

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
PROVOCAÇÕES E POSSÍVEIS MUDANÇAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA À  
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

**Paranaíba/MS**

**2016**

**Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
PROVOCAÇÕES E POSSÍVEIS MUDANÇAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA À  
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucélia Tavares Guimarães

**Paranaíba/MS**

**2016**

O48p Oliveira, Lidiane Malheiros Mariano de  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):  
provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do  
professor alfabetizador/ Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira. - - Paranaíba,  
MS: UEMS, 2016.  
166f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra Lucélia Tavares Guimarães.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de  
Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Políticas públicas. 2. Educação - Formação de professores. 3.  
Formação continuada. I. Oliveira, Lidiane Malheiros Mariano de. II.  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba,  
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

**LIDIANE MALHEIROS MARIANO DE OLIVEIRA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
PROVOCAÇÕES E POSSÍVEIS MUDANÇAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA À  
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra Lucélia Tavares Guimarães (Orientadora).  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra Maria Silvia Rosa Santana.  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra Maria Sílvia Bacila Winkeler.  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Ao meu esposo *Walcirley* que me apoia e me incentiva sempre a crescer profissionalmente.

Aos meus pais, *José Silvio e Rosângela*, pelo apoio, amor incondicional, dedicação e confiança em mim.

Aos meus filhos *Leonardo e Bruno*, minha inspiração de sempre buscar mais.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição.

À minha orientadora, Profa. Dra. *Lucélia Tavares Guimarães*, sou eternamente grata pelas orientações precisas e pela direcionamento ao longo da realização deste trabalho.

À Prefeitura Municipal que possibilitou meu afastamento para me dedicar exclusivamente à pesquisa

À CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por ter me possibilitado, por meio do auxílio financeiro, a concretização desta pesquisa.

Aos professores deste programa de Pós- Graduação em Educação da UEMS pelas contribuições na construção de conhecimento.

À Profa. Dra Maria Silvia Rosa Santana e à Profa. Dra Maria Sílvia Bacila Winkeler, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa desse relatório de pesquisa.

À Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez e Profa. Dra. Lucimar Dias Rosa, pela disponibilidade de participação na avaliação desse trabalho.

A todos os meus colegas do Mestrado da turma de 2014, pelo compartilhamento de vivências, dúvidas e angústias durante o curso. Aprendi muito com vocês!

À minha querida amiga Ana Maria Franco Pereira, pelo companheirismo demonstrando em todo esse caminho percorrido, deixando nascer uma amizade verdadeira.

Às professoras e Gestores da Secretaria de Educação de Paranaíba, pela confiança e contribuições a essa pesquisa.

À minha família amada: minha avó Clementina, meu pai José Silvio, minhas irmãs Loreta e Silvia, meus sobrinhos Isadora, Isabela, Vinícius e Vitória, minha sogra Dejanir e meu sogro Waldemar pela torcida e apoio em todos os momentos, compreendendo as razões de minha ausência nos momentos em que deveríamos estar juntos.

À minha querida mãe Rosângela, por estar sempre ao meu lado e por ser mãe dos meus filhos nos momentos em que estive fora buscando mais conhecimentos.

Ao meu esposo Walcirley, que cuidou da nossa casa e dos nossos filhos para que eu pudesse viver intensamente o mestrado. Agradeço pela paciência, carinho e apoio demonstrado ao longo de todo trabalho.

Aos meus filhos Leonardo e Bruno, que sempre demonstraram apoio irrestrito, permanecendo ao meu lado enquanto realizava a pesquisa, dando-me o apoio e encorajamento necessário para a realização desse trabalho.

A todas as pessoas que torceram e ajudaram nesta trajetória.

A Deus, por me permitir a realização desse sonho.

*Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI).*



OLIVEIRA, Lidianie Malheiros Mariano de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador. 2016. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema as políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e como objeto de estudo a formação continuada do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nessa perspectiva, visa analisar a formação proposta pelo PNAIC e a que foi recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Paranaíba/MS, com início no ano de 2013, a fim de verificar as possíveis mudanças nas práticas de alfabetização após a formação, na visão dos alfabetizadores. A questão de pesquisa que norteou as investigações foi: em que medida a formação que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental receberam no PNAIC tem possibilitado mudanças na prática do professor alfabetizador? A fim de atender a questão levantada, definiu-se como objetivos específicos: verificar como foi o processo de formulação, com o desvelamento dos conflitos que influenciaram a elaboração do programa; descrever o PNAIC como uma política pública de formação de professores; analisar a especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da formação continuada do PNAIC em Paranaíba. Para isso, decidiu-se pela pesquisa que se fundamenta na abordagem qualitativa em educação, tendo como método o Materialismo Histórico Dialético. O tipo de pesquisa adotado foi descritivo e exploratório e as técnicas utilizadas consistiram em análise dos documentos oficiais, que possibilita a compreensão do processo de consolidação do programa no âmbito das políticas educacionais; análise de memoriais dos professores que participaram da formação, os quais foram escritos no final de 2014, bem como entrevistas semiestruturadas a professores e gestores da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba. Concluímos com a pesquisa que a formação que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental Rede Municipal de Paranaíba receberam no PNAIC possibilitou mudanças na prática do professor alfabetizador, na visão dos professores e gestores do município, e não no que foi proposto no que se refere a melhorar os índices da alfabetização e a qualidade da alfabetização no município. Essa mudança evidenciada não se configura em uma prática transformadora da ação pedagógica. Para que essa prática se torne realidade, na visão gramsciana, a mudança que torna o ser humano um intelectual transformador deve acontecer *a priori* aos professores, por meio da conscientização desse profissional das condições ideológicas e econômicas do seu trabalho, de forma que estejam cientes de quais são as principais metas pelas quais estão lutando, o que pode possibilitar que esse profissional exerça a práxis pedagógica e proporcione mudanças aos alunos tornando-os críticos e conscientes dos conflitos e lutas de seu tempo. É dever do Estado garantir as condições para que isso aconteça, pois o Estado deve ser concebido como “Educador” na medida em que cria um novo tipo ou nível de civilização, na perspectiva de uma educação integral.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação Continuada. PNAIC. Alfabetização.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano. **National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC): provocations and possible changes of continuing education to the practice of literacy teacher.** 2016. 166f. Dissertation (Master of Education). State University of Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2016.

### ABSTRACT

This research theme is the public policy of continuous training of literacy teachers in Brazil, the object of study is the continuing education of the National Pact for Literacy in the Certain Age (PNAIC). From this perspective, analyzes the training proposed by PNAIC and being received by teachers in the early years of elementary school in the municipality of Paranaíba/MS, which began in 2013. Thus, this research is to the north following problematic: How does the training that teachers of the early grades of elementary school received the PNAIC has impacted on the teacher's practice? In order to answer the question raised, it defined the following objectives: To check how was process of formulating, literacy concepts underlying this policy continued training of literacy teachers; describe the PNAIC as a public policy of teacher training; analyze the consequences of this training that teachers received from the municipal PNAIC in Paranaíba, literacy of children in the early grades of elementary school. For this, it was decided to research that is based on the qualitative approach in education, with the method dialectical Historical materialism. The type of research used was descriptive and exploratory and techniques used consist of analysis of documents and legislation related to continuing education policies, which furthers our understanding of the consolidation process of the program within the educational policies, memorials analysis of the program's consolidation process in the context of educational policies: as well as memorial analysis of the teachers who attended the training which was written in late 2014, as well as semi-structured interviews. We conclude with the research that the training teachers of the early grades of elementary school Paranaíba Municipal Network received in PNAIC possible changes in the practice of literacy teacher, in the view of teachers and managers of the city, and not what was proposed in respect to improve the rates of literacy and the quality of literacy in the city. This change shown is not configured in a transformative practice. For this practice becomes a reality, in gramsci's view, the change that makes the human being an intellectual transformer should occur prior to the teachers, and the state must guarantee the conditions for this to happen, because the state must be conceived as "Educator "in that it creates a new type or level of civilization, from the perspective of a comprehensive education.

**Keywords:** Public policies. Continuing training. PNAIC. Literacy

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Teses e dissertações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no IBCT	23
Quadro 2.	Características dos professores participantes da pesquisa	74
Quadro 3.	Características dos gestores participantes da pesquisa	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Localização de Paranaíba em Mato Grosso do Sul.	20
Figura 2.	Resultados da pesquisa do Instituto Paulo Montenegro sobre alfabetismo e escolaridade.	27
Figura 3.	Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 ou mais anos de idade por sexo – Brasil – 2007/2014.	80
Figura 4.	Aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE na 1ª série básica (crianças de 6 anos) e na 1ª série regular (crianças de 7 anos) entre 2001 e 2003.	82
Figura 5.	Direitos de aprendizagem.	95
Figura 6.	Manual do PNAIC.	97
Figura 7.	IDEB e Gasto por aluno – município de Paranaíba.	108
Figura 8.	Municípios que pioraram o IDEB de 2013 em relação a 2011, mas alcançaram a meta em 2013 nos anos iniciais.	109
Figura 9	Obras complementares.	121
Figura 10	Caixa de Jogos do CEEL.	121
Figura 11	Cadernos de Formação PNAIC 2013.	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	Atividade de Análise e Parcerias
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
E	Entrevistas
EPT	Educação Para Todos
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Md	Memoriais descritivos
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagens
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNLD	Década das Nações Unidas para a Alfabetização

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS, CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS</b> .....	32
1.1 A influência dos órgãos internacionais na formação das políticas de alfabetização brasileira.....	32
1.2 Uma análise das ações do MEC referentes à formação continuada de professores e as bases legais dessas políticas.....	46
1.3 As Políticas públicas formadas com base nas redefinições do capitalismo e suas implicações na educação brasileira.....	54
1.4 A formação da identidade do professor e a relação com as políticas públicas – qual o sentido de se falar de identidade? .....	58
1.5 O Plano Nacional de Educação e o Compromisso Todos pela Educação .....	61
<b>2 A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	67
2.1 Objetivos e problema de pesquisa.....	68
2.2 Organização do estudo e definição da abordagem investigativa .....	68
2.3 Procedimentos para a coleta de dados .....	70
<b>3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</b> .....	79
3.1 A implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	79
3.1. Concepções de alfabetização que fundamentam esta política pública.....	84
3.1.1 O PNAIC como proposta de formação continuada.....	88
3.1.2 Os direitos de aprendizagem .....	93
3.2 A implementação do programa na Rede Municipal de Paranaíba.....	97
<b>4 DOS DOCUMENTOS ÀS AÇÕES NAS SALAS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS.</b> .....	104
4.1 A especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da ação formativa do PNAIC no município de Paranaíba. ....	104

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	141
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
<b>APÊNDICES</b> .....	154
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	155
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS .....	156
<b>ANEXOS</b> .....	161
ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO .....	162
ANEXO II – RESOLUÇÃO N. 001/2013.....	163
ANEXO III – OFÍCIO N. 013/2015 .....	165



## INTRODUÇÃO

Meus<sup>1</sup> primeiros passos em direção à docência foram dados no ano de 1998, quando iniciei o curso de Pedagogia. Embora não tivesse certeza, na ocasião, se o curso havia sido a escolha certa, aos poucos os estudos sobre a infância, didática, metodologias e outros temas no campo da educação deram-me esta certeza, e pude encantar-me com as possibilidades que a profissão oferecia.

No ano de 2005, realizei um concurso público para o cargo de professora das séries iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Paranaíba, onde fui efetivada e iniciei a prática pedagógica como professora regente no ciclo de alfabetização, em uma escola urbana que atende especificamente alunos residentes na zona rural. Durante esse processo, pude acompanhar e vivenciar as dificuldades encontradas por nós, professores, para enfrentar o cotidiano diverso da sala de aula e a implementação de políticas educacionais que visavam corrigir os altos índices de fracasso escolar, seguidas de novos cursos e programas que surgiam, tais como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação e, agora, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Posteriormente, em 2010, comecei a exercer o cargo de coordenadora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, na mesma escola em que atuava como professora. Essa experiência proporcionou-me uma percepção mais abrangente sobre a construção das relações na escola e a mediação da prática pedagógica, que envolve orientações, expectativas e anseios da comunidade escolar - alunos, pais e professores - sujeitos que necessitam que seus percursos sejam considerados, uma vez que a experiência configura a visão de mundo, as crenças e valores e, portanto, os modos de agir na prática profissional.

Nessa perspectiva, o trabalho do coordenador pedagógico implica uma visão do universo escolar como um todo, para que possa intervir e mediar as condições necessárias para o desempenho profissional do professor e para um bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Essa experiência e seus desafios, nesse sentido, geraram ainda mais inquietações sobre o processo de ensino aprendizagem.

Em 2013 fui convidada pela secretária de educação para atuar no Departamento de Ensino na, na função de coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, um cargo que, por sua maior abrangência, proporcionou-me o conhecimento das diferentes realidades das

---

<sup>1</sup> Para narrar a trajetória que me levou ao objeto de estudo desta pesquisa, utilizarei, em um primeiro momento, a primeira pessoa do singular. No decorrer da escrita do relatório, no entanto, será utilizada a primeira pessoa do plural, conforme a tradição de redação acadêmica.

escolas da rede municipal e dos problemas enfrentados pelos professores em diferentes situações profissionais: iniciantes ou com muitos anos de docência; contratados, passando de escola e escola sem criar raízes, ou concursados, mas igualmente confrontando-se com situações desafiadoras, no que se refere à aprendizagem dos alunos ou às relações interpessoais no espaço escolar. Pude interar-me, ainda, da realidade das escolas dos distritos, dificuldades da docência em turmas multisseriadas, assim como as angústias dos coordenadores pedagógicas dessas escolas para lidar com os diferentes problemas de aprendizagens dos alunos durante o ano letivo.

Paralelamente a esse trabalho, em 2013, tornei-me orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, um programa de formação continuada mantido pelo governo federal, em parceria com os governos estaduais e municipais, que apresenta como objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Assim, passei a compartilhar os conflitos expressos pelas professoras alfabetizadoras que realizavam o curso.

Diante das experiências vivenciadas no espaço escolar e do caminho percorrido, seja como cursista em programas de formação continuada - PROFA e Pró-Letramento – ou como orientadora de estudos do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, junto aos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba, e também ao constatar a necessidade que os profissionais apresentavam de discutir metodologias, conceitos e procedimentos didáticos ligados à aprendizagem da leitura e escrita, surgiram muitas dúvidas sobre as práticas das salas de aula do ciclo de alfabetização, o que exigia estudos mais específicos para a compreensão do processo educativo e direcionou o interesse em pesquisar o tema *políticas de formação continuada de professores alfabetizadores*.

O ingresso no curso de Mestrado em Educação, a proximidade do objeto de pesquisa, o aprofundamento teórico em estudos individuais ou coletivos nas disciplinas do Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -UEMS e em disciplinas cursadas no Programa de Pós- Graduação da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho - UNESP, *campus* de Marília e no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, a participação em eventos e palestras, juntamente com as orientações, contribuíram para a delimitação da pesquisa e seu desenvolvimento com rigor científico e qualidade, preponderando os limites e possibilidades.

O objeto de estudo da presente pesquisa, dessa forma, é a formação continuada proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, com objetivo de analisar a formação oferecida aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no

município de Paranaíba/MS, que teve início no ano de 2013, verificando as possíveis mudanças nas práticas de alfabetização após a formação, na visão dos professores. A pesquisa apresenta como objetivos específicos: apresentar o processo de formulação do programa, demonstrando os conflitos que influenciaram a sua elaboração; descrever o PNAIC como uma política pública de formação de professores; analisar a especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da formação continuada do PNAIC em Paranaíba. A perspectiva de análise em que nos embasamos neste estudo para compreender o momento histórico da criação do PNAIC é o materialismo histórico dialético que, de acordo com Frigotto (2010), deve ser entendido:

[...] primeiramente enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, uma unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2010, p. 79)

Esse exercício teórico permite compreender o professor a partir de suas vivências e do lugar social que ocupa, como sujeito histórico em transformação, em movimento, passível de conflitos e superações.

Questionamos o posicionamento do professor enquanto consciente do lugar social que ocupa e de sua responsabilidade. Segundo Gramsci (1978, p 21), “A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam.” Deste modo, enquanto formadores de opiniões, é preciso que os professores tenham condições de exercer a docência repensando a própria prática, compreendendo as ações impostas pelo sistema e formando discentes conscientes e preparados para o enfrentamento do sistema, contribuindo desta forma para uma educação de qualidade social. Segundo Dourado (2007)

Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população (DOURADO, 2007, p. 940).

Dentro dessa perspectiva, o conceito de qualidade vai além dos resultados apresentados pelas avaliações de grande escala desenvolvidas no Brasil.

Para o desenvolvimento desse trabalho, optou-se pela abordagem qualitativa em educação, pautada, conforme já mencionado, no Materialismo Histórico Dialético. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória, em que as técnicas utilizadas consistiram em análise dos documentos oficiais (do Ministério da Educação, da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação), que possibilitaram a compreensão do processo de consolidação do programa no âmbito das políticas educacionais, análise de memoriais dos professores que participaram da formação, os quais foram escritos no final de 2014, bem como entrevistas semiestruturadas aos professores e gestores envolvidos.

Como referencial teórico utilizamos principalmente os estudos gramscianos, além de autores que contribuem para compreender o método em Gramsci e o materialismo dialético, como Frigotto (2010) e Monasta (2010). Em relação às políticas públicas e suas contradições, usamos as contribuições de Azevedo (2001), Barreto (2015) e Cury (1979; 2002), dentre outros. Sobre a profissão e a constituição do perfil docente e a formação continuada, buscamos os estudos de Giroux (1997), Davis (2012), Gatti (1996; 2008), Lawn (2001) e Nóvoa (2007). Sobre a alfabetização, Mortatti (2013) e Soares (2004). Por fim, sobre metodologias de pesquisa, Chizzotti (2010) e Triviños (1987) entre outros autores que desenvolvem trabalhos com base na matriz teórica marxista ou que dialogam criticamente com o materialismo histórico dialético.

Diante disso a proposta desse estudo é mostrar, a partir da experiência concreta, as contradições, os métodos, as estratégias, os princípios e os valores que permeiam a proposta de formação do PNAIC recebida pelos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba.

