início do segundo capítulo e mais próximo do afirmado pela orientadora de estudo do PNAIC em Paranaíba-MS, ela só não citou o fato de a partir do ano de 2014 PNAIC se tornar obrigatório na cidade de Paranaíba para todos os professores que trabalhavam nas séries de alfabetização.

Quadro 07 - A adesão do professor ao PNAIC

Essa questão tem como objetivo compreender como foi a adesão individual de cada professora ao PNAIC, como podemos ver no quadro abaixo.

| | |
|------|--|
| OS | Como foi sua adesão ao PNAIC? |
| P.A. | Estudos de formação continuada p/ professores alfabetizadores precisa entender a consciência fonológica quer dizer, ela... |
| P.B. | Ótima! Já acostumada com vários cursos como: PROFA, Alfabetização e letramento e vários outros que algumas coisas são semelhantes. Tenho certeza que só ganhei, melhorando cada vez mais nossa prática pedagógica. |
| P.C. | Através de convite feito pela direção e coordenação, as quais nos incentivaram sobre o tema que seria trabalhado e estudo no caso “alfabetização”. |
| P.D. | Foi um convite feito pela minha escola, por já está atuando na alfabetização por esses longos anos. |
| P.E. | Quando iniciei a alfabetização, iniciei o curso. |
| P.F. | Ter conhecimento de novas formas de técnicas que possa vir ao encontro de novos alunos. |

Sobre a adesão pessoal de cada professor, percebemos que a maioria foi a convite da escola por estar atuando nas séries de alfabetização e que pode estar relacionado ao fato da obrigatoriedade do curso, por parte de algumas professoras. Podemos perceber também que a fala da professora PA que não tem sentido e a resposta não está concluída, o que pode demonstrar o não entendimento da pergunta, ou a falta de conhecimento a respeito do assunto.

Quadro 08 - Concepção de alfabetização presente no PNAIC

A concepção de alfabetização presente no PNAIC, propõe também o letramento, isso quer dizer que se propicie também que o aluno possa além de ler e escrever, a compreensão de textos e da função da leitura e da escrita, essa questão busca saber o que as professoras sabem a respeito da concepção de alfabetização presente neste programa.

| | |
|------|--|
| PS | Qual é a concepção de alfabetização presente no PNAIC? Essa concepção mudou o seu modo de pensar a alfabetização? Caso sim, de que modo? |
| P.A. | Não. |
| P.B. | Alfabetizar letrando envolvendo alguns Teóricos da Educação. Inserindo no planejamento muitas brincadeiras, jogos envolvendo os significados culturais e sociais. (Variedades de gêneros textual) |
| P.C. | Esse projeto veio para sanar ou seja amenizar as duras críticas que vem acontecendo com a educação brasileira, e a maioria das vezes na mídia mesmo. E ainda o fracasso de nossas crianças e adolescentes. |
| P.D. | Sim, porque sempre procuro acompanhar as mudanças que ocorrem na alfabetização procurando melhorar meu desempenho com minhas turmas. |
| P.E. | Alfabetizar letrando, usando o conhecimento de mundo que o aluno já tem. Mudou algumas coisas, pois não sabia trabalhar com sequência didática. |
| P.F. | Sim, uso várias técnicas sobre o curso que nos orientou como trabalhar de forma diferenciada. |

Sobre a concepção de alfabetização presente no PNAIC, apenas duas das professoras responderam que ele propõe uma alfabetização que também contemple o letramento.

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

É importante a leitura, a compreensão do sistema alfabético e da função social da escrita, como afirma Soares (1999).

As outras não demonstraram uma concepção com base teórica, mas podemos observar pelas respostas que mesmo sem demonstrar essa concepção tão clara elas afirmaram que essa concepção presente no curso mudou seu modo de pensar a alfabetização, porém percebemos com as respostas que as mudanças ocorreram mais na prática principalmente com relação a inserção de jogos, brincadeiras, tecnologias, entre outros recursos que possibilitaram pensar uma nova maneira de alfabetizar, isso fica claro com as respostas das professoras P.B., P.D., P.E., P.F, mas devemos nos questionar se a relação com a linguagem escrita mudou também.

Quadro 09 - Formação teórica oferecida pelo PNAIC

Essa questão tem como objetivo tentar entender como os professores avaliam a formação teórica oferecida pelo PNAIC, compreender se eles conseguem perceber e distinguir as concepções teóricas presentes no programa de formação continuada.

| | |
|------|--|
| PS | Como você avalia a formação teórica fornecida pelo PNAIC? |
| P.A. | Razoável. |
| P.B. | Ótima, os textos maravilhosos c/ os principais teóricos que muito contribuem p/ educação, que nos faz muitas vezes repensar em nossa prática pedagógica. |
| P.C. | Boa. |
| P.D. | Muito boa, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. |
| P.E. | Boa. |
| P.F. | Formação teórica é alfabetizar com um todo, dando ênfase no que for necessário para o aluno. |

Segundo o folheto do PNAIC, não há apenas uma linha teórica utilizada:

Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, MEC, 2012, p. 19-20)

Sobre o fato de não haver uma linha teórica clara e específica as professoras não comentaram, mas a maioria considera de boa qualidade, apenas uma considera razoável. Por meio de algumas respostas podemos perceber a preocupação com a aprendizagem do aluno, o que está relacionado ao fato de ser um programa criado para diminuir os índices de analfabetos no Brasil, porém as respostas curtas não deixam claro a compreensão que elas têm dessas teorias.

Quadro 10 - Dinâmica dos encontros de formação

Segundo a orientadora de estudos entrevistada no capítulo anterior a dinâmica do curso de formação propõe que os professores explorem um jogo ou atividade, pensem em uma forma em aplicar na sala de aula em que atua e depois que se leve os resultados para a sala de formação para discutir os resultados com os colegas. Essa pergunta busca compreender como os professores avaliam esta dinâmica.

| | |
|------|---|
| OS | Como você avalia a dinâmica desenvolvida nos encontros de formação do PNAIC? |
| P.A. | Boa |
| P.B. | Maravilhosas, aprendemos muito. |
| P.C. | Boa |
| P.D. | Boa, pois há uma troca de experiências. |
| P.E. | Boa, porém extensa e cansativa. |
| P.F. | Foram muito divertidas, sempre traziam novas dinâmicas para descontração do grupo, tendo atividades diferenciadas p/ os alunos. |

O que percebemos é que todas as professoras se posicionaram positivamente perante a dinâmica, e uma delas considerou “*boa, porém cansativa*”, o que pode estar relacionado a outro fato citado pela orientadora de estudos entrevistada, que foi a necessidade de encontros semanais, com tarefas para desenvolver com alunos além de textos para ler, e os relatórios que os professores participantes devem elaborar ao final de cada módulo.

Quadro 11 - A influência da formação oferecida pelo PNAIC na prática docente

Participar do curso de formação continuada oferecido pelo PNAIC não quer dizer necessariamente que o professor irá mudar sua prática pedagógica, além disso o uso da apostila segundo a orientadora de estudo entrevistada dificulta o trabalho com a proposta do PNAIC, essa questão tem a intenção de por meio da resposta das professoras perceber o que mudou em sua prática pedagógica e seu posicionamento ao uso da apostila.

| | |
|------|---|
| OS | Em que medida você avalia que a formação oferecida pelo PNAIC alterou sua prática pedagógica? Qual o seu posicionamento com relação ao uso ou não da apostila? |
| P.A. | Bom, pelo material oferecido. |
| P.B. | Gosto muito da apostila, pois não precisamos preocupar com o conteúdo a ser trabalhado, mas não tem como ficar só na apostila. Tem conteúdos que temos que aplicar que está no referencial e não tem na apostila e também reforçar conteúdos. E o tempo não é suficiente. |
| P.C. | Sempre defendi o uso da apostila e ainda que a mesma estava de acordo com o PNAIC. |
| P.D. | Não respondeu. |
| P.E. | Me ensinou muito, porém eu considero a apostila um importante norte e apoio para as aulas. Assim, os professores falam a mesma língua sempre. |
| P.F. | São variedades de atividades buscando no que for melhor para o aluno. Apostila era ótima, mas o aluno não saia alfabetizado. |

Com relação à formação oferecida pelo PNAIC, apenas duas das professoras responderam que aprenderam muito com ela e uma afirma que foi boa pelo material oferecido. As outras professoras optaram por ir direto ao tema relacionado ao uso da apostila e se posicionaram a favor da mesma, mesmo com algumas contradições, como o fato trazido pela professora P.F. que a apostila era boa, mas o aluno não saía alfabetizado, o que torna questionável a qualidade deste material oferecido pelo sistema apostilado.

Ao considerar a apostila boa, as professoras desconsideram a realidade de cada aluno, por exemplo o Brasil possui uma extensão territorial continental, as realidades educacionais são variadas, o que mostra Wachowicz (2001, p.1):

[...]os professores, diante do achatamento salarial que atingiu as classes trabalhadoras desde os anos 70, foram multiplicando seus postos de trabalho, na medida do possível. Muitos tinham um emprego pela manhã, outro à tarde e outro à noite. Não havia mais tempo para ler, preparar suas aulas, ou avaliar com a atenção necessária o trabalho dos alunos. Nessas condições, caiu como uma solução possível a adoção dos livros didáticos, que na prática faziam a tarefa, anteriormente pertencente ao professor, de selecionar e elaborar os conteúdos do ensino. O professor teve seu trabalho reduzido a uma aplicação de tarefas, cuja preparação era feita por editoras, algumas delas sob suspeição de incompetência, além de altas negociatas. Um livro de geografia do Paraná, por exemplo: não indicava que a ocupação do território se deu do leste para o oeste, em parte devido ao fato, não comum nos outros estados brasileiros, de que o rio, principal meio de transporte na época, em nosso caso corria para o oeste. O rio Iguaçu não deságua no mar, mas sim no Rio Paraná, onde está Foz do Iguaçu. Ao lado desse erro conceitual, havia muitos outros, porque os livros eram produzidos pelas grandes editoras, do eixo Rio-São Paulo, que não faziam as pesquisas necessárias e tinham por hábito generalizar para todos os lugares os fatos que ali eram verdadeiros.

Neste caso a autora usa o exemplo do livro didático, mas o uso do sistema apostilado não é diferente, e como a autora afirma, os baixos salários e a precarização das condições de trabalho fizeram com que os professores buscassem uma carga horária muito grande de trabalho, passando a depender do material oferecido pelas editoras ou pelos sistemas apostilados, o que não aproxima a prática pedagógica da realidade do aluno e pode ser uma das possíveis causas do material não dar conta da especificidade daquela turma alfabetizando-os, mas mesmo assim ser considerado bom por uma das professoras.