Paranaíba, *locus* da pesquisa, é um município de 158 anos, situado a leste do estado de Mato Grosso do Sul, na divisa com Minas Gerais. Possui uma população estimada em 41.495 habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2015a), sendo que, deste total, 37.257 habitantes, de acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema Eletrônico de Informações ao Cidadão - E-SIC<sup>2</sup> (PARANAÍBA, [s.d]) são considerados alfabetizados. A principal atividade econômica de Paranaíba é a pecuária de corte e a cana de açúcar, e setor industrial está em expansão e em desenvolvimento.

---

<sup>2</sup> Informações disponíveis em <http://www.paranaiba.ms.gov.br/esic/index/index.php> . Acesso em 18 jul. 2015.

**Figura 1.** Localização de Paranaíba em Mato Grosso do Sul



Fonte: IBGE (BRASIL, 2015a).

A cidade conta com treze escolas públicas, que atenderam no ano de 2015 um total de 5.430 alunos no ensino fundamental, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2015a). Destas, seis escolas fazem parte da Rede Estadual de ensino. A Rede Municipal possui sete escolas, sendo que três localizadas nos distritos e atendem aos alunos moradores do campo. Em 2015, especificamente no ciclo de alfabetização do ensino fundamental, foram atendidos 1.400 alunos na rede municipal de ensino e 614 na rede estadual. Políticas públicas com o foco na alfabetização desses alunos são elaboradas para o ciclo de alfabetização.

No Brasil, alguns programas de formação continuada para alfabetizadores foram elaborados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), justificados em razão do baixo índice de desempenho das crianças na leitura e na escrita no início do ensino fundamental, da distorção de idade e série e da evasão escolar. Em 2000, foi lançado em rede nacional o Programa de Formação de Alfabetizadores - PROFA; em 2005, e reeditado em 2007, o programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, como uma das ações integrantes do Plano Nacional de Qualidade de Educação Básica; em 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Os alfabetizadores das escolas públicas das redes de ensino que fizeram adesão ao programa de formação continuada, mantido pelo governo federal em parceria com os governos estaduais e municipais, denominado PNAIC, desde 2013 estão participando de um programa desenvolvido com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental.

Para que as crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras estejam alfabetizadas de acordo com essa proposta, o PNAIC oferece várias ações, tais como: distribuição de material didático (jogos, livros didáticos, cadernos de formação, livros de literatura infantil) e de apoio (jogos e tecnologias educacionais), incentivo financeiro (bolsa de estudos), avaliações sistemáticas e formação de professores e orientadores de estudos, sendo a formação continuada dos alfabetizadores “o eixo principal” (BRASIL, 2015b, p.11), por meio de uma metodologia que propõe estudos teóricos e atividades práticas. De acordo com o manual do programa, “[...] o conteúdo do curso foi elaborado com base na experiência exitosa do Pró-letramento. Neste sentido, um conjunto de universidades públicas que participam desse programa é responsável pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2015, p.11). As avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apontaram que os resultados do programa Pró-Letramento indicavam uma melhoria na aprendizagem dos estudantes, tornando este programa uma referência importante para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A fim de fazer um mapeamento das pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado sobre tais políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, realizamos um levantamento junto a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, disponível no banco de dados do Instituto Brasileiro de

Informação em Ciência e Tecnologia - IBCT, no período de 2005 a 2015, ou seja, da última década.

Utilizando-se a palavra-chave “formação continuada de professores alfabetizadores”, foram localizadas trinta e oito pesquisas, entre teses e dissertações, cujos estudos abordavam diferentes políticas de formação continuada com o foco em professores alfabetizadores. Nove pesquisas discutem o PROFA, programa lançado em 2000 sob a forma de um curso destinado a professores alfabetizadores das escolas públicas e a formadores, com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias para a alfabetização de crianças, com base na abordagem construtivista.

Três pesquisas encontradas discutem o Pró-letramento, programa apoiado em pressupostos teóricos e metodológicos de alfabetização e letramento. Além das questões relacionadas à alfabetização, o programa incorpora a alfabetização matemática. Foi um programa de formação continuada direcionado aos professores em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo de oferecer suporte à ação pedagógica, a fim de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e matemática.

O Pró-Letramento foi realizado em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. É importante notar que a criação dessa política de formação continuada está diretamente relacionada com o projeto político que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos.

Desses estudos, treze abordaram políticas de formação continuada desenvolvidas por secretarias estaduais de educação, totalizando sete no estado de São Paulo. As pesquisas foram desenvolvidas no contexto dos programas: Letra e Vida; Ler e Escrever; e Teia do Saber, buscando compreender os resultados desses programas em cidades do estado de São Paulo.

Dois estudos foram feitos com base em formações continuadas no contexto de secretarias municipais de educação e parcerias com grupos de pesquisa de universidades, nos municípios de Rio de Janeiro/RJ e Londrina/PR. Destacamos, também, uma pesquisa que trata da formação continuada como possibilidade de ação do supervisor escolar e uma pesquisa que estuda a formação continuada na modalidade a distância.

Para refinar a busca, foi acrescentado o descritor “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. O resultado desse levantamento revelou, como podemos constatar no Quadro 1, um pequeno número de teses e dissertações, totalizando sete pesquisas sobre o programa. Buscaremos compreender em que medida esses trabalhos apontam avanços ou não em relação ao PNAIC.

**Quadro 1.** Teses e dissertações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no IBCT<sup>3</sup>

<b>Registros encontrados</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>
A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Elaine Eliane Peres de Souza	Universidade Federal de Santa Catarina	2014 - Florianópolis	Mestrado
Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2015- Marília-SP	Doutorado
A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização	Aldenice da Silva Caxias	Universidade Federal da Paraíba	2015- Mamanguape – PB	Mestrado Profissional
Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores	Maria Ione Feitosa Dolzane	Universidade Federal do Amazonas	2015-Manaus-AM	Mestrado
Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC E PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública	Sirlei Tedesco	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2015-Porto Alegre	Mestrado
A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró- Letramento ao PNAIC	Rommy Salomão	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2014 - Ponta Grossa	Mestrado
Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes	Natalia Francisca Cardia dos Santos	Universidade Nove de Julho	2015 - São Paulo	Mestrado

Fonte: Ibiect.

Organização: A autora.

<sup>3</sup> Levantamento feito em janeiro de 2016, considerando apenas o descritor *Pacto nacional de Alfabetização na Idade Certa*.



Após a leitura dos resumos destes trabalhos, foi possível observar que das sete pesquisas direcionadas ao PNAIC apenas três tem como o objeto de estudo a formação continuada ou como objetivo compreender os desdobramentos desta formação.

Salomão (2014) e Tedesco (2015) investigaram os resultados da formação continuada de professores alfabetizadores para a melhoria da prática pedagógica. Salomão (2014) buscou compreender como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Programa Pró- letramento. A autora apresenta a implantação e implementação das ações do governo federal para sanar as dificuldades dos professores que trabalham com a alfabetização, contribuindo, assim, com o processo de ensino e aprendizagem, a partir da seguinte questão de pesquisa: “Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Pró-letramento?”. Nesse sentido, Salomão (2014) concluiu que a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, levando a atividade educativa a promover a emancipação humana, de modo a contribuir para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade, ao mesmo tempo que transforma sua própria realidade.

Tedesco (2015) investigou de que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores colaborou para reflexão e melhorias nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental, sob a direção da política do PNAIC e em contextos digitais oportunizados pelo “Programa Um Computador por Aluno” - PROUCA, e de que forma interveio no cotidiano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Fagundes Varela/RS. A autora avaliou como positivos e satisfatórios os resultados apontados pelos professores que efetivamente fizeram parte das formações dos programas PROUCA e PNAIC, considerando os programas instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de competências e potencialidades para qualificar o fazer pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental.

Souza (2014) analisa os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC, a fim de compreender o programa em seu contexto social e investigar sua concepção de formação continuada expressa nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa, a partir dos conceitos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Em suas análises, a autora identificou que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é o construtivismo e o sociointeracionismo. Conclui que a formação propiciada pelo PNAIC, apesar de objetivar formar professores que possam garantir os direitos de

aprendizagem das crianças, ainda apresenta condições incipientes no que se refere a ampliar as possibilidades de aprendizagem e aprofundar os conhecimentos e desenvolvimento humano.

Segundo a autora, os cadernos de formação focalizam soluções para o problema da alfabetização no ensino, apresentam em seus cadernos de formação teorias superficiais e insuficientes para o professor compreender sua atividade, organizar e guiar um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois o aprofundamento teórico proposto pelo caderno não aperfeiçoa a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Resende (2015), em sua tese, analisou os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, que sustentam a concepção de alfabetização do PNAIC, de modo a compreender como a concepção de aprendizagem da escrita presente no PNAIC impactaria o processo de alfabetização das crianças. A autora concluiu que a proposta de alfabetização dos cadernos de formação de Língua Portuguesa do PNAIC, por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do *como ensinar, quando ensinar, o que ensinar*, não contempla a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita, e assim “[...] traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem.” (RESENDE, 2015, p. 157). Aponta, ainda, que o professor alfabetizador, ao receber a formação continuada de acordo com o ano em que atua, além de ter uma menor possibilidade de apreender a “totalidade” proposta pelo curso, depara-se com informações e pressupostos da área da linguística, dispostos nos cadernos de formação de uma maneira fluida, o que pode ofuscar o entendimento de qual é a concepção de língua e linguagem que sustenta a proposta de alfabetização do curso.

Resende (2015) defende que uma compreensão adequada dos pressupostos do PNAIC oportunizaria aos professores alfabetizadores significar a alfabetização como um processo de construção criativa e efetiva.

Isto implica dizer que o ensino da linguagem escrita não pode restringir-se a modelos, a lista de conhecimentos linguísticos, mas, sim, deve vincular-se às necessidades de interlocução, situada em um contexto real e significativo da sala de aula, ao mundo da escrita e da leitura que atravessam as práticas sociais (RESENDE, 2015, p. 159-160).

A autora defende uma proposta de formação continuada de professores que considere o profissional de educação enquanto sujeito de discurso em uma relação constante com o outro, e que suas vozes de reflexões, refrações ou recusas do discurso alheio possam ser

compreendidas como manifestação de consciência que ora dialogam, ora concordam ou discordam dos projetos de apropriação de escrita desenhadas pelas políticas públicas da educação.

Caxias (2015) avalia que a relação entre a consciência fonológica e o processo de aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização, no entanto, a metodologia deve proporcionar aos alunos a compreensão do sistema de escrita alfabética por meio do desenvolvimento da consciência fonológica.

Dolzane (2015) objetiva mapear e discutir as práticas pedagógicas realizadas em ambiente aberto com auxílios de mediadores tecnológicos. Para a autora, as práticas pedagógicas devem potencializar trocas entre seus personagens, a fim de que eles possam ocupar todos os espaços de cognição propostos pelas Tecnologias de Comunicação Digital - TCD e colocarem em sinergia os elementos definidores citados, na medida em que é evidente que a mera inclusão de tecnologias na educação não poderá gerar e sustentar processos de inteligência coletiva.

Santos (2015) analisa a consolidação da proposta do PNAIC na prática das escolas da Rede Municipal de Ensino na cidade de São Paulo. Os resultados apontados pela autora confirmaram a necessária implementação de uma política de educação capaz de assegurar a plena alfabetização, no sentido proposto pelo PNAIC, contudo, os dados revelaram também as fragilidades na adaptação da proposta, tanto em contexto central quando no entendimento à especificidade local.

Observamos que, embora tenhamos encontrado poucas pesquisas que analisaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, por esta ser uma política pública implementada a partir do ano de 2013, alguns desdobramentos já puderam ser observados.

Em decorrência desse levantamento, foi possível observar que os pesquisadores têm se preocupado em entender como as políticas educacionais de formação de professores têm contribuído para melhorar a prática de professores alfabetizadores nas escolas brasileiras e, assim, proporcionar um ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contudo, foi possível constatar também, no que se refere à formação continuada dessa política pública em questão, que ainda são poucas as pesquisas que tratam das possíveis mudanças proporcionadas por essa formação na prática desses professores nas salas de alfabetização, o que permite configurar a relevância da pesquisa aqui exposta, ao investigar o alcance desses objetivos na Rede Municipal de Paranaíba.

A implantação dessas políticas é pensada para diminuir o problema do grande número de crianças que saem do ciclo de alfabetização e não estão alfabetizadas. O Instituto Paulo

Montenegro, com base no Indicador de Analfabetismo Funcional - INAF, realizou, em 2016, uma pesquisa intitulada *Estudo Especial sobre o Analfabetismo e o mundo do trabalho*. Segundo o Instituto Paulo Montenegro (2016), os níveis de escala do INAF são organizados em cinco grupos que retratam condições diferentes de analfabetismo: *Analfabeto* (aqueles que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases); *Rudimentar* (população que realiza tarefas de simples localização de informações explícitas, expressas de forma literal, e operações matemáticas básicas, mas que dificilmente conseguem localizar mais de uma informação em textos de extensão média); *Elementar* (realizam a leitura de uma ou mais unidades de informação em textos diversos de extensão média, fazem pequenas inferências e resolvem problemas envolvendo operações básicas com exigência de algum grau de planejamento e controle); *Intermediário* (revela habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas condizentes com a localização de múltiplas informações, a resolução de problemas matemáticos complexos e com capacidade de sintetizar ideias centrais de textos e captar efeitos de sentido); e *Proficiente* (revelando domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações).

**Figura 2.** Resultados da pesquisa do Instituto Paulo Montenegro sobre alfabetismo e escolaridade

Tabela 2 – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% nos grupos)

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - Anos iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - Anos finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ed. Superior ou mais	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2a – Distribuição da população pesquisada por grupos de alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

<i>Base</i>	Total 2002		Analfabeto 88	Rudimentar 457	Elementar 843	Intermediário 453	Proficiente 161
Ens. Fund. - Anos iniciais	417	100%	19%	49%	27%	4%	1%
Ens. Fund. - Anos finais	459	100%	2%	32%	53%	10%	3%
Ens. Médio	795	100%	0%	11%	48%	31%	9%
Ed. Superior ou mais	331	100%	0%	4%	32%	42%	22%
Total	2.002	100%	4%	23%	42%	23%	8%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2016, p.8)

Os dados das tabelas apresentadas pelo Instituto Paulo Montenegro (2016) permitem observar que, em 2016, 19% dos alunos que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental foram considerados, segundo os níveis<sup>4</sup> de alfabetismo do INAF, “Analfabetos” e 49% encontravam-se no nível “Rudimentar”. Ainda de acordo com o Instituto Paulo Montenegro (2016, p. 8) “Entre as pessoas que não frequentaram a escola ou têm no máximo quatro anos de escolaridade, mais de dois terços (67%) permanecem na condição de analfabetismo funcional (Tabela 2), com 49% chegando ao grupo Rudimentar”. Como afirma Azevedo (2001), as políticas públicas são constituídas com base em questões que se tornam socialmente problematizadas e o alto número de analfabetismo funcional, apontado pelos dados atuais, constitui-se, efetivamente, como um problema social.

Pensar a educação e, especificamente a alfabetização, como uma política pública e entender esse processo requer o conhecimento de abordagens teóricas existentes neste campo. Também não podemos desconsiderar que os planejamentos desses programas são criados em uma sociedade capitalista e pensados para atender à demanda do mercado.

Nessa perspectiva, Barreto (2015, p. 698) assevera que os programas de formação continuada de professores tendem a perder a importância que já tiveram, “[...] uma vez relegada a intencionalidade das ações educativas a segundo plano com o predomínio crescente do estilo gerencialista comandado pela avaliação de resultados nas políticas da educação básica”. As formações acabam priorizando as metas das avaliações de larga escala, deixando de considerar as peculiaridades relacionadas à aprendizagem e à formação da criança.

A maioria dos programas educacionais de formação continuada forma profissionais (técnico-pedagógicos, supervisores ou professores especialistas) para formar os professores. Esses profissionais, que estão à frente das formações junto aos professores, são responsáveis em proporcionar momentos de teorização da prática pedagógica. Essa unidade entre a teoria e a ação é uma relação dialética, denominada por Gramsci (1978) de “práxis”, uma atitude crítica de superação da maneira antiga de pensar. Monasta (2010) afirma que para Gramsci, “a filosofia da práxis” é

[...] um instrumento ideológico para expandir a consciência das massas sobre o mecanismo da política e da cultura e sobre a determinação histórica e econômica das ideias, tornando as massas populares melhor capacitadas para controlar suas vidas e ‘dirigir’ a sociedade ou ‘controlando os que a dirigem’ (MONASTA, 2010, p.30).

---

<sup>4</sup> “O grau de escolaridade indicado na tabela informa sobre o ingresso do sujeito na etapa descrita e não a conclusão da mesma”. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016, p.8).

Essa forma de reestruturar a característica do trabalho docente é uma forma de encarar os professores, de acordo com Giroux (1997), como “intelectuais transformadores”, uma vez que toda atividade humana envolve formas de pensamento, integrando o pensamento e a prática. Como afirma o autor supracitado, o professor dentro desta perspectiva, deve ser consciente das condições ideológicas e econômicas do seu trabalho, e das principais causas pelas quais estão lutando, o que pode possibilitar que esse profissional exerça a práxis pedagógica e proporcione mudanças aos alunos, ao torna-los críticos e conscientes dos conflitos e lutas de seu tempo.

As autoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 257) explicam que “[...] são frágeis os mecanismos de acompanhamento e o controle de execução dos programas, e eles passam ao largo dos canais regulares de gestão das administrações estaduais e municipais”. Ainda segundo as autoras, estudos sobre os programas do governo federal apontam que muitos desses programas são bem aceitos pelos professores e outros não correspondem às necessidades e expectativas desses sujeitos. Desse modo, a simples adesão ao programa do MEC não garante que a política será desenvolvida como foi pensada em sua implantação.

Os resultados do levantamento apontaram que há uma intencionalidade dos pesquisadores em compreender como esses programas educacionais vêm buscando melhorar a educação brasileira. Das pesquisas levantadas, observamos que grande parte dos autores visa compreender as influências desses programas nas práticas dos professores alfabetizadores.

Os estudos são necessários para compreender quais foram os avanços e os limites de uma política implementada em relação à anterior, pontuar o que ainda é preciso melhorar para atender as necessidades do alfabetizador e avançar no enfrentamento das questões de analfabetismo no Brasil.