Quadro 12 - Houve interesse e resistência por parte dos professores na adesão do PNAIC

A formação continuada do PNAIC acontecia em horário contrário ao que os professores estavam atuando em sala, e traz uma proposta diferenciada do até então visto em sala de aula, essa questão busca perceber se houve interesse ou resistência dos professores para com a formação oferecida pelo programa.

| | |
|------|---|
| PS | Você considera que os professores demonstraram interesse pelo PNAIC? Houve resistência? |
| P.A. | Não, sim devido a muita cobrança pelos trabalhos desenvolvidos. |
| P.B. | Muitos sim, outros não. Reclamavam do horário, das tarefas,... |
| P.C. | Houve. Houve sim resistência, mas tem muitos empenhados. |
| P.D. | Alguns sim, outros não. As vezes quando algo é imposto nem todos aceitam faz parte do ser humano. |
| P.E. | Houve resistência, devido ao horário cansativo e as tarefas que às vezes atrapalhava o conteúdo que deveria ser ministrado nas aulas. |
| P.F. | Os professores tiveram interesse, mesmo tendo vários compromissos. |

Com relação ao interesse dos professores pela formação continuada, as respostas demonstram que houve a imposição para que participassem do curso, apenas a P.F. afirma que tiveram interesse, mas confirma o já dito no comentário do quadro anterior sobre o fato de que a falta de tempo torna o trabalho precário, pelo horário, excesso de tarefas, entre outras coisas que atrapalham o bom desempenho e a busca de formação que dê consistência ao desenvolvimento do seu trabalho.

Quadro 13 - Apoio oferecido pela Secretaria da educação

Essa pergunta foi realizada para compreender se a secretaria da educação está contribuindo para a real implantação do PNAIC em Paranaíba.

| | |
|------|--|
| PS | Qual o apoio oferecido pela Secretaria da Educação aos professores para a real implantação do PNAIC? |
| P.A. | Estudos semanais ou quinzenais com os coordenadores da formação (PNAIC). |
| P.B. | O prefeito aderiu o programa. |
| P.C. | Incentivo, certificados, adequação de horários e datas. |

| | |
|------|--|
| P.D. | No início os grupos passaram por dificuldade devido o material. Mas em 2014, foi tudo normalizado. |
| P.E. | Disposição em ensinar, apoio material (às vezes). |
| P.F. | Acho que foi o conhecimento da importância do curso para os professores. |

Sobre os apoios da Secretaria da Educação, os mais citados foram o apoio material, a questão dos certificados, mas percebemos pelas respostas que algumas se desviaram do tema, por exemplo a professora P.A. pois a formação não é oferecida pela Secretaria da Educação e a professora P.F. “*Acho que foi o conhecimento da importância do curso para os professores.*”, pois este reconhecimento não é por parte da referida Secretaria, pois o vínculo é com uma Universidade Federal, cabe à Secretaria apenas os recursos e a parte burocrática para o funcionamento dos encontros de formação.

Quadro 14 - Avanços e dificuldades de implantação do PNAIC

Quando um programa de formação continuada é implantado ele tem como objetivo trazer avanços para a educação, essa questão busca por meio das respostas das professoras entender os avanços e as dificuldades que aconteceram com a implantação do PNAIC.

| | |
|------|--|
| PS | Quais são os principais avanços e as principais dificuldades que você considera terem ocorrido com a implantação do PNAIC? |
| P.A. | Sala com muitos alunos e muita cobrança com as tarefas a serem entregues. |
| P.B. | Aprendemos muito, mas realmente é um pouco cansativo. O professor já leva muito trabalho p/ casa por mais que faça nas horas atividades, ainda não é suficiente. Temos que trabalhar c/ sequência didática que são tarefas diárias do PNAIC, termina uma já passa outra. Temos que tirar fotos, montar passo a passo, fazer relatório, de cada foto montar em slide p/ apresentar e imprimir uma cópia p/ entregar. Realmente o cansaço é muito. |
| P.C. | Um grande avanço nas práticas de leitura, com um acervo muito rico e também na tecnologia. |

| | |
|------|--|
| P.D. | Os avanços foram em conhecer e praticar novas experiências. As dificuldades quanto ao tempo oferecido para desenvolver as atividades com os alunos (Tarefa). |
| P.E. | Avanços: Ensino-aprendizagem Dificuldade: Apoio Material |
| P.F. | Principais avanços com diversidades de livros, jogos e atividades que vem ao encontro do aluno dificuldades são com muitas tarefas. |

Os avanços foram considerados muitos pelas professoras como no ensino-aprendizagem, o grande acervo de material para trabalho, as novas possibilidades de atividades apresentadas, e o avanço nas práticas de leitura. Mas, como todo projeto tem algumas falhas, as dificuldades apresentadas foram as salas de aula com muitos alunos, a cobrança de tarefas, o trabalho que o professor tem que levar para casa pois além dos planejamentos em sequência didática, tem os relatórios, as fotos que devem ser apresentadas, o que percebemos pelas falas das professoras ter sobrecarregado seu trabalho. Uma das professoras cita que ainda há falta de materiais para desenvolver as atividades, o que contradiz um pouco o que foi falado anteriormente pela maior parte das professoras, que afirmou que a Secretaria da Educação fornece estes materiais para trabalho.

Quadro 15 - Relação professor aluno

Essa questão busca compreender se quando os professores passaram a trabalhar com a perspectiva do PNAIC sua relação com o aluno sofre alguma mudança.

| | |
|------|---|
| PS | O PNAIC muda a relação professor aluno? Caso sim, de que maneira? |
| P.A. | Não. |
| P.B. | As vezes sim, pelas brincadeiras. |
| P.C. | Sim, o modo de olhar para o aluno como seu cliente, que precisa de você e você precisa atendê-lo. |

| | |
|------|--|
| P.D. | Sim. Muito porque alfabetizar não consiste unicamente em aprender a ler e escrever para reduzir conhecimento que nos elaboramos, mas sim em capacitar os alunos a usar suas habilidades. |
| P.E. | Depende do professor. |
| P.F. | Sim, o aluno depende mais do professor para ser alfabetizado, os pais muitos não conseguem ajudar o filho nas atividades. |

Das entrevistadas, uma acredita que a mudança no modo de trabalhar com os alunos proposta pelo PNAIC não altera a relação de professor- aluno, duas afirmaram que depende (às vezes) do professor e quando se usa as brincadeiras.

Três das professoras responderam que muda sim a relação por mudar o modo de ver o aluno, o que muda a prática do professor e consequentemente a relação entre o professor e os alunos, mas nenhuma professora se refere à uma alteração no sentido de dar maior oportunidade da criança participar ativamente das aulas, utilizando-se da escrita e da leitura para resolver problemas ou expressar algo. A participação dos alunos permanece no campo apenas de cumprir as tarefas pensadas pelos professores, dessa forma, se a concepção de criança, de desenvolvimento, de linguagem escrita não se altera – o resultado do processo também não, nenhuma professora percebe diferença significativa na relação professor aluno.

Para que esse desenvolvimento seja possível é necessária intervenção do professor e uma relação mais próxima com seu aluno, para que este consiga ampliar seus conhecimentos e alcançar a zona de desenvolvimento proximal:

Segundo Duarte (1996), Vigotski considera que na idade escolar qualquer matéria exige que a criança vá além daquilo que ela pode resolver sozinha, para que assim ela possa superar seus limites. Assim, Vigotski considerava que é papel da educação escolar não esperar que o aluno amadureça para que possa assimilar determinado conteúdo, mas sim oferecer-lhe subsídios para que a criança desenvolva-se. Vigotski dizia que o ensino não deveria atrasar o desenvolvimento do aluno, mas sim estimular seu desenvolvimento para adiante. “*O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã [...]*” (VIGOTSKI, 1993 p. 242 *grifos do autor, apud* DUARTE, 1996 p.40 *apud* PEREIRA e FRANCIOLI, 2011, p. 98).

A partir desta superação do que os alunos já sabem em direção a um conhecimento mais amplo, historicamente construído, é que se possibilita o desenvolvimento dos alunos.

Quadro 16 - Diferença na aquisição da linguagem escrita por parte da criança a partir da proposta do PNAIC

| | |
|------|--|
| PS | Você avalia diferenças na aquisição da linguagem escrita por parte da criança a partir da proposta do PNAIC? Quais? |
| P.A. | Não. |
| P.B. | Sim, o professor tem que trabalhar com intervenções nesse processo da escrita, até que a criança tenha uma escrita normal. E a proposta é muita leitura e escrita. |
| P.C. | Sim, estamos bem no início mas já vejo diferença, uma informação mais segura elas estão adquirindo. |
| P.D. | Não respondeu. |
| P.E. | Às vezes, julgo necessário o ensino tradicional. |
| P.F. | Mais conhecimento nas histórias dos livros oferecido, na linguagem escrita tem mais dificuldades para definir a escrita correta. |

Com relação as diferenças na aquisição na escrita o que as professoras mais enfatizam são os materiais oferecidos, com uso maior da leitura, de livros, o que enriqueceu mais que ainda depende da prática do professor, nas intervenções, mas elas não responderam a questão que era “Diferença na aquisição da linguagem escrita por parte da criança”.

CONCLUSÃO

Por meio do estudo apresentado pudemos perceber que as relações sociais e culturais, segundo estudiosos da teoria histórico-cultural, é o ponto chave para propiciar o desenvolvimento da criança, pois é o contato com o meio, com o adulto.

O professor tem assim uma função muito especial, pois ele contribui para que o aluno possa se desenvolver de maneira intencional e sistematicamente organizada, visando a apropriação da cultura mais elaborada, o que propicia ao aluno atingir a zona de desenvolvimento proximal cada vez mais complexa. Mas, para que o professor possa desempenhar de forma plena sua função, é importante que este consiga pensar as relações sociais, compreender o processo de ensino e aprendizagem e a maneira dialética pela qual se constrói o conhecimento, o que segundo Mello (2010) é fundamental para uma educação humanizadora.

É possível perceber que as professoras, ao defender o uso das apostilas, aceitam um material que desconsidera a realidade social onde o aluno está inserido, pois normalmente este material traz a realidade do lugar onde ele foi produzido, o que segundo Duarte (2003) pode causar o esvaziamento desta formação que deveria compreender aspectos sociais, políticos, econômicos para uma formação integral, para que este aluno se torne um cidadão crítico, além de que o uso de um material padronizado pode desconsiderar o próprio letramento pelo fato da prática social local ser desconsiderada pelos sistemas.

Percebemos, por meio das respostas ao questionário uma base frágil na formação teórica da maioria dos professores, o que segundo Duarte (2003) pode causar a desvalorização do saber teórico e o professor terá uma grande dificuldade em elaborar e refletir sobre sua prática pedagógica, pois só é possível, segundo o autor, elaborar novas práticas e refletir sobre elas a partir do conhecimento teórico e científico.

Para Soares (1994), o professor precisa conhecer todas as facetas da alfabetização para que consiga alfabetizar seus alunos, pois estar alfabetizado não é apenas conhecer os códigos para depois codificar e decodificar o escrito, precisa haver por parte do aluno uma compreensão das diversas funções sociais da escrita, uma atribuição de sentidos, além de possibilitar a sua inserção na sociedade e no mundo que o cerca de uma forma mais consciente.

Os programas de formação continuada como o PROFA, Pró-letramento e o PNAIC tentam fazer com que se repense a alfabetização, os seus conceitos e práticas, para que os alunos tenham seus direitos efetivados, e que a escola realmente consiga cumprir o seu papel, porém percebemos que nestes programas ainda existem muitas falhas, principalmente na tentativa de

unificar um mesmo programa a nível federal, o que desconsidera realidades específicas. Também percebemos a fragilidade de um consistente conhecimento teórico acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita – a falta de um delineamento teórico que permita revolucionar as práticas alfabetizadoras somente servirá para a manutenção das práticas e para a desmotivação dos professores às novas tentativas.

Por meio das respostas apresentadas percebemos também uma resistência por parte de algumas professoras em relação às mudanças, até mesmo das que gostam das dinâmicas dos cursos de formação continuada afirmam que o medo do novo inibe, o que dificulta ou tira espaço para o pensamento dialético. Para que estas professoras repensem sua prática por meio da síntese-antítese-síntese, para que alcancem sua principal função de humanizar seus alunos, formar cidadãos críticos e conscientes, é preciso que as relações sejam dialéticas, ou seja, que o professor também se coloque no lugar de aprendiz permanente e que os alunos sejam mais ativos no sentido de pensar as atividades e não apenas de executá-las.

Os professores precisam se abrir para o novo, dedicar-se, estudar, refletir com base nas teorias educacionais as possibilidades mais palpáveis de mudança e aperfeiçoamento de seu trabalho, pois somente a teoria é capaz de dar condições para que se possa refletir sobre sua prática. É claro que não se pode esquecer da falta de condições de trabalho como 40 ou mais horas aulas, dificulta a dedicação ao trabalho, das tarefas acumuladas, mas isso não pode desanimar o professor. O professor alfabetizador assim como, qualquer outro professor não pode esquecer seu compromisso político com o aluno e de sua grande importância para uma formação integral e com a formação de um cidadão crítico

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida, **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do Pró-Letramento**. Ponta Grossa, 2001. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309 Acesso em: 15/maio/2015

ALFERES, Marcia Aparecida, MAINARDES, Jefferson. **A formação de professores no Brasil**, Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf Acesso em: 15/maio/2015

ARAÚJO, Roberta Negrão de. REIS, Sandra Regina. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf. Acesso em: 31/ Out/2015

ARIÈS. Philippe, 1981, **A história social da criança e da Família**. 2ª edição.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília. DF. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php> Acesso em: 05/10/2014.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Segundo documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), SEF/MEC**, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf Acesso em: 15/maio/2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília. DF. 2012. Disponível em: http://http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 27/mar/2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **PROFA: Programa de Formação de Alfabetizadores**. Brasília. DF. 2001. Disponível em: <http://http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 03/maio/2015.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/series iniciais do ensino fundamental**. Brasília. DF. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834. Acesso em: 01/maio/2015.

Carta enviada aos professores. Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Carta%20informativa%20aos%20professores%20-%20ANA.pdf>. Acesso em: 03/04/2015.

CASTANHA, André Paulo. **A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia**. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1257/12>, Acesso em: 02/05/2015.

CHARTIER, Anne Marie. **Alfabetização e formação dos professores da escola primária** Tradução de Maria Cecília Silveira Bueno Conferência proferida na XX Reunião Anual da Anped, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf Acesso em: 22/ Out/2015.

COSTA, Sara. ROCHA, da Juliana. **Formação continuada de professores e o cotidiano da escola nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de Parnaíba-PI.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/df1f1d20ee86704251795841e6a9405a.pdf>

CRUZ, Miriam Margarete Pereira da, MARTINIAK, Vera Lúcia, **as políticas educacionais para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Campos Gerais. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simposio_7_898_mmpcruz@uepg.br.pdf Acesso em: 14/jun/2015.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Lúria).** Educ. Soc., Campinas, vol.24, n. 83, p.601-625, agosto.2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf> Acesso em: 23/ out/ 2015

FONTANA, R., CRUZ, M.N. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual. 1997. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/topicos/psicologia-e-trabalho-pedagogico-roseli-fontana/0>. Acesso em: 06/Out/2015

FRANCIOLI. Fatima Aparecida de Souza. PEREIRA. João Junior Bonfim Joia. **Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.* Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9456> Acesso em: 06/ Out/2015

GIL, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projeto de pesquisa.** 5.ed.-São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, Elieuzza Aparecida de, RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães, VALIENGO, Amanda, **Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: Convite a reflexão** Ver. Teoria e Prática da Educação, v.15, n.1, p.67-77, jan./abril.2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratduc/article/view/18549/9792>. Acesso em:02/06/2014

LONGAREZI, Andrea Maturano, PEDRO, Luciana Guimarães, PERINI, Jaqueline Faria. **A teoria da atividade e formação de professores: algumas aproximações.** Ensino em Revista, U.18, n.2, p. 389-400, Jul/Dez 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/13859/7926> Acesso em: 15/maio/2015.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2001. Disponível em: https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_analise_socio-historica_do_processo_de_personalizacao_de_professores.pdf. Acesso em: 25/mar/2015

MELLO, Suely Amaral, **A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas**, Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21 (4), 727 a 739. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642010000400005&script=sci_arttext. Acesso em: 12/Abr/2015

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural**. Psicologia política. vol. 10. Nº 20. PP. 329-343. JUL. – DEZ. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>. Acesso em: 31/Out/2015.

MESQUIDA, Peri, BRIGHENTE, Miriam Furlam, PINHEIRO, Rafaela Bortolim, ZAMELLA, Camila. **Gramsci e Freire, práxis e educação de educadores**, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/7/artigo_simp osio_7_631_miriambrightenti@yahoo.com.br.pdf Acesso em: 15/maio/2015.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 02/maio/2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O CURRÍCULO: uma reflexão sobre a prática**. 3ª edição. Editora: Penso, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. rev. e atualizado – São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento em Verbete in Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999. Disponível em: http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/belem/redencao2010/oficina%20de%20praticas_letramento%20digital_prof.%20herodoto_o%20q%20e%20letramento%20-%20soares.pdf. Acesso em 01/maio/2015.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142012.pdf>. Acesso em: 06/ Out/2015

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **A influência da formação em serviço oferecida pelo PNAIC na prática dos professores: uma perspectiva histórico-cultural.**

Pesquisadora: Daiane Ferreira Lima – Fone: (67) 8173-6122

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Rosa Santana – Fone: (67) 8132-8005

1. **Natureza da pesquisa:** a Senhora está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender, a partir da dialética e dos pressupostos da teoria histórico-cultural, como o professor constrói sua prática pedagógica e em que medida os cursos oferecidos pela proposta do PNAIC (Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa) promovem modificações nessa prática.
2. **Público-alvo da pesquisa:** docentes e coordenador (a) do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o (a) senhor (a) permitirá que a pesquisadora Daiane Ferreira Lima levante dados acerca das ações desenvolvidas pelos professores e coordenador (a) do PNAIC, a partir dos seus cursos de formação, e informações sobre o surgimento e funcionamento do PNAIC. O (A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o (a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.
4. **Sobre a entrevista:** após o (a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, será imediatamente iniciada a entrevista, de acordo com um roteiro previamente elaborado. A pesquisadora também seu consentimento para a gravação da referida entrevista, esclarecendo que a transcrição da mesma passará por sua avaliação antes de ser utilizada.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, não sendo revelados, em nenhum momento, o nome do (a) Sr.(a) nem da instituição de ensino na qual está inserida.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga a toda comunidade informações importantes sobre o PNAIC, as ações desenvolvidas pelos docentes e a coordenação e informações do Projeto do PNAIC. Salienta-

se que a pesquisadora se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada: **A influência da formação em serviço oferecida pelo PNAIC na prática dos professores: uma perspectiva histórico-cultural.**

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Daiane Ferreira Lima (Pesquisador)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

Paranaíba/MS, _____ de _____ de 2015.

ROTEIRO

- ❖ Quando e onde se iniciou o PNAIC?
- ❖ Quem foram os responsáveis pela criação do PNAIC?
- ❖ Como o PNAIC passou a ser uma política a nível Nacional? Você sabe se houve críticas? Caso sim, quais?
- ❖ Quais os argumentos utilizados para defesa e crítica do PNAIC?
- ❖ Há documentos ou artigos que tratam essas questões de elaboração do PNAIC?
- ❖ Como se deu a adesão do PNAIC em Paranaíba?
- ❖ Como aconteceu a formação dos professores nos dois primeiros anos nas disciplinas de Português e Matemática aqui no município?
- ❖ Os professores demonstraram interesse pela formação continuada? Houve resistência?
- ❖ Como a Secretaria Municipal de Educação e especialmente você, que é responsável e acompanhou toda a formação e trabalho subsequente dos professores, avaliam o trabalho dos professores ao longo da implantação do PNAIC e hoje?
- ❖ A Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba, que adotava o material do Sistema Positivo de Ensino, resolveu cancelar esse convênio. Qual a influência do PNAIC nessa decisão?
- ❖ Quais os principais avanços? Quais as principais dificuldades?
- ❖ No ano de 2015 qual o foco da formação dos professor do PNAIC?
- ❖ Houve boatos de que este é o último ano do PNAIC, isso é verdade?

ENTREVISTA COMPLETA

Como e onde se iniciou o PNAIC?