Em geral, as pesquisas desenvolvidas sobre programas anteriores desenvolvidos em âmbito nacional mostraram que os professores apontam pontos positivos, tais como: contribuem para as discussões sobre alfabetização; melhoram as práticas na sala de aula e proporcionam troca de experiência entre os pares. As pesquisas analisadas mostram que a formação continuada é uma medida necessária, mas não é suficiente para um avanço significativo na aprendizagem dos alunos das escolas públicas, visto que há uma multicausalidade complexa na formação de professores e os diferentes saberes que incidem na prática pedagógica, além das tensões da formação inicial e das críticas que recebe por não proporcionar os conhecimentos necessários à prática pedagógica e pela falta de articulação entre a universidade e a escola básica.

Sendo assim, buscando compreender em que medida a formação que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental receberam no PNAIC tem possibilitado mudanças na prática do professor alfabetizador na Rede Municipal de Paranaíba, o texto está organizado em quatro seções, a saber: na primeira seção, “A formação das políticas públicas de alfabetização no Brasil: conflitos, concepções e bases legais”, buscamos compreender como as políticas de alfabetização vêm sendo elaboradas e implementadas, em articulação com os documentos propostos por organismos multilaterais internacionais. Nessa seção, apresentamos, ainda, os arranjos e conflitos que influenciaram a elaboração do PNAIC, apontando como as políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores estão sendo formadas a partir das redefinições do capitalismo. Em seguida, tratamos dos sentidos da discussão sobre identidade do professor em relação à elaboração e implantação de políticas públicas e discutimos como a formação continuada vem sendo tratada nas ações do Estado brasileiro.

Na segunda seção denominada “A construção da trajetória da pesquisa” tratamos sobre o caminho metodológico percorrido em nossa pesquisa, as etapas desenvolvidas, os sujeitos envolvidos e o processo de coleta de dados.

Na terceira seção, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” apresentamos essa política, primeiramente como ela foi pensada e implantada em rede nacional e, posteriormente, no formato em que ela foi desenvolvida com os professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba. Em seguida discutimos os conceitos que retratam as concepções de alfabetização que fundamentam essa política, a configuração de formação continuada proposta pelo PNAIC e os direitos de aprendizagem que direcionam o trabalho nas salas de aula do ciclo de alfabetização das escolas públicas.

Na quarta seção “Dos documentos às ações nas salas de aula de alfabetização: analisando os dados”, discutimos a especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da ação formativa do PNAIC no município de Paranaíba, procurando compreender: o que pensam, falam ou fazem os professores? Para tanto, elaboramos um recorte analítico da realidade local de consolidação das ações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na prática dos professores alfabetizadores, composta pelos discursos dos sujeitos construídos a partir dos documentos do contexto local que influenciaram, de alguma forma, a implementação do programa em Paranaíba, os memoriais descritivos feitos pelos professores alfabetizadores no final de 2014 e os depoimentos dos participantes (professores e gestores) sobre a ação formativa do PNAIC na rede de ensino pesquisada.

A interpretação dos dados possibilitou a análise dos aspectos da formação continuada, dessa forma, pode-se apresentar elementos sobre a validação da proposta do PNAIC no âmbito local.



## **1 A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS, CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS**

*O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve se fazer inicialmente esse inventário. (GRAMSCI, 1978).*

Esta seção tem como objetivo demonstrar os arranjos e conflitos que influenciaram a elaboração do PNAIC, assim como as políticas públicas para a formação continuada que o antecederam e o influenciaram, situadas na realidade e no modo de produção capitalista e a partir dos interesses multilaterais internacionais. Efetuamos, para tanto, uma análise crítica das múltiplas determinações das políticas, condição indispensável para o método dialético materialista.

Nessa perspectiva, em um primeiro momento, buscamos compreender como as políticas públicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas e aplicadas, e como se articulam às propostas dos organismos internacionais. .

Em um segundo momento, apontamos e discutimos a formação continuada como uma ação política marcada por uma visão neoliberal, que aspira a qualidade total da educação e tem colocado o professor como o principal responsável pelo fracasso ao alcance dos objetivos.

No terceiro subtópico, analisamos, ainda, de que forma o Estado brasileiro vem atuando no que se refere às políticas de formação continuada para professores alfabetizadores, a fim de permitir ao leitor compreender os modelos de formação continuada mais discutidos atualmente e situar-se em relação às iniciativas do governo federal para os professores alfabetizadores implementadas em rede nacional a partir da LDB.

### **1.1 A influência dos órgãos internacionais na formação das políticas de alfabetização brasileira**

Documentos internacionais de importantes organismos multilaterais atribuíram à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990, a partir de “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia.” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2011, p. 47).

Articuladamente aos documentos propostos por organismos multilaterais internacionais, vêm sendo elaboradas e implementadas políticas públicas de educação e alfabetização, cujos resultados indicam a conquista de alguns avanços e desafios que precisam ser superados.

Neste momento do texto, buscamos compreender: Quais as influências da regulação transnacional dos principais organismos multilaterais nas políticas de alfabetização em nível nacional no tempo presente? O principal enfoque será dado a três organizações, a saber: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial. Essas organizações foram escolhidas em virtude de seu posicionamento estratégico em relação às políticas voltadas à alfabetização.

Como explica Mortatti (2013), muitos desses documentos constituem a consensual meta da qualidade da educação e da alfabetização escolar de crianças. “Ao longo da segunda metade do século XX, o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos.” (MORTATTI, 2013, p. 30). O direcionamento destas propostas sugere, portanto, que uma vez solucionado os problemas com a alfabetização do país, os problemas educacionais, sociais e políticos também estariam resolvidos.

No Brasil, sustentam a criação dessas políticas e, ainda, as atuais iniciativas do governo brasileiro neste setor, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que determina a implementação do Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério de Educação (MEC) em 24 de abril de 2007; e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência de dez anos após a data da publicação.

O exame desses documentos permite verificar muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e as políticas implantadas no Brasil com o objetivo de superar o analfabetismo.

De acordo com Mortatti (2013), ainda que a educação seja uma aspiração da sociedade letrada, especialmente a partir da Idade Moderna, é no campo das iniciativas mundiais dos meados do século XX que a educação é declarada como um direito humano a ser garantido a todos e um meio para promoção do respeito a todos os direitos e liberdades individuais. A

alfabetização, nesse sentido, é declarada como uma “base” para educação e para aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Cury (2002, p. 260),

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.

Embora as oportunidades de universalização da educação ainda não tenham se efetivado, “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo.” (CURY, 2002, p. 261).

Cury (2002) explica que o fato de os organismos internacionais passarem a fazer desses direitos um motivo de declarações e de convenções revela uma tendência de internacionalização. Quando são reconhecidos novos direitos, as especificações acontecem e surgem, assim, novos modelos que atendam às peculiaridades educacionais.

Para Afonso (2001, p. 24),

[...] é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas entre as quais [...] a adoção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica.

Assim, as políticas criadas em todos os países acabam sendo influenciadas pelas metas propostas por esses organismos multilaterais que, de uma forma ou de outra, acabam contribuindo para o capitalismo, defendendo as necessidades de domínios de competências básicas para atender à demanda do mercado de trabalho.

Em 1990, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial<sup>5</sup>. Participaram desse evento agências

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre as estratégias e projetos que o Banco Mundial desenvolve no Brasil acessar o link: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/overview#2>>.

internacionais, ONGs, governos, associações, profissionais e personalidades de destaque no plano educacional em todo mundo. “Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2011, p. 47). Foram definidas estratégias e metas, relativas à educação básica, para serem executadas durante a década seguinte, a partir de um consenso político e ideológico que resultou em um projeto educacional internacional, a partir de novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagens. Cada país estabeleceu suas metas para a década, em consonância com as dimensões propostas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;
2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade;
6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas. (UNICEF, 1990, n.p).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) vários seminários aconteceram no Brasil após o de Jomtien, pois um problema apontado no contexto brasileiro referiu-se à expressão “para todos”, que recomendava uma universalização da educação básica que no Brasil abrangeria desde a educação infantil ao ensino médio, que não eram o foco da conferência. Ademais, [...] “alguns autores compreenderam o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagens (NEBA) em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para extratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas.” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2011, p. 52). Ou seja, as classes menos favorecidas, que não têm

plenamente seu direito de acesso à escola atendido e na qual ainda são encontrados entre os que estão inseridos aqueles que não dominam o sistema de escrita, continuariam a ter um atendimento educacional diferenciado das classes mais altas. Assim, apesar dos esforços realizados pelo Brasil e também por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, a divisão da educação brasileira é reafirmada.

O lançamento do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993, demonstra que o Brasil delineava intenções locais a partir do acordo firmado em Jomtien e que o projeto educacional pensado por organismos multilaterais estava sendo implantado no Brasil.

Também nesse período, entre 1993 e 1996, foi produzido o “Relatório Delors”, documento elaborado por uma Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, criada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jacques Delors. De acordo com Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p. 55), este “[...] é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.” O relatório trata das tendências e necessidades que caracterizaram o final do século XX e destaca o papel que a educação deveria assumir. Com o conceito de educação ao longo da vida, a comissão defende:

[...] a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. (DELORS et al, 1996, p. 12)

Com esse propósito, cada um deve utilizar de todas as formas para aprender e aperfeiçoar suas potencialidades, sendo desejável, de acordo com essa ideologia, “[...] que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual.” (DELORS et al, 1996, p.12).

Esse conceito de educação seria adquirido a partir de quatro tipos de aprendizagens:

[...] apreender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente apreender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al, 2006, p.90)

De acordo com a comissão, o ensino deve considerar cada um dos quatro pilares, para que a educação apareça como uma experiência global ao longo de toda a vida para o indivíduo que também faz parte da sociedade.

As autoras Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p. 56-57) destacam que para sobreviver na sociedade da informação é preciso que todos atualizem, adquiram e utilizem os conhecimentos, o que supõe a existência de uma educação básica capaz de construir a indispensável “[...] competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes.”. Na perspectiva da comissão, a educação básica é a primeira etapa que os indivíduos devem ultrapassar para diminuir a grande disparidade que permeia os grupos humanos marginalizados (mulheres, populações rurais, minorias étnicas marginalizadas, crianças de baixa condição econômica e outros).

O professor é visto como peça fundamental para a realização dessas ideias. Dessa forma, o relatório recomenda que todos os governos deveriam empenhar esforços para reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para serem melhor qualificados.

Para Delors et al (2006), a falta de financiamento e de meios pedagógicos, assim como a superlotação das turmas traduziu-se, frequentemente, em uma profunda degradação das condições de trabalho dos professores, pois quando a escola passou a receber alunos com grandes dificuldades sociais e familiares, novas tarefas foram impostas aos professores, ainda que, em muitos casos, os mesmos não estivessem preparados para exercê-las. “Quanto maiores forem as dificuldades que o aluno tiver que ultrapassar - pobreza, meio social difícil, doenças físicas - mais se exige do professor.” DELORS et al, 2006, p. 158-159). Ou seja, para o ensino ser eficaz o professor deverá recorrer a diversas competências pedagógicas, com paciência e determinação.

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2011), o Relatório Delors defende recomendações para o exercício da docência, de acordo com as demais agências e organismos multilaterais, prescreve orientações a vários níveis de ensino e deixa claro uma concepção de educação que tem o papel de garantir a sobrevivência de valores consensuais na sociedade, incentivando um novo respeito às crenças culturais do ocidente.

O Banco Mundial é um organismo internacional que estabelece como seu desafio a redução da pobreza no mundo. O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento - BIRD é uma das instituições que integra o Banco Mundial. “Apesar de duas décadas de crescimento, a pobreza não diminuiu e os organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, se viram obrigados a ampliar o leque de setores nos quais deveriam investir.” (AFONSO; GUBERMAN, 2007, p. 8).

De acordo com o Relatório nº 63.731 (BANCO MUNDIAL, 2011), um rápido progresso social foi observado no Brasil, na área da educação, em 2011, que registrou 98% das crianças entre 7 e 14 anos matriculadas na escola.

Segundo o Banco Mundial (2011, p. 10) “[...] melhorias complementares na quantidade e qualidade de capital humano são essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra.” Desta forma, afirma que nos últimos 15 anos a expansão da escolaridade no Brasil teve efeitos dramáticos na força de trabalho, já que 70% não havia concluído o ensino médio em 1993 e, atualmente, esse número diminuiu para 40%.

Em relação à educação básica, a maior mudança observada por essa organização (BANCO MUNDIAL, 2011) não é o acesso à escola fundamental, mas uma grande parcela de crianças que estão permanecendo na escola até o ensino médio: “[...] a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos especialmente entre crianças pobres.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10).

Segundo Piana (2009), a história da educação é marcada por sinais profundos da exclusão social, econômica e cultural. A autora afirma que se trata de uma educação sem investimentos e oportunidades, sob o domínio de organismos nacionais e internacionais, que direcionam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista e destinada a uma classe menos favorecida, pois “[...] milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmo matriculados em uma escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e afetiva.” (PIANA, 2009, p. 57).

O programa do Banco Mundial compreende quatro objetivos estratégicos para atingir a meta, no Brasil, de crescimento mais rápido, mais inclusivo e ambientalmente sustentável, com estabilidade macroeconômica.

No tocante à educação, o segundo objetivo estratégico é “Melhorar a qualidade e expandir a prestação de serviços públicos para as famílias de baixa renda.” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 22).

De acordo com o Relatório nº. 63.731 (BANCO MUNDIAL, 2011), o Grupo Banco Mundial pretende apoiar a educação do Brasil da seguinte maneira: continuar a ampliar o financiamento da Cooperação Financeira Internacional para instituições do setor privado de ensino pós-secundário, com foco em estudantes de baixa e média renda; formar parcerias com o Ministério de Educação para o fortalecimento das políticas de educação, visando principalmente as funções normativas e de supervisão; apoiar a elaboração, implementação e avaliação de impacto de programas de educação pilotos direcionados a famílias de baixa

renda em grandes municípios; criar parcerias com o MEC e governos selecionados por meio de Atividade de Análise e Parcerias - AAA e apoio ao combate aos principais problemas da educação, incluindo abordagens para melhorar a condição do professor, diminuir as taxas de repetição, as distorções idade/ano e a qualidade do ensino médio. Sobre esse financiamento Altmann (2002, p. 79) afirma que:

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial.

Assim, os investimentos conferidos à educação são parte de um projeto econômico projetado por essas organizações. Nesse sentido, o Relatório n.º 63.731 (BANCO MUNDIAL, 2011) refere-se à necessidade de maior investimento na educação básica como um todo e não cita, especificamente, a alfabetização.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF é uma agência mundial da Organização das Nações Unidas - ONU que se dedica nomeadamente às crianças. Na sede das Nações Unidas, em Nova York, em setembro de 2000, reuniram-se representantes de 189 países-membros das Nações Unidas, com o intuito de refletir sobre o destino comum da humanidade. A diferença social e econômica da realidade desses países era enorme.

Enquanto alguns países podiam esperar do futuro a prosperidade e a cooperação mundial, outros quase careciam de futuro, já que seus habitantes se encontravam atolados em condições miseráveis, intermináveis, de pobreza, de conflitos e em meio a um ambiente cada vez mais degradado. (UNICEF, 2014a, p. 8).

As atividades desenvolvidas pela UNICEF buscam alcançar os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM<sup>6</sup>, entre os quais seis estão relacionados diretamente à infância. A adoção dos ODM reforçou a priorização do financiamento para a educação primária, e tem como meta “Garantir que, até 2015, todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino básico.” (ONU, 2000, n.p).

---

<sup>6</sup> As metas do milênio foram estabelecidas pela ONU em 2000, com o apoio de 191 nações, e ficaram conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). São eles: Acabar com a fome e a miséria; oferecer educação básica de qualidade para todos; promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a Aids, a malária e outras doenças; garantir qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e estabelecer parcerias para o desenvolvimento. Mais informações acessar o link: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_9540.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9540.htm)>.



“No ano 2000, o Brasil assumiu os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, comprometendo-se a alcançar até 2015 metas em oito áreas estratégicas para o desenvolvimento humano.” (UNICEF, 2014, p. 8). Desde então, segundo o órgão, o país tem avançado em várias áreas:

Entre 1990 e 2012, a taxa de mortalidade entre menores de 5 anos caiu 68,5% – passando de 53,7 mortes para 16,9 por mil nascidos vivos, segundo estimativas do Ministério da Saúde (2012). No mesmo período, a taxa de mortalidade de menores de 1 ano foi reduzida em 68,4% – de 47,1 mortes para 14,9 por mil nascidos vivos (MS, estimativas em 2012). O acesso ao ensino básico foi ampliado, com 98% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos matriculados na escola. Houve redução também nas taxas de trabalho infantil, de 17,9%, entre 2008 e 2011. Mesmo assim, em 2012, ainda existiam 3,5 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos no mercado de trabalho, considerando um pouco mais de três milhões de meninos e meninas em situação de trabalho infantil a ser abolido. Outra conquista foi a diminuição da pobreza e da extrema pobreza. De acordo com a definição nacional de pobreza do governo federal (70 reais per capita mensal em julho de 2011), estima-se que esse cenário está mudando. A extrema pobreza caiu de 13,7% para 3,6% entre 1992 e 2012, enquanto a pobreza saiu de 31,5% para 8,5%. (UNICEF, 2014, p. 9).

No que se refere ao objetivo dois, observa-se que “[...] o acesso ao ensino básico foi ampliado, com 98% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos matriculados na escola” (UNICEF, 2014, p. 9).

No tocante aos desafios que ainda precisam ser superados pela educação brasileira, de acordo com o UNICEF (2014), só serão alcançados se o País implementar políticas públicas capazes de reduzir as desigualdades que ainda impedem a sobrevivência e o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nesse sentido, o UNICEF lança, em 2014, um documento intitulado “Agenda pela Infância 2015-2018: desafios e proposta eleições 2014” (UNICEF, 2014), que apresenta um conjunto de temas para o debate dos candidatos à presidência e governos dos estados com a sociedade civil. Foram propostos sete compromissos levando em consideração a diversidade de necessidades específicas de meninos e meninas que vivem em diversos territórios brasileiros.