Eu adoro falar dessa parte, porque assim eu comentei com você por telefone que o PNAIC começou na verdade na Universidade Federal de Pernambuco, então foi um programa que a universidade desenvolveu lá em Pernambuco com os professores das redes públicas né então o que que eles faziam, os professores da universidade eles tem um centro de estudo que se chama Centro de estudo, se chama Ceel Centro de Estudo em Educação e Linguagem então eles trabalha com a questão da linguagem desde a alfabetização, depois ortografia, você encontra na internet vídeos né, do trabalho deles até assim nono ano, então assim é um grupo grande de uns dez professores da Universidade que montou esta formação com os professores da rede.

Então o que que eles faziam, eles faziam a formação com o professor, montou todo o material, os módulos focaram nessa questão da alfabetização, os principais autores que é inclusive é um dos que mais escreveram texto para o material do PNAIC chama Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz então eles fizeram esta formação e depois eles iam para a sala de aula com os professores davam a aula trabalhando da maneira que eles discutiram na formação então era muito legal porque eles trabalhavam na teoria depois iam para a sala de aula assistia o que os professores trabalhavam na sala, filmava, pegava aquele vídeo levava para a formação discutiam com os professores, então deu muito certo, teve muitos avanços e eles conseguiram incluir alunos da universidade nesta formação e os alunos desenvolveram jogos pra alfabetizar são jogos maravilhosos que você deveria se você tiver a oportunidade de ir em qualquer escola do município eles tem pra você conhecer e também tem disponibilizado no site de repente eu possa achar o material para você vou ver se eu consigo te mandar pra você dar uma olhada em como que joga, então eu achei interessantíssimo porque os alunos que criaram então cada jogo trabalha uma coisa eles focam muito na consciência fonológica que não é um trabalho, uma alfabetização com o método fônico mais trabalha o som das palavras e então assim é no jogo tem jogos que é pra rima, tem outros para a criança adquirir a habilidade de conhecer as letras, outro ver que letra ta faltando, cada jogo com um objetivo, mas são jogos incríveis criados pelos alunos para alfabetizar as crianças então ai os universitários criavam jogos ai os professores jogavam, discutiam todas as possibilidades de usar aqueles jogos, iam para a sala de aula trabalhava na sala de aula então sempre nesse trabalho de prática e teoria e foi muito bom teve muito avanço na aprendizagem das crianças.

Nesse trabalho em parceria com a universidade é não me lembro quando eu ouvi a palestra não me lembro se foi alguém que levou ao MEC a apresentou esse trabalho ou se foi eles, alguém que ficou sabendo e foi em busca, mas também não tenho certezas sobre isso, foi

uma palestra que eu ouvi em Campo Grande. Eu já ouvi palestra com o Artur e com a Telma os dois são os principais autores do material e eles principalmente a Telma contou muito como foi essa mudança do trabalho lá de Pernambuco para o nível nacional por que ai o pessoal do MEC amou aqueles jogos, aquele trabalho que eles fizeram lá que deu tão certo então eles quiseram tentar fazer este trabalho a nível nacional só que ai muda muita coisa, porque uma coisa é o professor da universidade com todo aquele conhecimento teórico ir direto com o professor, só que isso não ia ser possível o que que eles fizeram, o MEC , o MEC fez uma parceria com todas as universidades das cidades, uma universidade federal de cada estado, então que que hoje é responsável pela formação dos orientadores de estudo é a universidade federal né dos estados. Então no nosso caso a UFMS é responsável.

Então o grupo de professores, tem um grupo de coordenadores do pacto, é um grupo muito grande, porque tem um grupo de coordenadores estaduais que são quem vai lá pra Brasília, junto com todos os outros estados para discutir a formação como que vai acontecer, depois eles voltam para os seus estados. Tem um grupo de formadores tem este trabalho com a universidade, todos os orientadores tem mestrado ou doutorado, não tem nenhum que não tem uma dessas formações estão todos estes formadores participam lá, discutem como que vai ser trabalhado, cada formador fica com um pólo, no nosso caso o nosso formador é da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul de três lagoas e a gente diz assim que ele é do Pólo de Três Lagoas, mas o Pólo de Três Lagoas atende os orientadores de estudo da região de Três Lagoas, então aqui, Aparecida, Brasilândia , são várias cidades, somos em média 40 orientadores de estudo deste Pólo, claro que lá em Campo Grande que tem mais, tem mais formadores, mas cada formador fica com essa média de orientadores de estudo.

Pesquisadora: Mais ou menos 40.

Entrevistada: Mais ou menos 40, ai o nosso é o Val Fontoura, não sei se você vai querer citar, o nome dele é Valdeci Fontoura, que é o de Linguagem, então é assim no ano que a formação foi de Linguagem a gente tinha apenas formador de Linguagem, só que dentro desta linguagem no material a gente trabalhou currículo na alfabetização, organização do trabalho pedagógico, organização da sala de aula, assim são tudo o que envolve a alfabetização estão nos oito cadernos, e ai como a gente fazia, de um tinha assim, no começo do ano recebíamos o manual, então geralmente era assim uma vez no mês ou a cada dois meses a gente ia para campo grande ficava a semana toda lá fazendo a formação com esse formador que era o responsável pelo nosso pólo e sempre tem um convidado, a Universidade Federal sempre fazia assim, no primeiro e no último dia tinha convidado de fora, que foi as vezes que conheci o Artur, a Telma e ene palestrantes assim do Brasil todo e cada, eu penso, e isso é eu que acho que eles tentavam

cada vez trazer de alguma região do país, por que assim a gente conheceu pesquisadores que discutem o assunto em diversas partes do país, penso que eles tentavam dinamizar isso para fazer diferente a gente aprende muito, a gente sempre tinha essas palestras com palestrantes de fora, e os momentos que a gente tinha com o nosso formador tirando as dúvidas sobre o material, também nas palestras durante o ano tinha palestra sobre inclusão, sobre diversidade, sobre etnia, todos os temas relacionados as classes, os problemas que a gente tem hoje, então as palestras eram muito amplas, então de uma pergunta já falei um monte de coisa, mas onde que se iniciou, se iniciou lá em Pernambuco com esse trabalho lá em Pernambuco com o professores de lá, daí para o Brasil todo como essa tentativa né de fazer uma formação no mesmo, com as mesmas características em todo país.

Entrevistada: Posso ir para outra.

Pesquisadora: Pode.

Entrevistada: Quais foram os responsáveis pela criação do Pacto?

Então os professores pesquisadores do CEEL, depois você pesquisa isso, que é muito importante você trazer isso aqui, eu vou tentar ir lá agora em julho, vou apresentar um trabalho, se o trabalho for aceito vou conhecer o CEEL e vou fazer um texto sobre o CEEL, assim para colocar na minha pesquisa, ai eu posso te passar, você termina no final do ano?

Pesquisadora: No final do ano.

Entrevistada: Eu posso te passar, se der certo vou lá em julho conhecer os professores do CEEL, o Artur Gomes de Moraes e a Telma Ferraz, mas também tem a Eliana Albuquerque, entre outros que no material tem que escreveram e pensaram então essa formação em Pernambuco, então isso foi reproduzido. Alguma dúvida?

Pesquisadora: Não, tranquilo.

Entrevistada: Como o PNAIC passou a ser uma política Nacional? Você sabe se houve críticas? Caso sim quais?

Uma das críticas, porque assim na universidade eles são todos muito críticos, assim a universidade se critica eu falo, a gente percebe aqui, vê nas discussões deles, então eles mesmos se criticam e uma das críticas que o meu formador sempre comentou é que eles sempre ouviram assim que não tem apenas uma linha teórica, sabe eu até hoje não consegui definir assim se é histórico cultural, eu vejo muito da teoria histórico cultural, mas também vejo um pouco de construtivismo, assim estão a nossa coordenadora ela fala que é uma mescla dessas teorias e daqui uns tempos eu sei te falar se é uma mescla mesmo porque eu estou pesquisando isso, não posso te afirmar assim mas é o que eu ouço.

Eu sou suspeita porque eu acho o PNAIC, então é assim é a crítica que eu vejo, que eu ouço e concordo, quando a gente chegar lá na resistência do professor ai te falo certinho.

Quais os argumentos utilizados para defesa e a crítica do PNAIC?

Então olha enquanto alfabetizadora, porque antes de atuar como coordenadora de estudo eu trabalhei em sala de alfabetização, tenho oito anos em sala de alfabetização, amo alfabetizar, acho que assim que é uma coisa que você vê a diferença é diferente de um professor de 5º ano por exemplo que ele vê o que a criança avança mais ou menos tem aluno que ele nem consegue ver muito o que a criança avançou e na alfabetização você vê o tempo todo, você consegue, uma professora alfabetizadora consegue claramente falar sem estar junto com o aluno o que o aluno sabe, você consegue esse sabe letra, esse escreve com alguns erros, você consegue e assim então eu acho maravilhoso alfabetizar, ver o avanço é gratificante, no final do ano você vê sua turma lendo e eu sentia, isso é uma defesa minha que o que que eu sentia falta, eu sempre fazia muito formação continuada, tinha eu fazia, o que que eu e muitas colegas reclamávamos muito que vai para a formação continuada e lá tem muita coisa teórica que o professor deveria assim como eu ligar com a parte prática, mais muitos não conseguiam, então acaba que desestimula, ai eu percebi que ao longo do tempo que, e eu já percebia isso no pró-letramento também que essas formações continuadas que o MEC oferecia eles começaram a fazer essas relações com a prática e trazer como desenvolver estas atividades e isso no PNAIC é maravilhoso, a maneira que você vai trabalhar na sala de aula na sala junto com o professor, então se tem um jogo a gente joga com o professor pra ver o que que é a dúvida que o professor vai ter por que a gente fala ao ler que jogo é super fácil mas você vai jogar e surgem dúvidas, e com a vivência dos jogos se vai ser bom se não vai ser a opinião deles porque é muito importante essa reflexão é muito importante o professor fazer, então a gente discutia todas as possibilidades de trabalhar a partir daquilo ali é colocado em prática a reflexão sobre a prática, leva pra sala de aula, cria a partir, não era nada fixo, daquilo ali eles podiam ver o jeito que eles achavam que ia dar certo, eles desenvolvem lá, e traz para discutir de novo. Um aprende com o outro, porque cada um fala do jeito que foi, o que que deu certo, isso é uma coisa muito boa. Então assim quando eu vejo essa mescla de teoria, essa crítica dessa mescla de teoria eu vejo mesmo que eu acho que isso não chegou a confundir a cabeça do professor, eu acho assim como foi conduzido e assim o principal aporte é que seja assim a partir do letramento, foca bem nessa questão do letramento, de trabalhar o letramento com as crianças e segue esta linha do letramento mesmo que em outros momentos tendo a mescla de teorias ainda sim é positivo para o professor a gente tira dúvidas que podem confundir o professor.

Pesquisadora: Nos documentos ou nos livros eles trazem um referencial teórico?

Entrevistada: Não, não trazem é assim se você ler cita muito autores o Artur, textos do Artur, muita citação do Artur, tem muita citação da Magda Soares, quando se fala em currículo tem citação de Magda Cruz, Antônio Nobre quando vem falando da formação continuada eles citam autores mas não citam que linha teórica por exemplo cita muito Magda Soares e Emília Ferrero e ai e elas não são da mesma linha e ai eu ficava pensando meu Deus mas Emília Ferrero quando fala das hipóteses de escrita ai vem já a Magda para trabalhar isso dentro do letramento então assim isso é uma preocupação minha é uma das minhas, um dos meus problemas de pesquisa mas as nossas coordenadoras elas mesmos admitem que não tem como é uma mescla, esqueci eu ia te falar um negócio e esqueci agora depois eu lembro de novo e te falo.

Uma crítica que eu observo, então assim é o que eu comentei com você lá em Pernambuco era o professor da universidade com o professor da sala de aula, aqui e em outros lugares do Brasil não tem como alcançar todos então passa por uma terceira pessoa passa pelo orientador que é o meu caso, e cada um tem um nível de aprendizagem então o que foi o critério para escolher o orientador de acordo com o MEC, com os documento do MEC o critério para escolher o orientador que seja uma pessoa concursada, e que já tivesse feito o pró-letramento porque como eu te disse segue a mesma linha do pró-letramento e isso tinha que acontecer, e porque eles querem uma pessoa concursada, é porque nas secretarias a cada ano quando tem um mandato um prefeito tem os técnicos da secretaria, eu também trabalhava na secretaria como técnica de primeiro ao quinto ano, então sempre tinha esse técnico e quando troca o prefeito troca o técnico então aquela pessoa que fez o curso para dar formação para os professores troca, e ai vem outro que tem conhecimentos diferentes dos temas relacionados, o que que era o objetivo que fosse uma pessoa concursada para que mesmo se trocar o mandato essa professora continue se tornando um formador de professor, quando eles vieram me fazer a proposta eles me deixaram muito clara que queriam uma pessoa que queira a questão da formação continuada para professores que se interessam, que gostam, porque a gente não quer que para quer que continue, eles sempre falavam para a gente na formação que se acabar o PNAIC que seja uma pessoas que ta trabalhando com formação de professores já faz tempo ela tem um conhecimento para continuar essa formação, então a intenção é essa mas também é uma contradição pois não é assim que acontece por que eu sou concursada, minha colega também é concursada, mas tem orientadores de estudo que não são concursados em outros lugares pois é uma sugestão do MEC, não são todos que aderiram essa sugestão, ai o que que acontece já teve trocas, deu 2013 deu e acabou, e pegaram outro em 2014, então você entende que esse profissional não vai se tornar um formador então eu vejo que isso é uma contradição ai tem orientador de estudo que nunca entrou em uma sala de aula de alfabetização e então assim é complicado se vai trabalhar

com alfabetização e me coloca um professor de matemática do sexto ao nono ano, é complicado trabalhar com alfabetização se ele não conhece as especificidades da educação infantil é complicado eu achei, eu tenho que isso é um problema, acho que tem que ter essa continuidade da mesma pessoa mas que tenha esse conhecimento sobre alfabetização, que já trabalhou com essa alfabetização que pelo menos tenha muito estudo sobre isso continuar, porque aconteceu, a gente viu que aconteceu que orientador que no começo a gente trabalhou com as hipóteses de escrita, você já trabalhou isso?

Pesquisadora: Já.

Entrevistada: Esse é o básico para quem vai alfabetizar e a gente viu no final tinha professores que não conseguia trabalhar com segurança as hipóteses de escrita, então se o orientador não sabia como ele passou isso para aos professores, então é um problema que eu vejo nessa questão de ir para rede nacional porque acaba que não são todos que faz da mesma maneira e outra coisa a universidade ela dá pra gente, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, porque diz que em São Paulo não é assim, então vem o material no final do caderno vem, você dá uma olhada que lá no final de cada aula vem o que é para trabalhar e o texto que é para estudar, porque é para estudar aquele texto, vem lá um modelo de formação, só que a universidade de Mato Grosso do Sul não obrigava que a gente fizesse dessa maneira, já teve outros estados que o orientador tem que trabalhar igualzinho sendo que cada turma é diferente, cada grupo precisa aprender uma coisa, a gente entende que a universidade Federal de Mato Grosso do Sul eu acho que estava certa por que eles falavam para a gente que aqui tem o material, tem que trabalhar estes textos porém vocês não podem beber só nestes textos, eles falavam para a gente vocês precisam saber mais do que está aqui, porque se vocês não souberem como vocês vão tirar as dúvidas do professor, então a gente tinha que estudar textos extras que eles ofereciam para a gente por e-mail, eles nos davam CDs com vídeos e textos extras do material para estudar e se a gente conseguisse e achasse necessário a gente podia levar para a sala então foi muito bom porque a gente podia levar vídeos maravilhosos pra discutir na sala de aula, além desses vídeos do CEEL, os vídeos do CEEL não faziam parte do material, aí a gente podia pegar, tem disponível no You Tube, nesses vídeos tem o professores dando aula aí a gente vai para o texto e o texto explica tudinho mas de repente o professor não visualiza e lá o professor dando aula a discussão é muito melhor que aí a gente via o professor dando aula a gente vê o pesquisador comentando tudo, comentando aquelas aulas detalhadamente e depois que acabava o vídeo, geralmente vídeos de vinte minutos ou menor, a gente discutia o vídeo, então nós assistimos todos os vídeos do CEEL, vídeos do salto para o futuro, você já deve ter ouvido falar dos vídeos da TV escola, salto para o futuro é um programa da TV escola, nós

assistimos vídeos da USP, da UNESP, então esses grupos que estudam a alfabetização que faz este trabalho lá na sala de aula que discutem teoricamente só que ai você percebe que quando a gente discutiu de universidades diferentes, eram linhas diferentes, os professores não veem é assim essa questão teórica da linha é muito clara aqui na universidade, até hoje tem algumas que me confundem e lá na sala os professores não reconhecem a diferença teórica, mas a gente discute qual a melhor forma de dar aquela aula, como o professor foi criativo, como deu certo, então a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, deu essa abertura para a gente pegar esse material de outras universidades, outras formar de ver a alfabetização pra discutir com os professores e isso assim acabava enriquecendo a aula.

Em relação a documentos já antigos da questão da elaboração do pacto tem documentos artigos não tem todos os documentos no site do pacto, tem documentos que regulamentam a bolsa, que eu imagino que você tenha encontrado. Tem sim as bases legais mais sobre essa elaboração não tem e em uma palestra que eu fui o professor Artur me deu o e-mail dele eu pedi mais ele falou que não tem que os que tem é os que tá lá no CEEL que é um site que está disponível, mas ele não fala especificamente ele fala do trabalho do CEEL lá mas ele não salienta que foi a partir deste trabalho que surgiu o pacto somente o CEEL lá.

Pesquisadora: Só tem estes materiais que falam do CEEL lá?

Entrevistada: Sim só lá, do pacto não, não dessa criação eu falo porque fora desta criação como eu te falei eu já encontrei duas dissertações, uma eu encontrei, e uma a professora me enviou de duas pessoas que já terminaram.

Então como que foi a adesão. O pacto foi criado em 2012 em rede nacional, então as leis se você observar essas leis são em média de outubro de 2012, só que não era obrigatório os municípios participarem só que quem não quer né, esse problema de alfabetização e essas questões das práticas em sala de aula é um problema nacional então a maioria dos municípios aderiram, eu não me lembro quantos exatamente mas no documento tem quantas cidades aderiram este programa mas assim foi uma grande maioria, mas assim os que não aderiram no ano seguinte aderiram né porque ai foi um grande movimento, não sei se você se atentou tinha propagando na TV, tinha propaganda na hora da novela das oito, a intenção era que fosse realmente um pacto da sociedade então eles fizeram muita movimentação, fomos orientados a fazer reuniões com os pais nas escolas, explicar que seria um programa que a gente queria que os pais tivessem sempre participando das atividades, indo a escola, auxiliando os filhos no que puderem para que realmente fosse um pacto para alfabetizar de todos mesmo. É audacioso, Bastante audacioso, mas ai em 2012 foram criadas as leis, o prefeito já aderiu, a partir de 2013 iniciou a formação, então na rede municipal tem a coordenadora municipal do pacto, ela que

acompanha o trabalho das orientadoras, então no ano de 2013 tínhamos duas orientadoras, uma da rede municipal e uma da rede estadual, mas o coordenadora municipal acompanhava só as duas orientadoras municipais, a coordenadora estadual acompanhava lá de campo grande todas, o que que é o trabalho delas, quem trabalha direto com o professor são os orientadores de estudo, elas acompanham, elas arrumam Datashow pra gente se a gente precisasse, de qualquer material aparelho de som, cartolina, material impresso, qualquer tipo de material quem tem a obrigação de arrumar é a coordenadora Municipal. A questão da lista, a gente marcava tudo e mandava para ela e discutia juntas como seria melhor e esse grupo era até trinta era uma orientadora, se no município no ano de 2012 tivesse até trinta professores alfabetizadores era uma orientadora se tivesse trinta e um seria duas e eram trinta e duas e ai no ano de 2014 fomos duas orientadoras, então assim ficou duas turmas muito equilibradas de quinze professores, mas nós discutíamos no município a necessidade da coordenação pedagógica participar, porque a gente achava que assim que como a coordenação iria acompanhar o trabalho do professor se ela nem sabia o que estava discutindo na formação, eu estava na secretaria de educação também e decidimos lá junto com a secretaria que pelo menos uma coordenadora de cada escola era para participar da formação para acompanhar esse trabalho do professor, e nós achamos que isso foi um diferencial, que quando a gente ia na formação em Campo Grande que a gente contava que no nosso município tinha uma coordenadora de cada escola participando e o resultado que tinha isso, muitos achavam incrível, muitas escolas não conseguiram, muitas cidades não tinham coordenadora nenhuma que participava, nós também fizemos uma outra coisa que teve um lado bom que assim quando foi a lotação no início do ano de 2013 a prefeitura emitiu uma nota, um documento, que o professor que quisessem ficar no ciclo que alfabetização que é de primeiro ao 3º ano tinham que participar na formação, mesmo porque cada sala de aula recebia uma caixa de jogos, cada professor recebe um quite de livros que são obras complementares, são livros para complementar o livro didático mais de uma forma lúdica, são livros maravilhosos, porque são historinhas, cada sala recebeu um quite de livros do MEC então seria injusto não usar esse material, então a gente achou legal que todos os professores que ficaram na alfabetização participassem da formação, então eles já sabiam que tinham que participar da formação, teve município que não fez esse documento então não foram todos os professores porque eles participavam se quisessem, então ficava aquele material lá sem usar pelos professores não utilizar, no ano de 2013 tivemos esta vantagem, só que ai não me lembro o mês teve um problema na prefeitura, que o prefeito exonerou coordenadores, então fiquei muito chateada, porque os coordenadores acompanhavam, acompanhavam as discussões, como que aconteciam, depois acompanhavam os professores na prática estávamos indo bem, como exonerou alguns e