O compromisso dois da agenda visa: “Garantir que cada criança e cada adolescente de 4 a 17 anos tenham acesso a escolas públicas inclusivas e de qualidade, aprendendo na idade certa os conhecimentos correspondentes a cada ciclo de vida.” (UNICEF, 2014, p. 14).

“Para o UNICEF, é fundamental que o País alcance o objetivo geral e as metas do Plano Nacional de Educação [...]” (UNICEF, 2014, p. 16). No que se refere à educação básica, propõe-se que o executivo federal tenha como objetivo promover juntamente com estados e municípios a inclusão escolar, para que, desta forma, 100% das crianças e adolescentes de 04 a

17 anos estejam matriculados nas escolas e aprendam na idade correta. A meta para o executivo estadual é: “Fortalecer ações, programas e estratégias, em cooperação com os municípios, para atingir a meta de 100% das crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade, respeitando o multilinguismo das comunidades indígenas.” (UNICEF, 2014, p. 17).

No Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar (Senegal) no ano 2000, governantes de 164 países com representantes de grupos regionais, organizações internacionais, agências financiadoras, Organizações Não Governamentais - ONGs e sociedade civil concordaram com o Marco de ação de Dakar: “Educação Para Todos (UNESCO, 2001)”.

Destarte, anteriormente, a Declaração Mundial de Educação Para Todos já proclamava como o primeiro de seus objetivos “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” e que:

**Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.** Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 3, grifos no original).

Nesse aspecto, a educação básica é considerada a base para outras formas de aprendizagem e desenvolvimento humano, sendo necessário um forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação Para Todos - EPT, com aumento de investimentos significativo no ensino fundamental.

A proposta era ter alcançado seis importantes objetivos educacionais e suas respectivas metas até 2015. Como forma de acompanhar o progresso e identificar as lacunas dessas ações, a UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de EPT para agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015.

O tema alfabetização aparece no objetivo seis do EPT:

Objetivo 6 - Qualidade da Educação. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização,

conhecimentos básicos em matemática (numeracy) e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO, 2015, p. 8).

“A questão da alfabetização se manifesta em todos os objetivos da EPT porque é uma ferramenta de aprendizagem e um dos resultados principais da educação” (RICHMOND; ROBINSON; SACHS-ISRAEL, 2009, p. 12).

Como mais uma estratégia para chamar atenção para alfabetização e estimular atividades na área, a UNESCO estabeleceu a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* – UNLD (UNESCO, 2005), a fim de propor uma nova visão de alfabetização no contexto da Educação Para Todos, criando um conjunto de metas ações, de abrangência internacional. Assim, a Década priorizou suas ações para jovens e adultos analfabetos, principalmente mulheres; crianças e jovens que não estão matriculados nas escolas, especialmente meninas e crianças na escola sem acesso à educação de qualidade, para que não se tornem adultos analfabetos.

Durante essa “Década”, vêm sendo implementadas, no Brasil, várias iniciativas baseadas no monitoramento dessas ações. Mortatti (2013), ao fazer um balanço crítico da UNLD, observa a conquista de alguns avanços, considerando os princípios e metas estabelecidos em consonância com os definidos por organismos multilaterais. No entanto, identificou o agravamento de muitos problemas históricos, entre os quais destaca:

[...] o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem. (MORTATTI, 2013, p. 16-17).

De acordo com a autora (MORTATTI, 2013), as avaliações em larga escala são usadas como um dos instrumentos para monitorar a efetividade dessas políticas. Avaliam-se os resultados, em função dos objetivos que se buscam alcançar. O procedimento do professor em sala de aula deve garantir estratégias que levem seus alunos a “aprender a aprender”, melhorem os resultados nas avaliações externas e, desta forma, contribuam para que o país alcance as metas globais de alfabetização. Nesse sentido, conforme Mortatti (2013, p. 27), não caberia perguntar “*o que, por que, para que ensinar a ler e a escrever, ou quem é o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício?*”

A autora chama a atenção para a necessidade de problematizar a consensual meta da qualidade de educação e de alfabetização escolar de crianças defendida por essas organizações internacionais e pelas políticas públicas brasileiras, uma vez que o processo de alfabetização das crianças que frequentam a escola e tem experiência de frustração quando não conseguem aprender a ler e escrever têm sido abordadas somente quando são traduzidas em dados quantificáveis, nas avaliações nacionais. Dessa forma, os problemas de alfabetização no Brasil são explicados como:

[...] resultantes de dificuldades do aluno em aprender, ou do professor em ensinar, ou de insuficiente envolvimento das famílias na vida escolar das crianças, ou de ineficiente atuação dos gestores da educação, ou de aplicação inadequada de investimentos financeiros. Em outras palavras, vêm-se discutindo e propondo soluções somente para problemas que, em âmbito sistêmico, conseguem se formular como tais e cuja formulação já contém as possibilidades de respostas disponíveis (MORTATTI, 2013, p.25).

Com todos os olhares voltados a essas questões, os conceitos de alfabetização trabalhados nas salas de alfabetização brasileiros acabem sendo inquestionáveis, o que, no ponto de vista da autora, mostra que veio se estabelecendo no Brasil uma “tradição” com modelos de ensino a partir dos métodos de alfabetização. Na década de 1980 o modelo foi o Construtivismo, na década de 1990, de forma mais eclética, vieram a se juntar propostas de letramento ou propostas de métodos fônicos. No entanto, a pergunta central, no que se refere a questões didáticas na sala de aula, continua sendo:

[...] *como o professor deve proceder* para garantir que seus alunos “aprendam a aprender”, visando à obtenção de melhores resultados nas avaliações internas e externas à escola, contribuindo para que o país alcance as metas globais para a educação e a alfabetização, em particular a meta de todas as crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade? Mas, nessa “nova tradição”, não cabe perguntar: o que, por que, para que ensinar a ler e a escrever, ou quem é o responsável por esse ensino e qual a especificidade de seu ofício? (MORTATTI, 2013, p.27).

Ou seja, mesmo com a alfabetização sendo considerada um direito do cidadão e com os investimentos do Estado brasileiro em políticas públicas que focam esse problema, o principal objetivo da alfabetização no Brasil continua sendo atingir as metas propostas por organismos multilaterais. Assim, questões que tratam das especificidades do processo de alfabetização não aparecem nas propostas e relatórios desses organismos.

De acordo com a UNESCO, os relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos apresentados até 2015 tiveram papel importante para apoiar os países, oferecer

avaliações e análises concretas para sustentar o desenvolvimento de novas políticas, assim como apresentar uma poderosa ferramenta de defesa e promoção para os governos e a sociedade civil.

O relatório da EPT de 2015 reconhece que, desde 2000, houve muitos progressos, mas ainda há muito a se fazer. “O lado positivo é que o número de crianças e adolescentes fora da escola diminuiu quase pela metade desde 2000. Estima-se que 34 milhões de crianças a mais terão frequentado a escola em decorrência do progresso mais rápido desde Dakar”. (UNESCO, 2015, p. 3). No entanto, segundo o documento, 58 milhões de crianças no mundo ainda estão fora da escola e estima-se que cerca de 100 milhões de crianças não concluirão a educação primária. Além disso, milhões de crianças deixam a escola sem terem aprendido o básico em razão da baixa qualidade da aprendizagem no nível primário.

“As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária” (UNESCO, 2015, p. 3).

Segundo o documento da UNESCO, os avanços foram em relação ao acesso à escola, no entanto, a questão da qualidade da educação que essas crianças receberam ao frequentar a escola não foi suficiente para apreender o necessário. Dessa forma, provavelmente, a ênfase para que a aprendizagem e a qualidade se tornem temas centrais no marco global pós-2015 será maior, “[...] uma vez que, conforme apontou o RMG 2013/14, 250 milhões de crianças não tiveram a oportunidade de aprender o básico – embora 130 milhões delas tenham frequentado a escola por pelo menos quatro anos.” (UNESCO, 2015, p. 41).

De acordo com Cury (2002, p. 246),

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

O autor supracitado afirma que são inegáveis os esforços da UNESCO no sentido da universalização do ensino fundamental para todos. “É inegável também a dificuldade de, diante da desigualdade social, instaurar um regime em que a igualdade política aconteça no sentido de diminuir as discriminações.” (CURY, 2002, p. 247).

Os objetivos da EPT e os objetivos de desenvolvimento do milênio em educação destacam a necessidade de se expandir a educação primária gratuita e de boa qualidade, o que

exige maiores investimentos dos orçamentos educacionais. “Apesar disso, dos 56 países com dados disponíveis sobre a parcela dos investimentos públicos domésticos na educação primária, tanto em 1999 quanto em 2012, apenas 16 aumentaram essa porcentagem” (UNESCO, 2015, p.48).

A educação é a chave para se alcançar a maioria dos objetivos da agenda de desenvolvimento pós-2015, desde o consumo sustentável até sociedades saudáveis e pacíficas. Os programas e as abordagens educacionais deveriam ser reelaborados para alcançar esses objetivos. (UNESCO, 2015, p. 54).

Observa-se, nos referidos documentos analisados do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, uma preocupação com a qualidade da educação no Brasil, o que na visão neoliberal anuncia:

[...] a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Esse fato, sendo um atributo geral do assistencialismo estatal, expressa-se como uma peculiaridade própria do campo educacional: a crise de produtividade da escola não sintetiza outra coisa senão a crise do centralismo e da burocratização próprias de todo Estado interventor. (GENTILI, 1998, p. 17)

Nessa perspectiva, segundo a perspectiva neoliberal, os governos foram incapazes de assegurar o acesso da grande massa de alunos às escolas e ao mesmo tempo garantir a eficiência produtiva que deve caracterizar a prática pedagógica das instituições escolares.

Os relatórios de monitoramento das políticas brasileiras instituídos por essas organizações multilaterais apontam uma melhora no acesso e permanências aos estudantes na educação básica, no entanto a questão da qualidade ainda não está de acordo com os padrões esperados.

No entanto, mesmo que haja vários documentos de caráter internacional assinados por países das Nações Unidas ou ainda por empresas ou representantes do “terceiro setor<sup>7</sup>”, que reconhecem ou garantem o acesso à educação básica a todos os cidadãos, como é o caso dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, Educação Para Todos, Compromisso Todos pela Educação*, o direito à educação escolar deve ser garantido inicialmente nas leis nacionais, como aponta Cury (2002, p. 246):

---

<sup>7</sup> O Terceiro Setor envolve instituições privadas atuando com funções públicas. Para mais informações sobre o tema consultar o texto de Montañó (2002).

[...] a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências.

Mesmo que as regras estabelecidas por essas leis entrem em choque com as diferentes realidades sociais e econômicas de funcionamento da sociedade, configuram-se como obrigação do Estado. No próximo tópico, abordamos as mais recentes políticas elaboradas no Brasil, em consonância com os documentos dos órgãos multilaterais mencionados anteriormente.

## **1.2 Uma análise das ações do MEC referentes à formação continuada de professores e as bases legais dessas políticas**

Diferentes contribuições vêm sendo oferecidas, ultimamente, por meio de pesquisas que discutem a formação continuada de professores. Esse movimento iniciou-se a partir de 1980, quando os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstraram “[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200-201). Conforme explicam as autoras, as reformas curriculares dos anos 1990, assim como a mudança de paradigma acerca das diferentes teorias que estão na base dos conteúdos curriculares das escolas de educação básica, ocasionaram novos desafios, que não foram tratados adequadamente pelos currículos das licenciaturas nas instituições formadoras de professores. De acordo com Gatti e Barreto (2009), entre outros motivos, decorreu daí o desenvolvimento intenso de programas de formação continuada de professores com a intenção de prover capacitação para a implantação de reformas educativas.

Percebe-se, assim, que a escola, assim como a sociedade, é marcada por constantes transformações científicas e tecnológicas, o que exige dos professores uma contínua revisão dos saberes. Nesse sentido, a formação continuada, valendo-se do discurso de atualização e renovação, nos últimos anos, tornou-se forte em vários setores profissionais. Essa necessidade também se destacou na educação, “[...] o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (GATTI, 2008, p. 58). Para a autora,

[...] problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente, na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Dessa forma, essa autora destaca como um dos motivos do desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais de formação continuada no Brasil os problemas característicos do nosso sistema educacional. Vailant (2006) aponta que a proliferação e a dispersão das instituições de formação inicial em muitos países da América Latina atenta contra a sua qualidade, pois há uma grande heterogeneidade de instituições formadoras, como escolas normais superiores, instituições superiores de nível técnico, universidades e faculdades, porém muitas não possuem equipamento adequado (biblioteca e laboratórios) para uma melhor formação desses professores. Vailant (2006, p.129) afirma que existe “[...] um *déficit* de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente, assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente.”, salientando o problema relacionado às propostas curriculares dos cursos de formação inicial.

Gatti e Nunes (2009), em uma pesquisa semelhante no Brasil, buscaram avaliar o que se propõe como disciplinas formadoras nas Instituições de Ensino Superiores nas licenciaturas dos cursos presenciais em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Colocou-se a questão de sua adesão aos pressupostos e às normatizações propostos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE nos últimos dez anos, a partir da LDB - Lei nº 9.394/1996. O estudo foi feito por meio da análise dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e das suas ementas, em uma amostra nacional de instituições formadoras de professores, levando em conta o tipo de instituições (privada ou pública) e nas cinco regiões do país.

Quanto à formação de professores destinada aos anos iniciais do ensino fundamental, predominantemente nas licenciaturas de Pedagogia, concluiu-se que: “O currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso.” (GATTI, NUNES, 2009, p. 53) Referente aos conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua



Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física), de acordo com a pesquisa:

[...] comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI, NUNES, 2009, p. 54).

O estudo dessas ementas revelou uma maior preocupação com a oferta de teorias de natureza política, sociológica, psicológica ou outras, com poucas associações às práticas educacionais. Gatti, Barreto e André (2011, p. 114) afirmam que “Isso é realmente muito importante para o trabalho consciente do(a) professor(a), mas não suficiente para o desempenho de suas atividades de ensino”. A partir desse ponto de vista, entende-se que as atividades práticas proporcionadas em grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras são insuficientes, deixando clara a necessidade de uma formação continuada com o foco sobre a prática a serem trabalhadas no dia a dia das salas de aula da educação básica.

O papel do professor tem sido colocado como determinante para atingir bons resultados nas avaliações de larga escala. “São eles, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema” (OLIVEIRA, 2005, p.768-769). As condições precárias de trabalho colocam o professor diante de salas de aulas superlotadas, sem estrutura física, com escassez de recursos didáticos para o planejamento das aulas e, ainda, assumindo funções que a escola adquire que ultrapassam o ato de ensinar. Como esclarece Oliveira (2005, p. 769), sobre a atuação docente na escola pública, os professores:

São compelidos, em dadas circunstâncias, a assumirem os papéis de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, de constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Neste processo de desqualificação do trabalho docente, em que o professor se vê envolvido em várias tarefas, muitas vezes o aprendizado do aluno deixa de ser o objetivo principal da aula, o que provoca mudanças significativas no trabalho do professor e em sua identidade.

Perante a preocupação em torno da profissionalização do professor e a atuação deste em sala de aula, muitas ações que são denominadas formação continuada têm sido

desenvolvidas pelo MEC, pelas secretarias estaduais e municipais de educação e, até mesmo, pelas escolas.

A formação continuada vem sendo abordada de várias formas por diferentes autores. Davis (2012), em sua pesquisa<sup>8</sup>, dividiu as várias abordagens de formação continuada encontrada nos estados e municípios brasileiros em dois grupos. O primeiro centra-se na figura do professor e é embasada em várias suposições, entre elas: a maior qualificação ética e política dos docentes levou os docentes a melhorar sua importância social, dando um novo sentido à profissão; a superação das dificuldades encontradas no exercício profissional, visto que a formação inicial é aligeirada e precária; a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao ciclo de vida profissional do docente.

O segundo grupo foca no desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) nas escolas, ocorrem prioritariamente no interior delas, discutindo os problemas do contexto escolar. Uma parte desses estudos entende que o coordenador pedagógico é o principal responsável pela formação continuada dentro da escola e outra parte entende a escola como um locus permanente de formação contínua e de aprendizagem, como maneira de possibilitar um ambiente colaborativo de aprendizagem.

“O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização” (BRASIL, 2008b, p. 20). O Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, elabora planos e projetos para a implementação de políticas de profissionalização do trabalho docente. É importante lembrar que a adesão aos programas não é obrigatória, porém alguns recursos federais são disponibilizados apenas para as redes de ensino parceiras das políticas públicas do MEC.

Somente as secretarias de educação estaduais e municipais que fazem adesão a um programa de formação federal, no entanto, após assumirem o compromisso, devem seguir o cronograma e a carga horária de formação.

---

<sup>8</sup> Pesquisa intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, realizada pela Fundação Carlos Chagas durante o ano de 2010. O objetivo do estudo foi verificar como diferentes estados e municípios brasileiros tratam a formação continuada de seus professores, focando, em especial, os fatores que geram sua demanda, seu processo de implementação, o acompanhamento e os apoios oferecidos à prática pedagógica, as modalidades mais frequentemente empregadas e, ainda, a presença e as formas assumidas pelos processos de monitoramento e avaliação. (DAVIS, 2012).

De acordo com os dados do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão e-SIC<sup>9</sup> (BRASIL, [s.d]), no ano de 2013, o Pró-Letramento teve a participação de um total de 14.844 professores; em 2012, foram 44.402 professores; e, em 2011, totalizou 33.170 professores.

Ainda segundo as informações do e-SIC, em 2013, ano do lançamento do PNAIC, 239.387 professores alfabetizadores participaram da formação, com a adesão de 26 estados, o DF e 5.420 municípios. Em 2014, 310.882 professores alfabetizadores participaram da formação, com a adesão de 26 estados, o DF e 5.497 municípios. Em 2015, foram 301.998 professores alfabetizadores, mantendo-se a adesão de 26 estados, o DF e 5.497 municípios. Em 2013 e 2014, o programa atingiu 12.950.166 de alunos das classes de alfabetização (BRASIL, [s.d.]).

O compromisso de alfabetizar na *idade certa*, definida em oito anos de idade, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE<sup>10</sup> de 2007 e é uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE de 2001<sup>11</sup>, reafirmado no PNE 2014.