muitos eram do nosso grupo ai desandou essa parte o deixou a gente bem chateado. Porque assim a gente não conseguiu até hoje colocar novamente um por escola, porque alguns coordenadores que foram para as escolas eram coordenadores readaptados, estão tipo assim eles não tem a obrigação de participar necessariamente da formação, então agora tem alguns que seguiram 2014 participando, na escolas que eles estavam participando a gente via a empolgação deles com o trabalho, porque ai tinha todo um auxílio.

Como aconteceu a formação dos professores nos dois primeiros anos nas disciplinas de português e matemática aqui no município?

Então no ano de 2013 foi a linguagem durante o ano todo, mas é como eu te falei a gente falava da formação mas discutia também outras questões associadas ao dia a dia como currículo, organização da sala de aula, nós discutimos gêneros textuais, jogos e brincadeiras na alfabetização, nós tivemos um módulo que foi maravilhoso só de jogos e brincadeiras na alfabetização, então como trabalhar bem de uma maneira bem lúdica essa questão da alfabetização, ai pro ano de 2014, a secretaria tentou que todos os professores que fizeram a formação em 2013 continuasse em 2014, porém aumentou o número de salas a gente teve umas seis salas a mais, o que aconteceu que ferveu de crianças de 1º a 3º ano mesmo porque tem algumas escolas no estado que diminuíram sala de 1º ao 5º ai não teve como, então assim quase todos já tinham feito no ano anterior, mas essa é uma coisa que a gente também achou ruim, era uma continuidade, aqueles que não fizeram o primeiro ano de linguagem perderam uma parte muito importante porque assim o segundo ano focou na matemática, o primeiro ano começou mais cedo, acho que começou em abril, e de acordo com a carga horária a gente tinha uma aula quinzenal, e no segundo ano começou atrasado porque é do MEC demorou para começar a formação, acho que em maio, do meio para o final de maio, e outra coisa eles viram que foi pouco, a gente se encontrou o ano inteiro e viu que ainda foi pouco o que a gente discutiu de alfabetização, não só a gente aqui de Paranaíba, mas a nível nacional porque eles sempre o que eles discutiam com a gente na formação em Campo Grande sempre levava para o MEC, entendeu, eles faziam tabela com as problemáticas e levavam para eles discutirem, eles viram que foram pouco sobre alfabetização e precisavam mais e o material de 2014 era todo em matemática, então ai o que que eles fizeram, aumentaram a carga horária então antes era 120 horas e passou a 160 horas só que os professores não gostaram por que ai não dava mais para se ter um encontro quinzenal, tinha que encontrar toda semana, e ficou muito cansativo, porque tem muitos professores que trabalham o dia todo, e pra gente também ficou cansativo porque a gente acompanhava, a gente ia para as escolas, além da gente dar formação a gente uma agenda assim de toda semana visitar duas escolas pelo menos pra ver se o professor estava tendo

dificuldades, isso é uma orientação que todos nós tivemos lá em Campo Grande, e quando a gente voltava, como aqui, a gente vinha fazia, voltava e discutia, quando a gente voltava a gente percebia que não era todos que conseguiam, eu conseguia porque eu estava na secretaria da educação, então eu tinha tempo de ir nas escolas, e é também uma obrigação minha, mas lá tinha orientadores de estudo que davam aula em sala de aula o dia todo, como que eles iam visitas as escolas, já tinham outros como a coordenadora do Estado é a coordenadora do do José Garcia que não tinha liberação para visitar o Manoel, o Aracilda, então tudo dependia de onde a pessoa trabalhava, então é uma coisa que devia ter sido melhor pensado isso também, porque como que a gente faz este acompanhamento. Aqui eu e minha colega que é coordenadora do município aqui, então a gente fazia assim, em média duas vezes por semana, duas escolas por semana a gente conseguia visitar, então quando a gente ia lá, a gente via os alunos que tinham dificuldade, a gente conversava com os professores individualmente nas aulas vagas, pra ver que dúvidas eles estavam tendo pra ver no que que a gente podia ajudar, que atividades eles poderiam fazer com essas crianças com dificuldade, então a gente tentava dar essa assessoria extra e também a gente acabava observando para ver se realmente as atividades estavam acontecendo, se realmente eles estavam mudando as metodologias, então a gente também fazia esta observação.

Pesquisadora: O MEC não tentou para esses professores que não participaram da primeira parte dessa formação da língua portuguesa, não teve nenhum projeto específico para auxílio depois para complementar essa falta que ficou na formação da língua portuguesa?

Entrevistada: Não, a única coisa que eles fizeram foi aumentar a carga horária, pra gente continuar, então eu comecei a falar e não terminei, eles aumentaram pra 160 então ficou assim, três encontros de matemática e um de português para retomar os temas da linguagem e ai a gente tinha a liberdade, porque ai não tinha o material de linguagem então o que que eles faziam, lá eles todas as vezes traziam textos sobre linguagem, eles traziam vídeos, pra gente discutir, e ai a gente tinha essa liberdade também de buscar em outras fontes, então o site também muito bom, que o site do pacto se você observar ele tem o material de formação embaixo do material ele tem alguns links que trazem textos, artigos, que discutem clássicos que discutem alfabetização, então assim eu peguei alguns de lá, é muito interessante então a gente pegava de lá dava para o pessoal ler em casa e a gente discutia, então assim a gente tinha essa liberdade em buscar, a política digamos pra essa continuidade, pra quem ficou pra traz é de ter-se uma aula por mês, porque a gente tinha aula todas as segundas e uma era de linguagem, e tem um certo, os professores eles tem assim não sei se é seu caso, eles já vão para pedagogia pra fugir da matemática, porque já não gosta de matemática ai vai fazer a faculdade de pedagogia, então

eles gostam muito mais da discussão de linguagem do que de matemática, então quando começou matemática eu ouvia assim, nossa isso é chato sabe, e assim e eu me incluo nisso, eu também fugi da matemática e eu me encantei menina com as atividades porque assim sempre pensei e quando a gente vai desenvolver projetos de linguagem é tanta coisa, mais tanta coisa, e matemática é tão sem graça (risos) que ignorância. A gente viu ai no material além dos textos teóricos tinha também aulas de professoras do brasil inteiro nas salas de alfabetização escritas, assim as aulas detalhadas escritas e coisas assim interessantíssimas como trabalhar gêneros textuais em matemática sabe, e assim coisas que não faziam parte da nossa prática, então eram metodologias diferentes que a gente passou a conhecer também e a gente viu também quanta possibilidade. Então elas falavam, as professoras, nunca pensei em trabalhar desse jeito, então assim foi muito legal só que eu percebi que mesmo tendo esse um encontro por mês foi pouco principalmente porque as que eram novas elas estavam um pouco perdidas naquilo ali, porque as outras já sabiam do que a gente estava falando já, porque é uma continuidade, então assim eles estavam um pouco perdidas, ai o que que a gente fez, a gente combinou com as coordenadoras que quase as que estão participando da formação de pegar as aulas hora atividades dessa professoras e discutir com elas o que foi discutido no ano passado, tipo assistir os vídeos, coloquei nos pendrive todos os vídeos e pelo menos a partir do vídeo promover essa discussão, só que no dia-a-dia da escola a coordenadora fica muito ocupada com burocracias, não é a parte pedagógica, mas com burocracias, é ajudar a diretora a receber pais, separar briga de crianças, então acaba que assim elas ficavam muito ocupadas com esse grupo que elas não queriam, elas não queriam não, elas não conseguiam tirar um tempo para fazer isso, o que a gente pensou como nós da secretaria ter um dia a mais com essas professoras que não fizeram o ano passado, só que ai não deu certo, como estava tendo um encontro por semana elas já estavam super cansadas, sabe porque além do que a gente estudava ali, tinha a tarefa, tinha que, o que era a tarefa que já era prevista na carga horaria, era as atividades desenvolvidas com os alunos, então assim, e as vezes, de vez em quando leituras de texto pra gente discutir também, isso demanda tempo, as atividades com os alunos sempre demandavam confeccionar material, coisas assim que demoram muito tempo, então assim a gente percebeu que elas estavam elas já estavam muito cansadas, não iria render se a gente tivesse um encontro a mais, então acabou que assim, que ficaram nesse prejuízo.

Tem mais alguma dúvida.

Pesquisadora: Por enquanto tranquilo.

Entrevistada: Os professores demonstram interesse pela formação continuada, ou resistência? Que que eu percebi, quando teve outras formação continuada, isso é uma opinião

minha. Que que eu percebi quando teve outras formações continuadas oferecidas pelo MEC ou pela universidade, era opcional, o professor ia se ele quisesse, e aí ele queria porque pra pegar a sala de aula na lotação quem tinha mais pontos de formação conseguia pegar uma sala boa, então mesmo se ele não estivesse achando melhor ele queria, depois a lei lá na prefeitura mudou, então aí não era mais assim, era a nota que o professor tinha do desenvolvimento dele durante o ano, não era mais pontuação, então percebi que quando parou lá na prefeitura de cobrar do professor essa formação o pessoal deu uma parada de fazer entendeu porque, mas eu vejo que não é porque eles não gostam é porque cansam muito, porque hoje sala de aula também não é fácil. Então quem consegue dar vinte horas semanais beleza, mais quem dá quarenta, quarenta horas com trinta crianças, com quarenta crianças, a noite ainda ir para a formação, então assim sobrecarrega sim. Então muitos desistem no meio do curso, deixam de fazer a formação, quando era opcional, o professor estava lá por livre espontânea vontade, agora com o PNAIC, com o documento não foi mais opcional, se você quisesse dar aula de primeiro ao terceiro ano você tinha que fazer a formação. Então eu não sei até que ponto isso foi bom, porque ali tinha gente que queria estar, mas tinha gente que estava com raiva de estar ali, então nem olhava pra gente direito, mais de maneira geral, eu acho que eles gostaram sim porque assim o que que eles falavam, as atividades tinham muitas metodologias diferentes que eles gostavam de aprender, porém tinha a apostila positivo né, que o município aderiu a apostila e estava no quinto ano e eles alegavam que eles queriam trabalhar essas atividades mas não dava tempo porque tinha que cumprir a apostila, então o que que nós observávamos nas nossas visitas nas escolas, que eles acabavam trabalhando as atividades essas metodologias novas mas quando era tarefa da formação, quando não era eles não trabalhavam, eles trabalhavam a apostila então o que que acontece, eles quando eles chegavam e levavam aquela atividade para desenvolver porque eles viam ali o que acontecia mais eles não tinham o que fazer, igualzinho, eles estavam ali montavam um grupo de primeiro, um de segundo e um de terceiro ano discutia com o grupo como que poderia ser melhor, então eram a opinião deles ali também, não era obrigatório seguir aquilo ali, ele opinava, e desenvolvia e quando eles voltavam para o grupo, cada dia era uma que contava como foi, eu percebia elas super empolgadas, que “nossa dá certo mesmo, as crianças gostaram, essa maneira lúdica de trabalhar chama atenção”, esses comentários que a gente ouvia. Só que quando voltava para a sala de aula, elas acabavam voltando aquela rotina de trabalhar apostila, então voltava para apostila, trabalhar aquela sequência, e essa questão da apostila era um problema grave porque a apostila ela é feita pensando em uma turma, eles prevêem, não é essa palavra que eu quero usar, eles imaginam que naquele segundo ano a turma vai estar de tal maneira, e todas as atividades são iguais para a turma, já no PNAIC a proposta é outra, a

proposta é você vê o que seu aluno sabe, a partir do que seu aluno sabe você vai propor atividades que nem sempre são iguais, posso trabalhar com uma sala de aula atividades diferentes, eu posso separar grupos, se eu tenho um grupo que não conhece letras, eu vou trabalhar a questão, atividades que vão ajudar ele, nessa habilidade, porém, se eu tenho uma criança que já está alfabetizada se ela já lê e escreve fluentemente, porque que eu vou trabalhar com ela atividades que vai trabalhar atividades de letras, deve se trabalhar outras habilidades, então assim a proposta é que o professor conheça os alunos, saiba em que nível de hipótese de escrita eles estão, monte grupos e trabalhe ao mesmo tempo mas atividades diferentes, se está trabalhando a galinha ruiva por exemplo, a historinha da galinha ruiva, com um grupo pode trabalhar caça palavras, com outro pode trabalhar cruzadinha e com outro textinhos, histórias em quadrinhos, dentro da galinha ruiva. Trabalhar atividades diferentes para o que eles estão precisando, e a apostila não faz isso, a apostila traz tudo igual, igualzinho para todo mundo que as vezes não tem nada a ver com o que a turma está precisando. Então a gente começou a discutir isso com os professores, e até que ponto aquela apostila estava ajudando, porque acabava que tinha sala por exemplo de terceiro ano que a maioria dos alunos não estava alfabetizados e a apostila previa desde o primeiro bimestre alunos alfabetizados. Então o que que os professores faziam eles passavam, discutiam textos trabalhava o letramento dentro daquilo ali, mas a criança não conseguia nem começar porque ela tinha que ler um pedaço do texto, um trecho para responder, para interpretar aí o professor copiava a resposta na lousa e a criança corrigia, teve sala que isso aconteceu muito, então as crianças não avançavam nada, então nas discussões eles mesmos foram vendo que a apostila trazia prejuízos também, entendeu, porque aquele momento que eles estavam perdendo com cópias a criança estava aprendendo a copiar ele podia ser usado para refletir sobre a escrita e avançar. Então é nesse sentido que atrapalhou porque em outro lado a secretaria investia muito em apostila muito mais de meio milhão, e aí vai jogar fora como assim, não vai usar o material o professor tem um material caro na mão e não vai usar, então estava tendo muito atrito, nesse sentido assim que um achava muito caro e não queria parar vamos continuar né, acabou que atrapalhou um pouco sim, então quando fala da resistência. Se eles demonstram interesse, muitos sim, muitos falavam que estavam gostando, que tinham muitas possibilidades mas também tinha essa resistência, um pouco por causa por causa da apostila, por que eles queriam porque era mais cômodo usar a apostila do que confeccionar aqueles materiais, que tem que ver em que fase que o aluno está para trabalhar aquilo, então eles muitas vezes preferiam usar a apostila. Teve resistência sim, nesse sentido, de que eu estou aqui porque eu tenho que fazer, eu achei que teve um lado ruim nisso, porque quando não é obrigado, está lá quem quer, então quando tem gente que não quer

é mais complicado envolver, então você tem que trabalhar de diversas maneiras para envolver, eu tentei.

Como a secretaria da educação, especialmente você que é responsável, acompanhou todo o trabalho subsequente dos professores, avaliou os projetos dos professores durante a implantação? Então é como eu te disse eu acompanhava desta forma, trabalhava na formação e a gente tentava visitar duas escolas por semana e também a gente fazia reuniões com as coordenadoras pedagógicas e a gente pedia para elas como que estava acontecendo, aí uma falava com tanta empolgação que as vezes a outra nem estava empolgada mais ela ouvia a outra contando com empolgação que acabava se envolvendo os professores nesse programa e tal, e que estava dando certo que a outra já falava nossa vou tentar, vamos fazer isso lá, então teve muitas reuniões de pais, que foram feitas para apresentar os trabalhos, teve culminância de projetos que chamou a comunidades também para assistir, estão assim teve muita coisa legal, que a gente acompanhava com essas visitas, e também os relatórios porque quando eles desenvolviam outra coisa que demanda tempo, eles desenvolviam atividade e tinham que fazer um relatório escrito para a gente mandar para Campo Grande, eles reclamavam que eles gostavam de desenvolver as atividades mas eles achavam ruim ter que escrever o relatório, e é o documento que a gente precisava, então porque demanda tempo mais é o que, e esses relatórios eram com fotos dos momentos né, então realmente eu sei que demanda tempo para enviar.

Aí está dizendo se a secretaria a educação adotava o material do sistema positivo e resolveu cancelar esse convenio, qual a influência que o PNAIC teve na decisão?

Toda, Porque dessa discussões, a gente mesmo discutia, mas tem tanta coisa legal, tanta forma de trabalhar e não dá tempo, por conta da apostila, estão tipo assim teve muita influência nisso, principalmente quando a gente começou a discutir demais essa questão do trabalho diferenciado na sala de aula, que a gente via a necessidade e isso é um grande desafio, isso não é fácil, tem professor que trabalha com alfabetização há vinte anos e que tem muita dificuldade de trabalhar diferenciado porque ele já está acostumado a trabalhar lá na frente de uma maneira só, a gente vê isso nas universidades também, você vê trabalhando diferenciado com os grupos, isso é difícil, nem na universidade a gente vê isso fácil, então assim é uma maneira nova, na minha opinião um grande desafio do PNAIC, para o professor se adaptar a trabalhar diferenciado dentro da sala de aula, que é uma necessidade das aulas de alfabetização, e um grande que até não está aqui é, mais um dos grandes desafios que o PNAIC propões é que todas as escolas do Brasil trabalhem com o ciclo de primeiro ao terceiro ano, porque o que que eles entendem, que a criança tem o direito de ter três anos para se alfabetizar, para ela se alfabetizar

fluentemente, para ela estar lendo e escrevendo textos. Então assim que tem criança que precisa de mais tempo do que a outra e tem muito lugar no Brasil que reprova no primeiro aninho, então olha só a criança entra no primeiro ano e já tem um fracasso, pensa psicologicamente o que causa nessa criança, no primeiro ano ela entra cheia de vontade e reprova, e então assim eles discutem que pode trazer traumas para criança, e que cada criança tem seu tempo, o ideal é que ela não fosse retida, passasse e que no segundo ano aquela professora tivesse um olhar para essa criança diferente, porque se ela for trabalhar igual a criança vai ficando, se ela não conhece uma letra, e as outras conhecem já escrevem com erro mais escrevem, e você trabalha só isso com as crianças, aquela ali vai ficando, ela vai cada vez mais rápido desistir da escola, então a proposta é que seja em ciclo de três anos, pra que essa criança tenha esse tempo, porém, que o direito de aprendizagem dessa criança sejam garantidos, não é para passar, é para passar mais é para a coordenação pedagógica acompanhar a criança, o professor sempre ter um olhar para ele trabalhar atividades diferentes para que ele avance para o nível que os outros está, e que ele chegue no terceiro ano, é possível? É possível. Só que é difícil, porque isso requer mais do professor, esse trabalho diferenciado, então assim não é imposto, o MEC poderia impor olha todas as cidades vão ser assim mais não impõe porque eles sabem que tem lugares que não estão preparados para isso, se impor como já aconteceu uma vez há muito tempo não me lembro o ano em São Paulo, aconteceu, o estado de São Paulo impôs o trabalho em ciclo, então não deu certo porque aconteceu isso, os professores ficaram meio perdidos e pensaram assim vai passar mesmo e deixa passar e não trabalhou o que aquela criança precisava aprender, então por enquanto o MEC está sugerindo novamente porque entenderam que a falha não foi no sistema em ciclo, foi falta de preparo do profissional para trabalhar em ciclo, então o PNAIC está preparando o profissional para trabalhar em ciclo porque é uma grande, quase o tempo todo, foca nesse trabalho em cima do que a criança sabe, esse trabalho diferenciado dentro da sala de novas formas de grupo, grupo de dois, grupo de cinco, trabalhar com a sala inteira em alguns momentos, só que isso eu observo, que na formação tanto os professores novos como os antigos eles se assustam com isso porque demanda mais né, então assim eles comentam que eles acreditam que vai chegar uma hora em que o MEC vai falar assim, não agora é para trabalhar, já teve formação, vocês já estão preparados, então eles acreditam que vai chegar esse momento, e a nossa secretária aqui em Paranaíba, na primeira reunião que eles vieram, eles disseram para a secretária, aqui em Paranaíba já está em ciclo de três anos, ela falou não de dois, porque aqui do primeiro para o segundo não retém.