No tocante à efetivação da alfabetização, a proposta do programa esclarece que:

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 das temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012a, p. 15).

Dessa forma, a formação do PNAIC foi elaborada com base nesta concepção de alfabetização. Segundo Barreto (2015), cada política docente tem bases em pressupostos ligados a contextos políticos em que se inserem:

Como a profissionalização almejada na perspectiva das políticas docentes tem como pressuposto que as habilidades adquiridas para o exercício da profissão estão sujeitas a contínuas transformações, sendo previsível seu desaparecimento e substituição, fica mais fácil entender por que os inúmeros programas de formação docente tendem a desaparecer uma vez alterados os contextos políticos em que se inserem. (BARRETO, 2015, p. 698).

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://esic.cgu.gov.br/sistema/Relatorios/Anual/DownloadDados.aspx>. Acesso em 30 abr. 2015.

<sup>10</sup> O decreto n° 6.094, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007), define, no inciso II do art. 2°, a responsabilidade dos entes governamentais em “alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, aferindo os resultados por exames periódicos específicos”.

<sup>11</sup> A meta 05 do projeto de lei (Lei n° 10.172, de janeiro de 2001) que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça o aspecto de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, reafirmada na meta 05 do PNE 2014 (Lei n° 13.005, de junho de 2014) (BRASIL, 2014a).

Assim, a descontinuidade das políticas públicas elaboradas com o objetivo de oferecer aos professores habilidades para o trabalho em salas de alfabetização pode representar, também, uma descontinuidade na forma como o professor atua em sala de aula.

No plano legal, a formação continuada de professores está garantida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e muitas políticas públicas têm sido criadas para atender esta demanda e melhorar o ensino no Brasil. O artigo 62 (BRASIL, 1996) se refere à formação necessária para o docente atuar na educação básica, prevê a formação superior como requisito mínimo para atuar na educação infantil e nos cinco anos do ensino fundamental.

No parágrafo primeiro, do mesmo artigo, fica determinado que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, n.p).

Os programas oferecidos pelos governos federais são importantes para contribuir com a construção da profissionalização docente. Como apontaram as autoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 248), em sua pesquisa desenvolvida em vários estados e municípios brasileiros.

Ressalte-se [...] não só nos municípios, mas também em muitos estados, esses programas são os únicos ofertados aos docentes da educação básica, o que aumenta a sua importância relativa, sobretudo quando se consideram as desigualdades regionais e a extensão do país.

Dessa forma, em muitos municípios, as políticas desenvolvidas em âmbito nacional são as únicas ações de formação continuada a que os professores têm acesso, por falta de estrutura física da rede ou, ainda, escassez de formadores capacitados para desenvolver a formação.

Ainda no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996, n.p) consta, como parágrafo único: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

A Rede Nacional de Formação Continuada também tem como princípios e diretrizes norteadores do processo: a articulação entre a teoria e a prática, ir além da oferta de cursos de atualização e treinamento, valorizando a construção do conhecimento do professor ao longo do percurso profissional; integração da formação continuada ao dia a dia da escola (reunião entre professores e gestores, estudos em grupos, partilhar dúvidas, coletivos de reflexões); não

restrição a cursos, seminários e palestras, atualização de conhecimentos e técnicas, mas uma formação como reflexão teórica e crítica sobre a prática e, desta forma, uma construção permanente da identidade do professor. Defende, portanto, que “[...] a concepção de formação continuada tem uma dimensão relacionada à complementação da formação inicial e à reelaboração teórico-crítica da prática cotidiana, ao longo de toda a carreira profissional.” (BRASIL, 2008b, p. 25).

A formação continuada é uma das metas do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência para dez anos, documento que reconhece que “[...] a elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2014a, n.p). De acordo com o documento, a meta 16 propõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, n.p).

Para a materialização da referida meta, o Plano Nacional da Educação indica que serão necessários esforços dos entes federados para pesquisar a demanda, planejar e promover a oferta em regime de colaboração com as instituições públicas. Os estados e municípios deverão estar atentos aos indicadores do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que mostram a quantidade de professores que estão cursando alguma modalidade de pós-graduação.

Segundo o guia de orientações gerais da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, a política parte do seguinte princípio:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; [...]
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; [...]
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; [...]
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia a dia da escola; [...]
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2008b, p. 24-27).

Ainda que o Ministério de Educação tenha assumido o papel de condutor e indutor na formulação de políticas nacionais de formação continuada, em estreita articulação e

colaboração com as diferentes redes de ensino, as autoras Gatti, Barreto e André (2011, p. 204) chamam a atenção para outros fatores que fazem parte desse processo:

Muitas das dificuldades apontadas não estão relacionadas especificamente à formação continuada, como a rotatividade dos professores e a formação inicial precária, as quais demandam políticas docentes mais globais. A melhoria da formação inicial é essencial para que a formação continuada possa atingir seus objetivos. No entanto, se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais.

Assim, podemos observar que muitos são os fatores que influenciam a prática dos professores em salas de aula, assim como a evasão do magistério, o que deixa claro que somente o investimento em formação continuada não resolve as questões relacionadas à prática do professor. A esse respeito, Cury (2004) ressalta a importância da formação continuada, sem descuidar da formação inicial. Segundo ele, a formação inicial não deve ser desqualificada por que as exigências da atualidade tornam a formação continuada indispensável aos professores. “A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação” (CURY, 2004<sup>12</sup> apud BRASIL, 2008b, p. 15).

A maioria dos programas educacionais de formação continuada capacita profissionais (técnico-pedagógicos, supervisores ou professores especialistas) para formar os professores. Diante desse modelo de formação, Gatti e Barreto (2009, p. 202) asseveram que:

[...] tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento.

Como explicam Ainda sobre os programas do governo federal, Gatti, Barreto e André (2011, p. 257) apontam que:

---

<sup>12</sup> -CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva(Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 43-61.

Evidências fragmentadas dão indícios de que muitos deles são bem aceitos pelos professores, outros despertam resistências, porque não correspondem às suas necessidades e às suas expectativas, e as dificuldades na sua implementação são de natureza diversa. Trata-se de ações que dependem de condições infraestruturais e de funcionamento das administrações diretamente responsáveis pela manutenção da educação básica, que, nem sempre, estão dadas, a despeito dos aportes do governo federal. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 257).

As políticas são criadas fora do espaço escolar e, nestas condições de propostas externas, os docentes não se envolvem e nem se sentem estimulados a mudar sua prática. “Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente [...]” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201-202). A esse respeito, Nóvoa (2007, p. 7) assegura que:

Estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Pois, em muitos casos, os professores são obrigados a desenvolver planejamentos feitos por professores ou técnicos que não conhecem a realidade da sala de aula em questão. Diante dessa situação, o professor perde a própria identidade profissional e passa a atuar de forma mecânica e deixa de ser autor da própria aula.

### **1.3 As Políticas públicas formadas com base nas redefinições do capitalismo e suas implicações na educação brasileira**

No contexto nacional, a discussão acerca das políticas públicas apresenta-se com base em várias teorias, assim como concepções e cenários relacionados ao sistema de ensino. Assim, é fundamental estabelecer os eixos que fazem parte desta análise sobre políticas no tocante à concepção desta política.

Conforme Azevedo (2001, p. XIV), ao analisar “[...] as políticas públicas, é importante lembrar que são definidas, implementadas, reformuladas ou reativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm lugar [...]”, e, por esta razão, são resultado de lutas e conflitos na construção da representação que a sociedade faz de si própria.

O estudo da educação na condição de política pública implica pontuar o contexto neoliberal em que as políticas educacionais são elaboradas. “Como ponto de partida, deve-se

ter presente que o neoliberalismo questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestado com o aprofundamento da intervenção estatal.” (AZEVEDO, 2001, p. 11).

De acordo com a autora supracitada, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam em sua definição e que tem nas instituições do estado seu principal referente.

A política educacional definida como *policy* – programa ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. (AZEVEDO, 2001, p. VIII).

Ou seja, o estudo da educação, na qualidade de política pública ou ainda como o Estado em ação, implica, compreender as relações de poder expressas nesse contexto.

“É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social- saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor- para o Estado capitalista.” (SHIROMA, MORAIS, EVANGELISTA, 2011, p. 8), pois asseguram mecanismos de controle social ao mesmo tempo em que demonstram características de um Estado que organiza e administra a rede pública submetido aos interesses do capital. Assim, segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2011) para compreender o sentido de uma política pública seria necessário compreender o projeto social do estado como um todo e as contradições desse momento histórico.

Defensores da máxima *mais mercado e menos Estado* “[...] os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades.” (AZEVEDO, 2001, p. 12). De acordo com essa concepção, na medida em que a intervenção do Estado desrespeita os princípios da liberdade e individualidade, valores básicos para o capitalismo, estaria afetando o equilíbrio da ordem econômica, social e moral.

[...] a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso a todos os níveis básicos de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. (AZEVEDO, 2001, p. 15).



O investimento em educação básica, nesta abordagem, acaba sendo reduzido a rendimento escolar, tendo como referência a competição entre as instituições e, dessa forma, movimentando o mercado.

Os avanços, em termos de direito ao acesso à educação, geram novas demandas relacionadas à permanência dos alunos nas escolas e às possibilidades de uma aprendizagem mais significativa, ou seja, uma preocupação com a qualidade dessa educação oferecida nas escolas públicas. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 9):

[...] a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos [...]. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula [...].

“A concepção de educação é entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 923). Nessa abordagem, a respeito da educação como política social, propõe-se uma dimensão ampla acerca de sua entrada no âmbito das políticas públicas, representando as ações exercidas pelo estado. A concepção de estado, para Gramsci, sintetiza em seu conceito sociedade política e sociedade civil, articulando esses dois grupos, conforme explica Monasta (2010, p. 141):

Por assim conceber o Estado, Gramsci prioriza a questão da formação dos intelectuais (pequenos e grandes) que são os “funcionários” da sociedade civil e os articuladores da direção cultural (hegemonia). Por isso valoriza ele as escolas (todo tipo de escola, pequenas ou grandes, formais ou informais), por que são as instituições formadoras dos intelectuais [...].

Dessa forma, a educação, na concepção gramsciana, pretende formar intelectuais abertos e cultos, em um enfoque coletivo e não individualizado, para que possam contribuir criticamente com a constituição de uma sociedade socialista. “[Gramsci] Entende as escolas como instituições da sociedade civil formadoras de intelectuais. Sustenta que os grandes intelectuais e os pequenos agem correlatamente.” (MONASTA, 2010, p. 142).

É relevante apontar que a educação tem a necessidade de acompanhar os avanços historicamente construídos pela sociedade, tendo nas políticas educacionais de formação

inicial e continuada do professor um meio para ampliar o conhecimento e adquirir a consciência política necessária aos professores que atuam diretamente como formadores de intelectuais.

Gramsci (1978) aponta a importância do papel assumido pela educação, assim como qualquer outra instituição que transmita valores ou ideias, como fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes do funcionamento da sociedade.

Em posição oposta à proposta por Gramsci, o projeto neoliberal, essas informações devem ser construídas na consciência das pessoas com o objetivo de manter as relações de poder que permeiam a sociedade. Trata-se de uma constante busca da classe dominante para manter a hegemonia<sup>13</sup>, pretende-se influenciar os diferentes grupos em todos os aspectos da vida por intermédio da educação. Este processo é permeado por resistência, conflitos e confrontos entre classes e, principalmente, pela alienação, que impede ou limita significativamente as “ações contra-hegemônicas”, aquelas que se opõem resistência ao modelo hegemonicamente expandido. Assim, de acordo com a concepção gramsciana, torna-se necessária a formação da consciência política.

[...] na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre os tipos e sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2004, p. 44).

A consciência da criança na escola é formada de acordo com o que é considerado “verdadeiro” pela cultura dominante, assim, há necessidade de professores conscientes das questões que envolvem esse processo de dominação, bem como da importância do seu papel no processo educativo. “Para tanto, o agente pedagógico tem de saber dimensionar a função da política da educação dentro de uma outra concepção de mundo, dada pela filosofia da práxis” (CURY, 1979, p. 114).

Segundo Giroux (1997, p. 161),

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores” profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens [...].

---

<sup>13</sup> O conceito de hegemonia para Gramsci (1978) é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores.

Para Giroux (1997), os professores devem assumir a responsabilidade pelo levantamento de questões acerca do que ensinam e de como devem ensinar, conscientes das principais metas, muito mais amplas, pelas quais estão lutando. Dessa forma, entendemos que o papel da educação envolve, sobretudo, o ensino que forme uma classe de intelectuais, essencial para a construção de uma sociedade livre e democrática. No entanto, assumir a responsabilidade na formação dos propósitos da educação e de suas ações em uma sociedade capitalista, em que seu trabalho tem pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas, é uma tarefa considerada quase impossível.

#### **1.4 A formação da identidade do professor e a relação com as políticas públicas – qual o sentido de se falar de identidade?**

A identidade profissional é um conceito muitas vezes visto como algo fixo e imutável, que caracteriza um determinado indivíduo ou ainda um determinado grupo. Visamos trabalhar e discutir este conceito tendo como característica fundamental a sua flexibilidade. Para Imbérnon (2010, p. 82), a identidade docente:

É a capacidade do indivíduo (ou do grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queremos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos.

De acordo com a colocação de Nóvoa (1995, p. 16, grifos do autor):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

A construção dessa identidade é um processo complexo, influenciado por questões pessoais e profissionais. Lawn (2001, p.118) defende que as alterações na identidade dos professores “[...] são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir mudança.” Assim, a discussão do tema identidade é relevante para esse trabalho, visto que as políticas públicas com o foco na

formação continuada de professores podem ser usadas como instrumento para a tentativa do Estado de moldar a identidade do profissional docente.

Para o autor, os professores, nas descrições de alguns sistemas educativos podem apresentar-se como profissionais que não mudam, nem se diferenciam e permanecem constantes ao longo do tempo.

Frequentemente, os professores agem como uma parte necessária de uma proposta educativa, embora surjam, nessa mesma proposta, como sombras, representantes ou sujeitos. Aparecem em destaque quando existe, de alguma forma, um pânico moral acerca da sociedade e das suas crianças; nesses momentos, os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração, abruptamente, por vezes, no sentido da modernização, sempre. (LAWN, 2001, p. 118)

As mudanças na educação têm apontado a identidade do professor como parte importante da gestão do sistema. Lawn (2001) assevera que a produção dessa identidade envolve também as ações do estado sobre o professor, por meio de seus regulamentos, encontros e discursos políticos, assim como os programas de formação. A identidade está sendo fabricada para atender as necessidades almeçadas pelos sistemas de ensino de um estado, sob as ideologias neoliberais.

Ainda de acordo com este autor, o Estado cria novos tipos de professores para atender às novas orientações das políticas educativas de cada momento histórico. “Como ‘servos do Estado’, disseminando a sua política, os professores eram a linha da frente de um Estado eficaz.” (LAWN, 2001, p. 120). O professor passa a ser visto como uma tecnologia importante na disseminação de um novo sistema educativo.

Assim, a existência de professores que deixam de atuar na sala de aula ou na sociedade de acordo com os “moldes” de identidades estabelecidos pelo Estado “causam pânico” (LAWN, 2001, p.123) aos governantes, fazendo com que os discursos oficiais sobre a identidade do ensino sejam avaliados e redirecionados.

O discurso das competências do professor disfarça a obrigatoriedade de atitudes provenientes do mundo empresarial. Dessa forma, “Hoje em dia, o professor tem de ter as atitudes adequadas, que são então traduzidas por competências” (LAWN, 2001, p. 128). Lawn (2001) revela que os professores transformaram-se em uma “massa” de empregados que serve a organizações privadas, moldados e homogeneizados por esse processo, ao mesmo tempo em que se diferenciam devido à competição existente entre elas.

Gatti (1996) observa que os professores têm um modo próprio de estar no mundo e são ignorados pelas pesquisas e políticas de intervenção que lidam com esses profissionais. “Esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade.” (GATTI, 1996, p. 85). A autora afirma que a identidade se associa a outros elementos determinantes no modo de ser do profissional como as motivações, os interesses, as expectativas e as atitudes.

Para Imbérnon (2010, p. 79) “O (re) conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir melhor com o outro e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares”. Ou seja, é preciso reconhecer que cada professor se posiciona de diferentes maneiras em relação ao ensino e que as experiências de vida dos professores relacionam-se com as tarefas da profissão.

Slavez (2012a), em sua pesquisa *Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS*, buscou investigar como são adquiridos os saberes específicos à alfabetização, ao longo da trajetória de professores que optam por permanecer nas classes de alfabetização e quais os elementos determinantes para a constituição da identidade social da identidade profissional de professores alfabetizadores.

Segundo a autora, os professores que já trabalham nas salas de alfabetização há algum tempo, ao enfrentar os problemas relacionados à alfabetização na rotina de sala de aula, adquirem algumas características específicas à sua prática, o que possibilita perceber algumas diferenças em relação a outros professores que atuam no ensino fundamental.

A autora revela em sua pesquisa que há professores mais experientes, que preferem deixar as salas de alfabetização para os professores iniciantes assumirem essa responsabilidade, devido à complexidade do trabalho. No entanto, mesmo tendo a oportunidade de escolher outra sala, há professores que optam por permanecerem no ciclo de alfabetização.

Para Slavez (2012b, p.32) estes professores se diferenciam dos demais pelos seguintes aspectos:

Habilidades para lidar com os diferentes níveis de crianças; responsabilidade pelo início de alfabetização formal; compromisso e responsabilidade maior para não permitir que a criança prossiga sem apreender; atenção para perceber quando começa a leitura e os avanços nesse aprendizado; apresentação da leitura e da escrita para a criança, como um papel fundamental para a sua vida, que vai utilizar para conseguir apreender; preparação maior e especialização no que se refere à alfabetização.

Fica claro que o professor se constitui durante todo o processo de formação profissional e que um alfabetizador tem características próprias proporcionadas pelo conhecimento específico na área, adquirido no decorrer de sua vida profissional. O trabalho do professor utiliza-se dos conhecimentos que a formação inicial e continuada lhe proporcionou, articulados aos construídos durante a reflexão sobre a própria prática em salas de alfabetização.