Pesquisadora: Então aqui do segundo para o terceiro ano já retém?

Entrevistada: Sim, sempre reteve. Ai ele falou, então eu sugiro que a senhora comece a pensar nisso, percebe que tem essa onda, eu acredito que é um grande desafio sim, então por isso que é importante não trocar, porque pensa se a gente já está a dois anos com esse trabalho, pensando nessa proposta, discutindo isso, o MEC vem com professores novos que ainda não discutiram isso, tem que começar do zero com esses professores. Então esse ano de 2015, novamente a Secretaria da Educação tentou colocar todo mundo que já estava, mais é lógico que os que não deram certo, olha esse professor tentou, mas ele não tem perfil, não conseguiu nem mais ou menos, ai não dá. Mas tem os que gostam de alfabetizar, estão se descobrindo como alfabetizadores, todos praticamente estão agora pelo terceiro ano consecutivo de formação que vai cada vez mais aprofundando nas discussões da alfabetização, imagina-se que vai se tornando um professor alfabetizador com perfil. Então ai eliminou a apostila e isso tem muita influências para que a secretaria começou a ter um novo olhar sobre a apostila e a secretária entendeu que seria melhor que esse dinheiro da apostila fosse investido em outras coisas, dentro da educação.

Quais os principais avanços? E as principais dificuldades? Percebi que um avanço percebi essa questão do trabalho diferenciado, e já tem algumas que nunca pensou em trabalhar assim que já está trabalhando com facilidade porque nos primeiros dias você via que a tensão, então eu percebo que ela já trabalha mais naturalmente e trabalham. Outro avanço que eu vejo é a dinamização da aula, era muito maior, não vou dizer que não tem mais era muito maior o número de professores que trabalhavam com métodos muito tradicionais sabe, método sintético e analíticos, na alfabetização, aquela coisa monótona e a gente percebeu que dinamizou as aulas, mais divertida, infelizmente eu não posso dizer que são todas, que é o que a gente queria que todas usassem tecnologia tanto em matemática como em português, foram sugeridos muitos software para agente trabalhar com as crianças e assim o que que a gente fazia, a gente levava os professores para a sala de informática para trabalhar aqueles jogos e o google maps para geografia, localização e também para matemática, e também para trabalhar cartografia, então a gente ia para a sala, discutia, punha os professores, e ai eles viram crianças jogando, brincando para que ele saiba que tem essa possibilidade de levar para a sala e trabalhar conteúdos usando esses recursos, muitos, nós também trabalhamos com eles muitos histórias, clássicos infantis, entre outros, também no Datashow porque é um recurso que tem em todas as escolas e não se usa nas salas de séries iniciais, então assim muitas vezes usa-se de sexto ao nono e sendo que nas séries iniciais também pode trabalhar a partir de um filme, uma história que chama muito mais a atenção e a gente observou alguns, infelizmente não são todos como a gente gostaria que fosse mas a gente observou alguns professores tradicionais que mudaram a prática delas, a gente

conseguiu observar isso, mas pelo menos enquanto está acontecendo na formação não sei se já se tornou uma prática da pessoa mesmo mais nos dois anos a gente observou essas mudanças. Este ano como eu estou afastada para o mestrado eu não visitei as escolas ainda, então eu tenho que visitar para ver se então assim se a gente ainda vê alguma coisa, essa também é uma das questões da minha pesquisa.

E as dificuldades eu acho que é envolver todos os professores, que tenham assim, que todos realmente, estejam abertos para novas coisas para novas discussões, eu acho que é uma grande dificuldade e a questão dos coordenadores que depois que trocou a gente não conseguiu envolver mesmo que a gente viu que os resultados foram melhores se a gente envolver todos os coordenadores nesse processo pra ajudar as crianças.

Qual o foco da formação em 2015?

Então em 2014 foi linguagem, desculpa, em 2013 foi linguagem, em 2014 foi matemática e com também alfabetização que ficou três de matemática e uma de alfabetização, em 2015 vai ser interdisciplinar, então dentro dos cadernos são também oito os cadernos, os cadernos já estão prontos, tem dentro dos cadernos o primeiro que fala só sobre a infância, então discute as questões da infância, tem caderno que vai discutir ciências, tem caderno que vai discutir artes, então assim eu não me lembro todos os temas mais está interdisciplinar, mas com muito foco na alfabetização mesmo que é um problema que ainda está aí.

Houve boatos de que este é o último ano do PNAIC, isso é verdade?

Previa-se que seria onze anos a formação do PNAIC, exatamente para que os formadores irem se tornando formadores mesmo, com perfil de formadores de professores e os professores com perfil de alfabetizadores, para que eles fossem cada vez mais entendendo do processo, que as questões de alfabetizadores mesmo com todas as características necessárias, mas infelizmente agora este ano a gente está um pouco insegura, porque assim teve já uma reunião já lá em Campo Grande que a minha coordenadora foi chamada que foi quando foi apresentado para ela os temas, dizem que os cadernos já estão prontos, não estão impressos mais estão prontos, só que eles estavam esperando a segunda ordem, agora com essa crise eu ouvi dizer que com essa crise do governo há a possibilidade de não haver o pacto, que o que que acontece é muito dinheiro envolvido, porque só os professores, para você vê só a primeira formação que teve bolsa, nunca teve antes, os professores nossa eu vou ganhar, é pouco, é pouco, eles brincam assim que não é uma bolsa é uma pochete, duzentos reais para a formação porém nunca se teve, é uma conquista, mais pensa a nível de Brasil, esses duzentos, os orientadores de estudo e é assim sobe o valor, o orientador de estudo ganha setecentos e sessenta e cinco e o coordenador lá de campo grande é um mil e quinhentos, então assim você vê, mas a gente está inseguro

porque não se vê, começou em fevereiro teve duas reuniões, e estava previsto que a formação com orientadores de estudo seria em abril, só que ninguém fala nada está aquele silêncio, e interessante que em março teve, olha pra você vê o tanto que eles estão investindo, então a gente faz os encontros mensais lá e a gente discute tudo o que acontece a nível de estado, lá em Campo Grande no começo deste ano o encontro regional, então eles escolheram as melhores experiências no estado, um número x e foi para o encontro regional que foi em caldas novas, desse encontro regional também escolheu algumas experiências para ir para o encontro nacional em Brasília, então tem uma intenção de envolver todo o país e de continuidade, este encontro foi em março agora, não sei se pela troca de ministro, está meio lento e ainda não sei te informar.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **A influência da formação em serviço oferecida pelo PNAIC na prática dos professores: uma perspectiva histórico-cultural.**

Pesquisadora: Daiane Ferreira Lima – Fone: (67) 8173-6122

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Rosa Santana – Fone: (67) 8132-8005

8. **Natureza da pesquisa:** a Senhora está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender, a partir da dialética e dos pressupostos da teoria histórico-cultural, como o professor constrói sua prática pedagógica e em que medida os cursos oferecidos pela proposta do PNAIC (Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa) promovem modificações nessa prática.
9. **Público-alvo da pesquisa:** docentes e coordenador (a) do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa.
10. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, o (a) senhor (a) permitirá que a pesquisadora Daiane Ferreira Lima levante dados acerca das ações desenvolvidas pelos professores e coordenador (a) do PNAIC, a partir dos seus cursos de formação, e informações sobre o surgimento e funcionamento do PNAIC. O (A) Sr.(a) tem liberdade de se recusar a participar da presente pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) Sr.(a). Destaca-se que sempre que o (a) Sr.(a) necessitar poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador e/ou de sua orientadora.
11. **Sobre o questionário:** após o (a) Sr.(a) consentir em participar da pesquisa supracitada, um questionário será imediatamente entregue, devendo este ser respondido e devolvido ao pesquisador.
12. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, sendo que nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.
13. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, não sendo revelados, em nenhum momento, o nome do (a) Sr.(a) nem da instituição de ensino da qual ocupam a direção.
14. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o Sr.(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga a toda comunidade informações importantes sobre o PNAIC, as ações desenvolvidas pelos docentes e a coordenação e informações do Projeto do PNAIC. Salienta-se que a pesquisadora se compromete, neste ato, a divulgar os resultados obtidos da pesquisa ora apresentada.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo.

Obs.: Não assine esse termo se ainda restar dúvidas a seu respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa intitulada: **A influência da formação em serviço oferecida pelo PNAIC na prática dos professores: uma perspectiva histórico-cultural.**

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Daiane Ferreira Lima (Pesquisador)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia Rosa Santana (Orientadora)

Paranába/MS, ____ de _____ de 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

ACADÊMICA: DAIANE FERREIRA LIMA

QUESTIONÁRIO

01. Idade: _____

02. Qual sua formação e em qual instituição se formou?

03. Há quanto tempo se formou? Você possui alguma formação além da graduação (pós-graduação, mestrado, doutorado, etc.)?

04. Ser professor alfabetizador foi uma escolha sua? Por que?

05. Há quanto tempo atua como docente, e a quanto tempo atua como alfabetizador(a)?

06. Qual a sua concepção de alfabetização?

07. Como foi a sua adesão ao PNAIC?

08. Quando, onde e porque o PNAIC começou?

09. Você sabe como se deu a adesão do PNAIC pelo município de Paranaíba?

10. Qual é a concepção de alfabetização presente no PNAIC? Essa concepção mudou o seu modo de pensar a alfabetização? Caso sim, de que modo?

11. Como você avalia a formação teórica fornecida pelo PNAIC?

12. Como você avalia a dinâmica desenvolvida nos encontros de formação do PNAIC?

13. Em que medida você avalia que a formação oferecida pelo PNAIC alterou sua prática pedagógica? Qual o seu posicionamento com relação ao uso ou não da apostila?

14. Você considera que os professores demonstraram interesse pelo PNAIC? Houve resistência?

15. Qual o apoio oferecido pela Secretaria da Educação aos professores para a real implantação do PNAIC?

16. Quais são os principais avanços e as principais dificuldades que você considera terem ocorrido com a implantação do PNAIC?

17. O PNAIC muda a relação professor aluno? Caso sim, de que maneira?

18. Você avalia diferenças na aquisição da linguagem escrita por parte da criança a partir da proposta do PNAIC? Quais?