### **1.5 O Plano Nacional de Educação e o Compromisso Todos pela Educação**

O documento intitulado Compromisso Todos pela Educação foi criado em 2006, na Conferência *Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas da América Latina*, por personalidades e representantes de empresas brasileiras para propor compromissos visando à melhoria da educação. O movimento ganhou adesão de diversas organizações da sociedade civil (pais, profissionais da mídia, intelectuais, empresários, sindicalistas, estudantes) e também do governo federal.

Desta forma, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), determina a implementação do Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os estados municípios e distrito federal, assim como a família e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de mobilizar a sociedade pela melhoria da qualidade da educação básica.

Como está descrito no artigo dois da referida lei, a participação da União no Compromisso foi pautada pela realização direta ou pelo incentivo e apoio à implementação, por municípios, Distrito Federal, estados e respectivos sistemas de ensino, de acordo com vinte e oito diretrizes.

No que se refere à alfabetização, o inciso segundo estabelece que se deve “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007, n.p), o que demonstra a adequação referida a idade ideal para alfabetizar as crianças apresentada pelo PNAIC.

A qualidade da educação será avaliada periodicamente. “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso” (BRASIL, 2007, n.p).

O Compromisso Todos pela Educação visa mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O

ponto central de sua estratégia é a corresponsabilidade e a busca da eficiência, eficácia, e efetividade. Seu enfoque primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio das avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233).

Ainda de acordo com os autores supracitados, todos os sujeitos intrincados nesse processo são sensibilizados a serem protagonistas participativos e ativos, como forma de criar uma nova consciência social de responsabilidade e apostar na educação como instrumento de produção de mudanças à sociedade. Nesse sentido, “[...] sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas de acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do estado.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227). A reforma brasileira também se apoiou na ideia de um sistema educacional baseado na “eficiência, eficácia e efetividade”.

A resolução da crise educacional implicava, entre outros aspectos, a descentralização das atividades para as unidades escolares, a introdução de mecanismos de avaliação dos resultados e a responsabilização de todos “os atores sociais” pela efetivação das mudanças necessárias. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

Portanto, tal processo demandava um grande pacto, que vai além de investimentos financeiros do Estado, pois envolve todos os setores sociais. “Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas.” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 233) e, dessa forma, possibilita que a sociedade monitore a evolução desses indicadores e exija de si mesma e do governo uma melhoria. As autoras supracitadas apontam a intencionalidade nesse movimento em “educar” a sociedade, sobretudo no que se refere aos pais, convocados a exercer o controle e a fiscalização sobre as ações da escola e do estado. A adesão do MEC ao movimento se anuncia na inclusão de suas metas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Saviani (2007, p. 1.253) afirma que o Compromisso Todos pela Educação pode ser traduzido por uma *pedagogia de resultados*, uma vez que “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.” Assim, com a educação sendo guiada por uma lógica de mercado, considerada um produto produzido com qualidade mutável, os professores passam a serem considerados prestadoras de serviços e os alunos clientes. “No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a

sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.” (SAVIANI, 2007, p. 1.253). Para o autor, a satisfação “dos clientes” é o que de fato os empresários fiadores do Compromisso Todos pela Educação almejam do plano de Desenvolvimento de Educação lançado pelo MEC.

O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, anunciado após o Decreto nº 6.094, que dispõe sobre o “Plano de metas Compromisso Todos pela Educação”. São ações que abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, medidas de apoio e infraestrutura, com destaque para as medidas que tratam da educação básica e foram agrupadas no “Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007).

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. (BRASIL, 2008a, p. 5).

De acordo com Saviani (2007), o PDE teve recepção favorável pela opinião pública, uma vez que seria um plano que finalmente estaria disposto a enfrentar a questão da qualidade de ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do país.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Ou seja, um plano de ações a ser executado, um conjunto de programas que visam atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2001), no entanto, usa-se o termo “teoricamente” porque o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. O PDE “[...] não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.” (SAVIANI, 2007, p. 1.239). O autor cita como exemplo, no caso do ensino fundamental, que a Provinha Brasil, instituída pelo PDE, não estava prevista no PNE. Da mesma forma, o Programa Dinheiro Direto na escola, que consiste em um programa de racionalização de gestão, também não está relacionado diretamente com as metas, apesar de incidir sobre a “eficácia e eficiência da escola” e, desse modo, apresentar metas a serem alcançadas.



“Apenas a meta 17 do PNE encontra-se diretamente contemplada no PDE, por meio da ação “Transporte Escolar”. As demais 29 metas fixadas pelo PNE para o ensino fundamental não são objeto de consideração por parte de PDE.” (SAVIANI, 2007, p. 1.240). O autor conclui que o PDE foi formulado sem considerar o que está disposto no PNE, sendo colocado como um novo plano para substituí-lo, mesmo que não tenha sido aprovada uma lei que revogasse o plano em vigor desde 2001.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), aprova o novo Plano Nacional de Educação, com vigência para dez anos após a data da publicação. O PNE é um instrumento brasileiro de planejamento do Estado democrático de direito, que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor.

Entre as dez diretrizes do PNE explícitas no artigo 2º, o inciso primeiro aborda “[...] a erradicação do analfabetismo.” (BRASIL, 2014a, n.p). Cabe salientar que o cumprimento do PNE e de suas metas é monitorado continuamente, por meio de avaliação realizada pelas seguintes instâncias: MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação; e Fórum Nacional de Educação. Compete também a essas instâncias a responsabilidade de divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais na internet, analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, assim como avaliar e sugerir a revisão do percentual de investimento público na educação.

Entre as vinte metas do PNE, a meta cinco tem como objetivo “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014a, n.p). O analfabetismo funcional, cuja raiz é encontrada nas séries iniciais do ensino fundamental, mostra os problemas presentes nos processos de escolarização. “Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas” (BRASIL, 2014c, p. 26).

As estratégias propostas para a erradicação do analfabetismo encontram-se na meta cinco, a saber:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os

alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização; apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014a, n.p).

Muitas e importantes estratégias estão sendo propostas no contexto do atual Plano Nacional de Educação para orientar a implantação de políticas, com o intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. No entanto, não basta que as redes de ensino façam adesão a essas políticas, será necessário que o Estado forneça estrutura para a implementação desses programas e, ainda, que todos os envolvidos (estado, sociedade, família e profissionais da educação) estejam empenhados em elevar a taxa de alfabetismo nas escolas.

Mortatti (2013) explica que predomina uma repetição nas discussões e propostas de intervenção das políticas públicas em relação aos princípios políticos subjacentes às metas que os organismos multilaterais estabelecem. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), assim como o recente Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), traz metas similares aos compromissos e metas estabelecidas pelos organismos multilaterais, pautadas na crescente participação da sociedade e em parcerias com o setor privado.

Especificamente em relação à alfabetização, tanto a UNESCO como a UNICEF propõem que as crianças sejam alfabetizadas na “idade certa”, ou seja, até os oito anos de idade, o que deve ser aferido por exames periódicos. Dessa forma, a meta cinco do PNE reafirma o objetivo de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014a, n.p), objetivo presente também nos outros documentos analisados.

Para Saviani o “fracasso” dessas campanhas de alfabetização explica-se pelo fato de que o processo de alfabetização se dá por encerrado após conclusão do primeiro e segundo

ano, considerando que o objetivo da alfabetização já teria sido alcançado e, dessa forma, pela falta de continuidade no processo, em pouco tempo as crianças voltam à condição de analfabetas.

Fracassam porque elas são esporádicas, elas são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizados, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos. Em verdade, a forma própria de se resolver esse problema é a universalização da escola elementar. Não surgiu ainda um mecanismo mais adequado. (SAVIANI, 2007, p. 1.247)

Assim de acordo com o autor, o processo de alfabetização deve continuar até a quarta ou quinta “série”<sup>14</sup> do ensino fundamental, com um maior empenho para garantir o domínio da estrutura formal da língua nos dois primeiros anos, sem que o processo de alfabetização seja segmentado, o que traz prejuízo às crianças que ainda não concretizaram a aprendizagem, não a considerando um processo irreversível.

---

<sup>14</sup> O autor utilizou o termo “série” visto que na data em que o artigo foi escrito o ensino fundamental ainda estava organizado por “séries” e não por “anos escolares”, como está organizado atualmente.

## 2 A CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

*Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então:  
mas nem todos os homens desempenham na sociedade a  
função de intelectuais. (GRAMSCI, 1978)*

A caminho da pesquisa caracteriza-se pelas decisões e ações tomadas ao longo desse estudo com o objetivo de compreender o fenômeno estudado. Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos nas etapas de construção e de materialização de nosso estudo: a delimitação do problema de pesquisa, os sujeitos investigados, o método aplicado, as categorias de análise e o referencial teórico- metodológico.

Sendo a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa o objeto de interesse desta pesquisa, inicialmente indicamos, no primeiro tópico, os objetivos e a questão de pesquisa que nortearam nossa investigação.

Em um segundo momento, caracterizamos a construção das etapas da pesquisa e refletimos sobre a nossa opção em relação à abordagem investigativa. Adotamos, conforme já explicitado, o método do Materialismo Histórico-dialético, por considerá-lo relevante para a compreensão do objeto de estudo, devido à sua possibilidade de explicar a realidade em sua totalidade, pois, segundo o materialismo dialético histórico:

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade o investigador recorre à observação e a reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e a experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua vida. (CHIZZOTTI, 2000, p. 11).

O método utilizado nos ajudou a compreender a configuração atual das políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores. Enfocamos, também, as estratégias utilizadas para a coleta de dados em cada uma das etapas de realização deste estudo.

No terceiro tópico são descritos os procedimentos utilizados para a coleta de dados, em cada uma das etapas de realização desse estudo e apresentadas algumas considerações sobre o processo de análise. Os documentos, memoriais descritivos e entrevistas são compreendidos a partir de uma abordagem da investigação qualitativa, na qual, segundo Chizzotti (2010, p. 84) “[...] todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário

encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto.” Considerou-se, portanto, que todas as ações do sujeito são dignas de estudo e podem ser utilizadas como dados para a análise.

## **2.1 Objetivos e problema de pesquisa**

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação proposta pelo PNAIC, em nível nacional, e a que está sendo especificamente recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Paranaíba/MS, iniciada em 2013, a fim de verificar as possíveis mudanças nas práticas de alfabetização após a formação, na visão dos alfabetizadores.

Para tanto, os objetivos específicos estabelecidos foram: verificar como foi o processo de formulação da proposta de formação, demonstrando os conflitos que influenciaram a elaboração do programa; descrever o PNAIC como uma política pública de formação de professores; analisar a especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da formação continuada do PNAIC em Paranaíba.

As inquietações que embasaram essa investigação foram: Qual a concepção de alfabetização utilizada pelas professoras da Rede Municipal de Paranaíba? Quais as dificuldades que encontram atualmente para alfabetizar, e quais as estratégias que utilizam para superá-las? Como o PNAIC foi recebido pelas professoras? Quais foram as ações locais de gestão dessa política pública exercidas e priorizadas pela secretaria municipal de Educação? Como professores e gestores da secretaria de educação avaliam esse programa? Como compreendem uma prática transformadora a partir da formação continuada do PNAIC? Que mudanças ocorreram de fato após a formação?

Diante de tais inquietações, definimos o seguinte problema de pesquisa: em que medida a formação que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental receberam no PNAIC tem possibilitado mudanças na prática do professor alfabetizador?

## **2.2 Organização do estudo e definição da abordagem investigativa**

De maneira geral, tornaram-se essenciais para este estudo os significados que os sujeitos da pesquisa concediam ao programa de formação. Nesse sentido, buscamos perceber, no discurso das professoras, a relevância que atribuíam à formação continuada, bem como identificar o que caracterizavam como suas principais contribuições para a sua atuação profissional.

Em virtude desse interesse pela perspectiva dos sujeitos da pesquisa, que faz parte dos objetivos propostos para o presente estudo, consideramos que a pesquisa qualitativa se configurou como a abordagem de investigação mais adequada para a condução deste trabalho, uma vez que os pesquisadores que adotam essa orientação, para Chizzotti (2010), submetem-se à investigação das regularidades para analisar o significado que os indivíduos conferem às suas ações, na construção de suas vidas e de suas relações, para compreender os sentidos dos atos e das decisões dos atores e dos vínculos indissociáveis ao contexto social em ocorrem.

Para Chizzotti (2010, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

A pesquisa deve mostrar, nessa perspectiva, o sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas e não apenas os dados, sem estabelecer a relação dos sujeitos da pesquisa com o contexto em que se inserem.

Após a formulação do problema, foram escolhidos para o desenvolvimento do plano desta pesquisa dois tipos de estudo: exploratório e descritivo.

Os estudos exploratórios permitem ao pesquisador ampliar conhecimentos em torno de determinado problema. Como explica Triviños (1987), o pesquisador deve partir de uma hipótese e aprofundar seus estudos sobre uma realidade específica, buscando mais informações e maior conhecimento para, então, planejar uma pesquisa descritiva ou experimental.

“O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Dessa forma, exigiu-se da pesquisadora uma série de informações sobre a formação continuada do PNAIC, de modo a compreender como é o regime de trabalho dos professores da rede municipal de Paranaíba, quais os diferentes tipos de escola, como esses professores se diferenciam em idade, sexo, tempo de serviço, níveis de formação, entre outros aspectos.

Para realizar, interpretar e analisar os dados da pesquisa adotamos o método do Materialismo Histórico-dialético. Nessa perspectiva, o método utilizado para interpretar e analisar os dados de pesquisa está ligado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em seu conjunto (FRIGOTTO, 2010). É necessário entender como se produz a realidade

social e qual a concepção que temos dessa realidade. O método do Materialismo Histórico dialético permite ao pesquisador discutir o fenômeno estudado a partir dos conflitos de classe, visto que a divisão social do trabalho exerce grande influência na forma de organização da sociedade.

De acordo com Gramsci (1978, p.18):

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” [...].

Portanto, romper com o modo de pensar da classe dominante é condição para uma investigação baseada no método dialético. De acordo com Frigotto (2010, p. 86), para entender o método dialético materialista inicia-se sua explicitação com a questão: “como se produz concretamente um determinado fenômeno social?”. Para o autor, a dialética materialista como “método de investigação e uma práxis” (FRIGOTTO, 2010, p. 86) se explicita como um movimento de superação e transformação. Há, desse modo, movimentos importantes: a crítica, a construção de conhecimento, a nova síntese no plano de conhecimento e da ação.

Na concepção gramsciana, a filosofia da práxis é capaz de mudar as mentalidades e permitir uma elevação cultural, voltada para a transformação da concepção de mundo dos sujeitos, pois proporciona permanentemente uma articulação da teoria com a prática.

Nesse sentido, à luz do referencial gramsciano, buscamos analisar algumas contradições constitutivas dessa política desde a sua elaboração pelo MEC, ao definir o fazer pedagógico dos professores, situando a formação continuada dos alfabetizadores como *locus* privilegiado de construção da condição pedagógica.

### **2.3 Procedimentos para a coleta de dados**

A pesquisa qualitativa não é fundamentada em visões isoladas, parceladas ou estanques. De acordo com Triviños (1987, p. 136), “[...] ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente [...]”. O autor assinala que as ideias apresentadas por um sujeito em uma entrevista, por exemplo, após serem analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros para discutir mais sobre o mesmo assunto ou sobre outros tópicos importantes para esclarecimentos de problemas que geraram o estudo.

Em um primeiro momento, para caracterizar a proposta pedagógica da formação continuada implementada pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Paranaíba/MS, identificar algumas de suas contribuições e os limites dessa modalidade, bem como os possíveis efeitos de sua proposta de formação para a prática dos professores alfabetizadores, utilizamos três procedimentos: análise dos documentos locais, análise de memoriais e entrevistas.

A análise de dados realizada será apresentada no próximo capítulo, considerando o levantamento do material utilizado como dados nesta pesquisa. Cada um desses materiais recebeu uma sigla que adotamos para referendá-los no corpo do texto, a partir deste parágrafo, e traz as seguintes identificações: Memoriais descritivos - Md, e Entrevistas E. Os professores serão identificados ao longo do trabalho como professores/alfabetizadores - PA.

A análise documental aqui realizada contemplou o estudo dos Cadernos de Formação do Pacto dos anos de 2013, 2014 e 2015 e documentos oficiais que orientavam sobre a implementação do curso. A leitura atenta desse material foi fundamental para basear todas as etapas da pesquisa, ocorrendo durante o desenvolvimento da mesma. Dessa forma, foi possível entender as concepções que entremeiam essa política e a maneira como ela foi traçada para atingir os objetivos a que se propõe.

A organização e o desenvolvimento do PNAIC em Paranaíba foram descritos e analisados tendo como base as orientações e diretrizes presentes nesses documentos. Durante a leitura desses materiais, empenhamo-nos na tentativa de compreender os fundamentos da proposta de formação organizada pelo MEC, a atuação de cada um dos atores envolvidos em sua concretização e as contradições presentes nessa política pública.

Também foi analisada a Deliberação CME/PARANAIBA/MS Nº 008, 01 de outubro de 2013, que dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Básica na etapa do ensino fundamental das instituições do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba/MS, a fim de compreender se em algum momento está clara a concepção de educação das escolas da rede no que se refere à alfabetização. .

Foram analisadas também a Resolução nº 001/2013 (Cf. Anexo II) da Secretaria Municipal de Educação, que trata sobre a lotação dos professores que atuavam no ciclo de alfabetização no início do programa e o ofício (Cf. Anexo III) elaborado e encaminhado pelo CME ao prefeito municipal em setembro de 2015 questionando e esclarecendo as constantes recusas de diárias aos funcionários da secretaria de educação para a participação na formação do programa ocorridas na cidade de Campo Grande.



Como a pesquisa realizada tem como sujeitos os professores da Rede Municipal de Ensino, foi elaborado um pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação. A secretária de Educação autorizou a pesquisa (Cf. Anexo I) com a condição de que a pesquisadora se comprometesse a oferecer uma devolutiva com os resultados ao findar o estudo.

No que se refere aos memoriais descritivos, foi solicitado aos professores durante estudos realizados na formação do PNAIC em 2014 na Rede Municipal de Ensino, , do qual fizemos parte na função de orientadora, a elaboração de um memorial descritivo da trajetória formativa, como forma de proporcionar um momento de reflexão sobre sua trajetória e atuação profissional. Os memoriais da formação continuada do PNAIC foram utilizados como um dos dados para a análise da pesquisa. Para Chené (1988<sup>15</sup>, p. 94 apud NOGUEIRA; SORARRO; SILVA, 2012, p.4) as narrativas trazem elementos que vão muito além da formação:

[...] a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente, com o distanciamento próprio da escrita. Para mais, os percursos narrativo e discursivo tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu.

Dessa forma, esse momento da escrita propõe ao autor uma compreensão de toda a experiência vivida desde a formação inicial à formação continuada dos professores.

André (2004, p. 285) observa que o memorial “[...] é o instrumento em que se registram descobertas, mudanças na sua prática e na sua trajetória pessoal e profissional, expressa suas emoções, seus sucessos, suas dúvidas e vai, assim, construindo a sua identidade profissional”. Dessa forma, traz elementos que vão muito além da formação.

Os memoriais foram analisados com o intuito de entender o posicionamento dos professores em relação à formação e quais suas implicações para a construção do perfil do professor e suas práticas.

Embora a riqueza do texto proporcione várias reflexões, a principal questão que orientou a escrita foi: Como você foi se constituindo uma professora alfabetizadora e qual a importância da formação continuada nesse processo?

Em uma pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2010, p.83),

---

<sup>15</sup> CHENÉ, A. Narrativa de formação e formação de formadores. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

[...] todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais com o contexto geral da sociedade.

Os professores que atuam diretamente com as crianças nas salas de alfabetização são os mais indicados para apontar as dificuldades, desafios ou contradições presentes na implementação do programa.

Para a realização das entrevistas, a definição dos participantes, como explica Spradley (1979 apud TRIVIÑOS, 1987), precisa levar em consideração as condições mínimas para o processo de escolha de um bom informante quando se deseja estudar um fenômeno social, vinculados ao envolvimento com uma comunidade, grupo social ou atividade específica, quais sejam:

a) antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar; b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros; d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo (SPRADLEY, 1979<sup>16</sup>, p.02 apud TRIVIÑOS, 1987, p.144).

Participaram da formação, no ano de 2014, 34 professores da Rede Municipal de Paranaíba, que atuam no ciclo de alfabetização, no entanto, apenas 28 entregaram o memorial, atividade proposta na formação do Pacto. Destes 28, analisamos dez memoriais de formação (aproximadamente 29%), na tentativa de compreender os impactos e desdobramentos que podem ser percebidos pelo professor na sua prática após a implementação do PNAIC. Os textos escritos tiveram como base questões norteadoras que permitiam a reflexão sobre todo o processo percorrido durante a trajetória docente, como: sua opção por atuar em salas de alfabetização, as mudanças percebidas na prática durante a constituição de alfabetizador e, por fim, as contribuições do PNAIC nesse processo.

Definimos, dessa forma, como critérios de seleção dos participantes, que estes tivessem realizado a formação nos dois anos do programa e estivessem atuando em salas de

---

<sup>16</sup> SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

alfabetização há mais de dez anos, considerando-se que isto demonstraria maior possibilidade de terem construído uma experiência relevante com turmas de alfabetização.

Atendendo a esses critérios, 15 professores participaram da pesquisa, por meio dos memoriais ou das entrevistas. Não foi possível encontrar os dez professores dos memoriais analisados, portanto, deste grupo, 5 professores foram entrevistados. Entrevistamos, também, cinco professores, que atendiam aos mesmos critérios de seleção, mas que, no entanto, não haviam entregado o memorial. O total de professores entrevistados representa aproximadamente 26% dos cursistas. Dois gestores da Secretaria de Educação, que atuam nas decisões de adesão e gestão das políticas públicas para o ciclo de alfabetização desenvolvidas no município, também foram entrevistados, a fim de contribuir para compreendermos as expectativas dos gestores de escolas do município no momento de adesão ao PNAIC, assim como a forma com que observavam os resultados obtidos (Cf. Quadros 2 e 3).

**Quadro 2.** Características dos professores participantes da pesquisa

Sujeitos	Idade	Formação no início da carreira	Tempo de docência	Tempo de docência no ciclo de alfabetização	Situação profissional atual	Vinculo	*
<b>PA/1</b>	55	Magistério	28 anos	12 anos	Regente no 1ºano/escola no campo	Concurso	Md
<b>PA/2</b>	53	Magistério	25 anos	25 anos	Regente no 1ºano	Concurso	Md/E
<b>PA/3</b>	49	Leiga	31 anos	18 anos	Regente no 1ºano		Md
<b>PA/4</b>	52	Magistério	30 anos de docência	30 anos	Regente no 2º ano	Contrato	Md/E
<b>PA/5</b>	49	Magistério	26 anos	19 anos	Regência do 3º ano em uma escola localizada no campo	Concurso	Md
<b>PA/6</b>	53	Magistério	25 anos	24 anos	Regente no 1ºano	Concurso	Md/E
<b>PA/7</b>	45	Magistério	20 anos	18 anos	Profª de Literatura Infantil; Prod. de texto; arte; inglês; raciocínio lógico; Ed. Física	Concurso	Md/E
<b>PA/8</b>	55	Magistério	30 anos	30 anos	Aposentou	Concurso	Md

Continua.

Continuação do Quadro 2. Características dos professores participantes da pesquisa

<b>PA/9</b>	56	Magistério	30 anos	10 anos consecutivos	Aposentou	Concurso	Md
<b>PA/10</b>	56	Magistério	38 anos	No início da carreira trabalhou na alfabetização e retornou no ciclo de alfabetização há 8 anos.	Leitura, produção de textos e raciocínio lógico.	Concurso	Md/E
<b>PA/11</b>	41	Pedagogia	15 anos	9 anos	Professora regente do 2º ano de duas escolas da Rede Municipal	Contrato	E
<b>PA/12</b>	54	Magistério, depois de um tempo fez o curso de Pedagogia semipresencial e o curso de letras	25 anos	8 anos	Professora das disciplinas de leitura e interpretação de textos, arte, educação física.	Concurso	E
<b>PA/13</b>	48	Magistério	27 anos	No início da docência e retornou a sete anos	Professora do 5º ano do Ensino Fundamental em um escola da Rede Municipal e uma Escola da Rede Estadual	Concurso	E
<b>PA/14</b>	56	Magistério	29 anos	Aproximadamente 20 anos	Professora da sala de reforço do projeto mais educação	Concurso	E
<b>PA/15</b>	49	Magistério	29 anos	14 anos	Regente do 2º ano em dois turnos na Rede Municipal	Concurso	E

\*Legenda: Participação na pesquisa: Memorial Descritivo (Md)/Entrevista (E)

Fonte: Dados da pesquisa.

Organização: A autora.

**Quadro 3.** Características dos gestores participantes da pesquisa

<b>Sujeitos</b> (G= Gestores)	<b>Idade</b>	<b>Formação e Situação profissional atual</b>	<b>Tempo de trabalho na secretaria municipal de Educação</b>	<b>Vínculo empregatício</b>	<b>Participação na pesquisa</b> Memorial Descritivo (Md)/ Entrevista (E)
<b>G/1</b>	42	Pedagogia e Letras e Especialização em Psicopedagogia. Coordenadora do PNAIC desde 2012/ Atua na Coordenação do Ensino Fundamental do Departamento de Ensino	Há dez anos e especificamente como Coordenadora do Ensino Fundamental há 8 anos.	Concurso	E
<b>G/2</b>	51	Respondia pela Secretaria de Educação na época de adesão ao PNAIC, e atualmente atua como técnica da Secretaria Municipal de Educação e Presidente do Conselho Municipal de Educação	Funcionária da Secretaria de Educação há 33 anos.	Concurso	E

Fonte: Dados da pesquisa.  
Organização: A autora.

As entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, ou seja, com questões abertas, que permitiram à pesquisadora conhecer mais particularmente a respeito da formação do PNAIC, das formas de participação nos grupos de estudos do programa, assim como sobre as práticas docentes.

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”.

Foram elaboradas 19 questões abertas, distribuídas em 4 eixos temáticos: trajetória formativa como alfabetizador; concepções de alfabetização; práticas pedagógicas; e PNAIC.

Para o gestor que respondia pela secretaria de educação à época da adesão, foram feitas 24 questões distribuídas em 3 eixos: trajetória formativa; concepção de alfabetização; e PNAIC. Para a gestora que atua na coordenação municipal do PNAIC e na coordenação das

séries iniciais do ensino fundamental foram feitas 32 perguntas, distribuídas em 4 eixos: trajetória formativa; concepção de alfabetização; práticas de formação continuada; e PNAIC.

A entrevista apresenta um roteiro de perguntas (Cf. Apêndice B) relacionadas à trajetória formativa do alfabetizador, à concepção de alfabetização utilizada na sala de aula, à avaliação do PNAIC, ao uso dos conhecimentos e atividades apresentadas na formação para sua prática pedagógica, seu posicionamento sobre formação continuada, aspectos positivos e problemáticos de sua participação no curso de formação continuada do MEC.

As perguntas propostas para a entrevista serviram como um roteiro inicial que guiou as entrevistas, apresentando tópicos sobre os itens listados acima, que são considerados essenciais e precisam ser melhor explicitados pelas docentes, uma vez que, conforme afirma Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada:

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Do conjunto de material oferecido pelos informantes, analisaremos somente aquilo que está direcionado diretamente aos objetivos da pesquisa, pois, “Tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva [...]” (DUARTE, 2004, p. 219). Assim, buscamos compreender a lógica que se estabeleceu no contexto do programa, a partir do modo como este sujeito observou, vivenciou e analisou sua participação.

Antes de começar as entrevistas, houve uma breve explicação às professoras sobre os objetivos a serem alcançados na pesquisa e ainda foi entregue a cada participante o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (Cf. Apêndice A). O documento foi elaborado para informar e esclarecer ao sujeito da pesquisa sobre a sua participação de forma justa, para que não houvesse constrangimentos. .

Para proceder a análise do conteúdo dos dados, seguimos as colocações de Bardin (2011) e suas descrições sobre esse método de análise. A autora salienta que a análise de conteúdo, conforme considerada atualmente, consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) na mensagem. (BARDIN, 2011).

Segundo Triviños (1987), as técnicas e métodos de coleta de análise de dados de uma pesquisa qualitativa devem priorizar o informante, o observador e as anotações de campo. Com essa multiplicidade de recursos, utilizamos nesses estudos a técnica de triangulação de dados. De acordo com o autor:

A técnica da triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos. (TRININÓS, 1987, p. 138).

No primeiro aspecto observado nos dados, destacam-se apontamentos elaborados pelo pesquisador na averiguação das percepções dos professores sobre a formação continuada e sua participação nesse processo por meio da entrevista semiestruturada (observando, também, o comportamento dos sujeitos) e dos memoriais descritivos analisados.

Em um segundo ângulo de enfoque, são observados os documentos, instrumentos legais que se referem às concepções e diretrizes.

A terceira perspectiva de análise dos resultados obtidos na formação continuada considera o processo e produto decorrente da estrutura socioeconômica e cultural que permeia o trabalho do professor.

A coleta e análise dos dados, em uma pesquisa qualitativa, são fases que se relacionam constantemente, tornando-se importante que as ideias do sujeito sejam imediatamente descritas, explicadas e compreendidas, por meio da técnica de triangulação de dados, a fim de que, durante a análise, possam-se extrair as principais categorias apresentadas.

### 3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

*Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos de interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discursos, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. (GIROUX, 1997)*

Nesta seção, cuja proposta é descrever o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tratamos também das concepções que têm orientado o MEC na formulação das políticas públicas destinadas à formação continuada. Procuramos, assim, caracterizar o contexto em que é produzida e implantada a proposta de formação continuada do PNAIC. Abordamos, igualmente, a implementação dessa política na rede municipal de Paranaíba, expondo a estrutura e a organização da formação continuada neste município.

#### 3.1 A implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Em janeiro de 2012, durante o primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff (2011 a 2014), houve a troca de ministros na área da educação. O ministro da Ciência e Tecnologia, Aloízio Mercadante, assumiu o Ministério da Educação. Em seu discurso de posse, dia 24 de janeiro de 2012, o ministro lançou duas propostas para a educação que já haviam sido trabalhadas pelo ministro anterior, Fernando Haddad<sup>17</sup>, mas que, no entanto, não haviam sido formatadas e divulgadas como projeto de governo. Uma dessas propostas é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (MACHADO, 2012).

Alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, aos oito anos de idade, é um compromisso firmado por todos os estados e municípios juntamente com o governo federal no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e se constitui em uma das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Dilma Rousseff (2012, n.p), afirmou em seu discurso no lançamento do programa, em 8 de novembro de 2012: “Este é o desafio do governo federal nos próximos anos.” Para Rousseff (2012, n.p), “O pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país”, apontando o programa, dessa forma, como um instrumento para alcançar o objetivo de alfabetizar plenamente todas as crianças até os oito anos de idade.

---

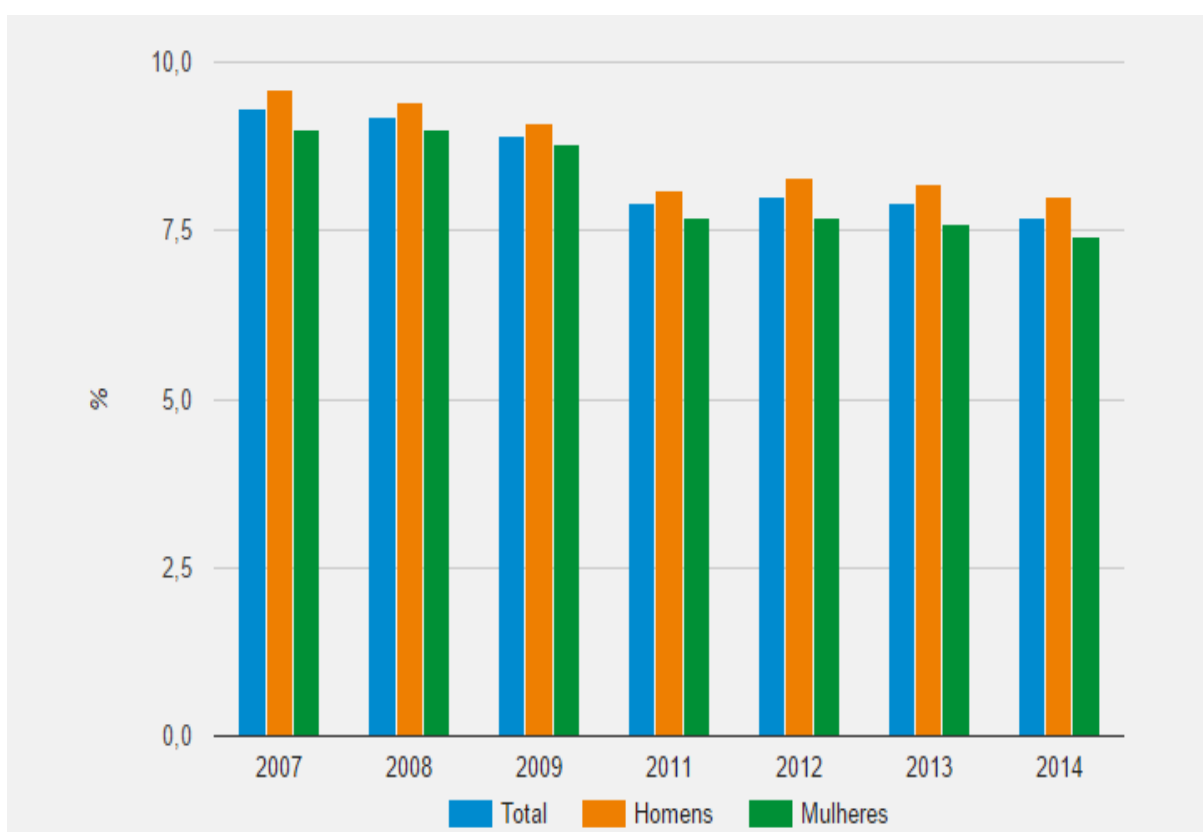
<sup>17</sup> Ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.



Com um investimento inicial aproximado de R\$2,7 bilhões, o Pacto, em 2012, envolveu 8 milhões de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas e 108 mil escolas da rede pública. (BRASIL, 2013).

A elaboração de diferentes avaliações em larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil permitiu verificar que os resultados não têm alcançado os padrões esperados para os níveis de alfabetização. Como podemos observar nos dados apresentados pelo IBGE (BRASIL, 2014d).

**Figura 3.** Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 ou mais anos de idade por sexo – Brasil – 2007/2014.



Fonte: IBGE (BRASIL, 2014d)

De acordo com os dados apresentados no gráfico, em 2012, ano do lançamento do PNAIC, a porcentagem de analfabetismo das pessoas com 10 anos ou mais era de 8,7%, o que significava uma pequena diminuição na porcentagem de pessoas analfabetas, em relação à 2007 (10,1%). Em 2014, como pode ser observado, essa porcentagem fica em torno de 8,3%. Dessa forma, amplia-se a proposição de políticas públicas com vista à alteração desses resultados.

Machado (2012, p. 1) no jornal “Folha de São Paulo” traz parte do discurso de Aloizio Mercadante proferido na posse como ministro da educação, em 2012, quando afirma, referindo-se ao PNAIC como uma política de prevenção ao fracasso escolar dos alunos: “O custo, depois, de você recuperar pedagogicamente o aluno é muito alto e o risco é muito grande. Nós perdemos essa criança e ela simplesmente abandonará a escola”.

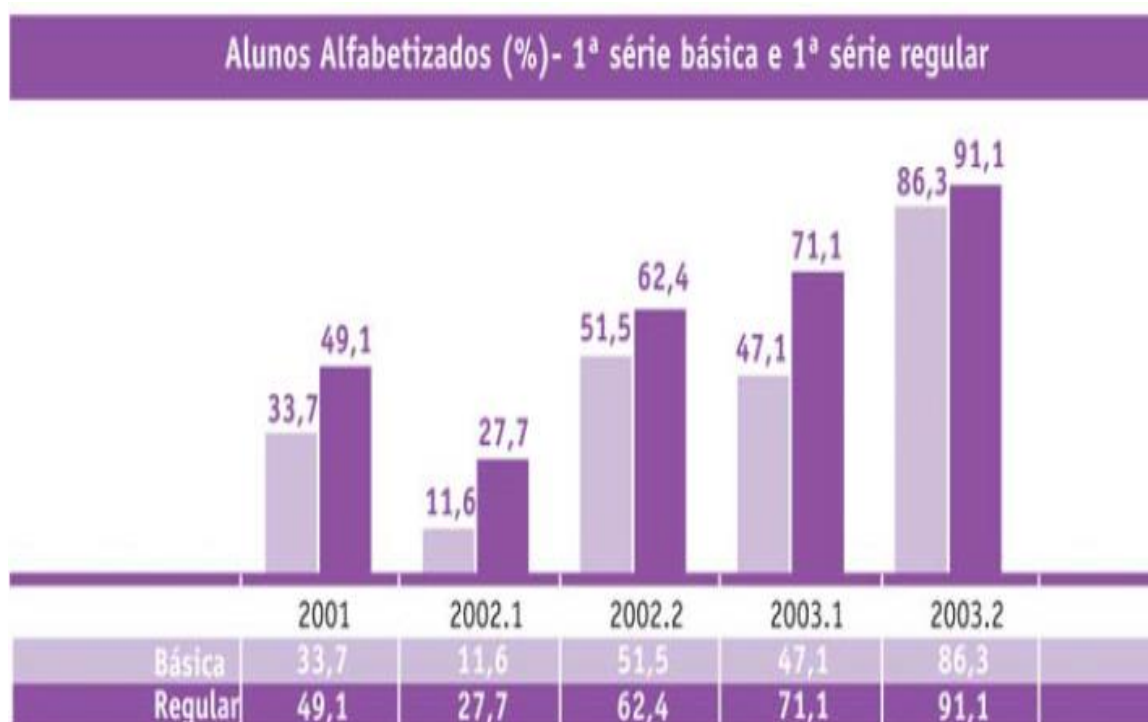
Tendo como foco o processo de alfabetização como base para uma escolarização bem-sucedida, as políticas de formação de professores passaram a percorrer por caminhos que dessem ênfase à melhoria do ensino desde os anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, destaca-se a formação continuada para professores alfabetizadores.

Os resultados da formação continuada de professores no Programa Pró-Letramento, observados nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP nos anos seguintes à implantação do programa, indicaram uma melhoria na aprendizagem dos estudantes. “Este fato foi uma referência importante para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (BRASIL, 2015b, p.15). Assim, para o MEC, “A formação de profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários das escolas – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica da escola pública” (BRASIL, 2015b, p. 18). Observa-se no discurso do Ministério de Educação a responsabilização dos professores e de outros profissionais da educação pela qualidade do ensino na educação básica.

Dessa forma, “Diante do diagnóstico apontado pelos resultados da Prova Brasil, da Provinha Brasil e do PISA, que identificaram os desafios da alfabetização das crianças até os oito anos de idade [...]” (BRASIL, 2015b, p. 19), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído, por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), definido como uma das ações promovidas pelo MEC para concretizar uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado em 2007.

O programa foi elaborado com base em uma experiência bem-sucedida no município de Sobral, no Ceará, pois a gestão municipal de 2001 a 2004, em Sobral, conseguiu uma significativa melhoria nos resultados provenientes de avaliação externa realizada junto aos alunos da rede municipal, como podemos observar no Gráfico 2.

**Figura 4.** Aprendizagem em leitura e escrita na rede municipal de ensino de Sobral/CE na 1ª série básica (crianças de 6 anos) e na 1ª série regular (crianças de 7 anos) entre 2001 e 2003



Fonte: INEP (BRASIL, 2005, p. 17).

Segundo o INEP (BRASIL, 2005) o comitê cearense para a eliminação do analfabetismo escolar também divulgou o resultado de uma pesquisa realizada no segundo semestre de 2004 com uma amostra de alunos da 2ª série do ensino fundamental de 50 municípios do Ceará, a qual apontou uma melhora significativa dos alunos de Sobral em relação aos alunos do restante do estado.

A média estadual dos alunos que conseguiram produzir um texto foi de 42%. Em Sobral, esse índice foi de 80% (desses, 53% dos alunos elaboraram textos com ortografia e pontuação adequadas). Quanto à velocidade da leitura, 34% do total dos alunos avaliados em todo o Estado lêem com velocidade acima de 5.050 palavras por minuto (ppm). Em Sobral, esse número chegou a 59%. Apenas 12% dos alunos avaliados em Sobral apresentaram uma velocidade abaixo de 30 ppm (a média estadual em relação a esse indicador é de 35%). A média do Ceará no quesito compreensão desejada é de 15%. Em Sobral, esse número sobe para 31%, sendo que somente 6% dos alunos não conseguiram ler o texto proposto para a avaliação (em todo o Estado, 39% dos alunos não o fizeram) (BRASIL, 2005, p.17).

Nessa mesma perspectiva, em 2005 o Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar<sup>18</sup> criou o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), em 2005. De acordo com Gatti, Barreto e André (2015, p.244), “Após quatro anos de atuação, 99,5% dos municípios teriam atingido média satisfatória, segundo os parâmetros adotados.” Dessa forma, baseado nessa experiência, o Ministério da Educação, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, reafirmaram, com o PNAIC, o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou até o terceiro ano do ensino fundamental.

Com o desafio de superar o problema das crianças que saem do ciclo de alfabetização sem estar alfabetizadas de modo pleno, a União, por meio da Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013c), oferece apoio técnico e financeiro aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização das crianças até o final do ciclo de alfabetização<sup>19</sup>. “O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015b, p. 8).

Ao aderir ao programa, os governos se comprometem a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2015b, p. 11).

O programa possui várias ações (formação continuada de professores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização) disponibilizadas pelo Ministério de Educação que contribuem para a alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores que atuam no ciclo de alfabetização das escolas públicas.

De acordo com a concepção de alfabetização dessa política, para que uma criança seja considerada alfabetizada, precisa:

---

<sup>18</sup> Comitê formado por diversas entidades da sociedade civil e por cinco universidades do estado do Ceará, pela SEDUC/CE e pelo Conselho Estadual de Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará UNDIME/CE e UNICEF.

<sup>19</sup> 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, 2013a, p. 17).

[...] 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, 2013a, p. 17).

Assim, ao sair do ciclo de alfabetização, a criança deve ter se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética - SEA de forma autônoma, para que seja capaz de escrever e produzir textos com diferentes funções sociais.

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o SEA, mas que também desenvolva habilidades que a possibilitem fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (BRASIL, 2015b, p.21).

### **3.1. Concepções de alfabetização que fundamentam esta política pública**

De acordo com a história, o conceito de alfabetização foi associado ao ensino das habilidades de “codificar” (escrever) e decodificar (ler), isto é, o processo de alfabetização era entendido como aquisição do sistema de escrita alfabético, das habilidades de leitura e escrita (MORTATTI, 2013).

Soares (2003a) define a alfabetização como aprendizagem da técnica ou da tecnologia da escrita, ou seja, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema. A autora ressalva que o termo alfabetização sempre foi entendido de forma restrita, desse modo, a alfabetização é ação de alfabetizar, tornar “alfabeto” (SOARES, 2001, p.31). E alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever.

É importante destacar que a alfabetização, entendida como ato de codificar e decodificar, foi materializada em sala de aula no fim do século XIX com a invenção dos métodos de alfabetização.

No campo da alfabetização, a temática dos métodos é polêmica, mas necessária às discussões com os professores alfabetizadores. De acordo com Mortatti (2006, p.1):

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Na história dos métodos do ensino da escrita temos dois marcos: os métodos sintéticos, em que o ponto de partida de ensino é das partes para o todo, e os métodos analíticos, nos quais o ponto de partida de ensino é do todo para as partes. Por muito tempo nas escolas brasileiras os professores alfabetizaram utilizando esses métodos. No entanto, a alfabetização pautada meramente em atividades de memorização de famílias silábicas e voltada à decodificação e codificação traz como consequência a formação de leitores e produtores de texto com sérias dificuldades em dominar autonomamente o sistema de escrita, o que tem sido comumente classificado como analfabetismo funcional, ou seja, sujeitos que não apresentam proficiência na leitura ou criatividade na escrita.

Na década de 1980 surge uma pesquisa de uma abordagem construtivista, que muda o cenário da alfabetização, essa teoria tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget.

A partir das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores (1985), que mapearam a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita, os professores têm estudado as formas como a criança aprende e tem aplicado em sua sala de aula os conceitos advindos da psicolinguística. (FRADE, 2007, p. 31).

Os professores começaram a ser expostos a uma teoria que indicava que, para apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabético, as crianças criam hipóteses sobre a escrita, mesmo antes de frequentar a escola. Passa-se a divulgar, sobretudo nas formações promovidas pelo MEC, que a aprendizagem do SEA é um processo de construção a partir da interação com a escrita.

Para Ferreiro (1998, p. 69), “[...] muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor”. Segundo a autora a alfabetização é, então, uma ação de construção empírica que envolve problemas de natureza individual e social e outros de ordem teórica, além de elementos subjacentes à prática, como os de ordem econômica e política, que muito influenciam a alfabetização, sobretudo no que se refere aos alunos das classes populares.

Ferreiro e Teberosky (1985), em seus estudos, acerca da psicogênese da língua escrita, na década de 80, trouxeram grandes contribuições para a compreensão da aquisição da leitura e escrita. Suas pesquisas não levam a uma mera associação da alfabetização com situações de apropriação de um código, e sim, envolvem um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação da escrita.

“O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (SOARES, 2003a, p.10). A autora afirma que houve um equívoco na interpretação dessa proposta, ninguém podia falar em métodos de alfabetização, pois seria considerado tradicional e antiquado. As crianças ficavam expostas a textos, porém, as especificidades da leitura e escrita foram deixadas de lado. Isso é o que a pesquisadora Magda Soares chamou de “Desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003b). “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento” (SOARES, 2003b, p. 19). Para a autora a alfabetização é a aprendizagem de uma “técnica”

Chamo a escrita de técnica pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. (SOARES, 2003b, p. 1.).

Mas, para aprender a técnica, a autora afirma que é preciso saber usá-la e o letramento consiste em “[...] desenvolver as práticas de uso dessa técnica.” (SOARES, 2003b, p. 1) Ou seja, é preciso trabalhar as técnicas da alfabetização, mas não em pseudotextos, escritos somente para as cartilhas ou livros didáticos, e sim em textos reais que encontramos no dia a dia, entendendo a função social dos mesmos. Dessa forma, “[...] as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização.” (BRASIL, 2013a, p.18).

Soares (2003b, p.23) discorre sobre uma alfabetização mais ampla, enquanto atividade mental, que pode tornar o ser humano capaz de fazer uso social da leitura e da escrita, em benefício de si e do outro, em um exercício coletivo de construção social, independentemente de o indivíduo ser ou não alfabetizado, assumindo assim o seu “nível” de letramento. Dessa forma, os métodos que levam a criança a ser alfabetizada com atividades mecânicas e de repetição não se tornam mais suficientes para o público que encontramos na escola hoje.

Mesmo com as mudanças nas discussões sobre o ensino da escrita que começaram há trinta anos com a teoria construtivista, observam-se ainda que muitos professores ficam mais seguros em alfabetizar com os métodos tradicionais e, na tentativa de mudar a metodologia de alfabetização dos professores, o PNAIC aborda a perspectiva de alfabetizar letrando.

Soares(2004) afirma que o conceito de alfabetização e letramento são processos interdependentes e associáveis:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Nesta perspectiva esses dois processos devem acontecer simultaneamente.

De acordo com a pesquisa apresentada por Souza (2014) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz nos cadernos de alfabetização em língua portuguesa o sociointeracionismo, relacionado aos conceitos apropriados por Vigotski e, também, à perspectiva construtivista, o que, segundo a autora, tem causado algumas confusões conceituais e de interpretação e limita o acesso dos professores a outros conceitos importantes em relação à atividade de ensino e aprendizagem que permeiam a relação pedagógica.

Souza (2014, p.228) afirma que

Os textos nos cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa*, que expressam objetivo de “aprofundar o tema”, citam Vigotski e não esclarecem ou demonstram compreensão sobre o referido autor. E os professores formadores, compreenderão? Há uma naturalização dos conceitos? Parece-nos que, ao pensar a teoria de Vigotski como relacionada ao social e à interação sem abordar o método materialismo histórico dialético, os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* retiram o Vigotski da sua própria teoria histórico-cultural e até mesmo da própria concepção de social e de interação.

Ou seja, o professor alfabetizador necessita ter acesso aos fundamentos da teoria de Vigotski, especialmente no que se refere à aquisição da linguagem escrita, para compreender as ideias do autor, e assim ter uma base para sua formação humana e prática pedagógica. Embora os cadernos de formação do PNAIC mencionem “sociointeracionismo”, como explica Souza (2014, p. 220):

[...] não oculta apenas em sua palavra o historicismo e a cultura, oculta também a defesa da escola de Vigotski de que o conhecimento não amadurece e, muito menos, será apropriado se o professor não realizar a atividade de ensino ou somente assumir o papel de favorecer a aprendizagem.

Assim, de acordo com essa perspectiva, a aprendizagem tem base não só social, ela é histórica e cultural. O ensino deve ter como finalidade a apropriação da cultura e criar as condições para que a criança tenha acesso à cultura historicamente acumulada.



De acordo com Mello (2010), traduzindo o pensamento de Vigotski sobre a influência do meio no desenvolvimento das crianças para a aprendizagem da escrita, aponta que:

[...] temos que 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. (MELLO, 2010, p. 332).

Desse ponto de vista, se a criança vivenciar situações em que a escrita é utilizada em sua função social para escrever bilhetes, histórias ou registrar experiências vividas, poderá aprender a pensar a escrita em sua função social.

Duarte (2010), afirma que o sociointeracionismo não reflete o verdadeiro pensamento de Vigotski, mas as ideias de pessoas que querem enquadrá-lo nessa teoria, o que faria com que o construtivismo não se configurasse tão distinto do sociointeracionismo.

### 3.1.1 O PNAIC como proposta de formação continuada

Por meio de iniciativas do Governo Federal, foram estruturadas estratégias mais consistentes e abrangentes de formação continuada, com o objetivo de elevar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas de nosso país, baseado no preceito que, atualmente, no Brasil, “[...] há registros de professores alfabetizadores com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, com vínculos de trabalho precários e com raras oportunidades de participar de cursos de formação continuada.” (BRASIL, 2013a, p. 23).

A efetivação das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). “A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.” (BRASIL, 2009, n.p). Assim, nesta concepção, a formação continuada se constitui em um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, visando melhorar a qualidade do ensino e aprimorar a prática docente.

Inicialmente, a proposta de formação continuada para dois anos do PNAIC foi elaborada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, em articulação com as universidades responsáveis pelo Pró-Letramento, a fim de atender todos os estados do Nordeste e o Pará, na região Norte. Depois de apresentada ao

Ministro da Educação, Aluizio Mercadante, em novembro de 2011, o ministro considerou a necessidade da universalização do processo de formação em rede nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas urbanas e do campo. A partir dessa decisão, ampliou-se o número de universidades envolvidas, com o objetivo de ter pelo menos uma universidade responsável pela formação em cada estado da federação. O CEEL foi convidado a desenvolver uma proposta de formação que, futuramente, se tornaria o PNAIC. Assim, “[...] em 2013, o PNAIC contou com 38 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 32 federais e 06 estaduais.” (BRASIL, 2015b, p. 20).

Baseado no art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e no art. 2º, § 1º da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012c), entende-se que:

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012a, p. 15).

O planejamento de aulas com o uso de materiais (livro didáticos, jogos, obras complementares, etc.) ofertados pelo MEC não é obrigatório, no entanto os alfabetizadores são estimulados a incluir esse material no planejamento das aulas.

O documento ainda apresenta a carga horária de 200 horas para a formação continuada oferecida de forma presencial aos orientadores de estudos e de 120 horas aos professores alfabetizadores, no ano de 2013, com a realização de encontros durante o ano letivo e ênfase em linguagem. No ano de 2014, foram 120 horas de formação com ênfase em matemática e 40 horas destinadas ao aprofundamento das questões referentes aos conteúdos de linguagem estudados em 2013. Em 2015, foram inseridas as ações do programa em todas as áreas do currículo da educação básica, totalizando 80 horas de formação, durante as quais os professores tiveram a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, em uma abordagem interdisciplinar.

A formação é ofertada pelas Instituições de Ensino Superior - IES formadoras, instituídas pelo MEC. Um conjunto de universidades públicas que participam desse programa é responsável pelo conteúdo de formação dos professores alfabetizadores. As universidades

preparam seus formadores, os quais são responsáveis pela formação dos orientadores de estudos que conduzirão as atividades junto aos professores alfabetizadores.

Para o acompanhamento das atividades dessa rede de formação do PNAIC, o Ministério de Educação desenvolveu um sistema de monitoramento denominado SISPACTO, conectado à internet e disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC. Os principais atores envolvidos na execução das ações do Pacto têm acesso ao SISPACTO, de forma gradativa, para as avaliações e postagem de atividades.

Entre outras normas, destacamos os critérios para a escolha dos formadores e orientadores de estudo. Os formadores devem ser selecionados pela IES, com base nos seguintes requisitos mínimos:

I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; III - ser formado em pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação. (BRASIL, 2012a, p. 15).

Os orientadores de estudos devem ser selecionados pelas secretarias de educação, respeitando os seguintes critérios:

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, 2013a, p. 26).

Ficou então estabelecido que os profissionais que estivessem à frente da formação continuada do programa deveriam ter formação em ensino superior e, ainda, conhecer as dificuldades enfrentadas pelos alfabetizadores nas salas de aula, por já terem passado pela experiência.

As estratégias formativas do PNAIC priorizam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. De acordo com o Caderno de Apresentação do programa de 2015:

Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. (BRASIL, 2015b, p. 21).

Assim, são também apresentadas ao longo de todo o material de formação sugestões de atividades didáticas baseadas em trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores na área de alfabetização e outras sugestões baseadas em relatos de experiências de alfabetizadoras das escolas públicas das cinco regiões brasileiras.

Os princípios que orientam as ações da formação continuada do PNAIC, são:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015b, p. 27-28).

Dessa forma, a prática da reflexividade, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração vão constituindo a formação profissional na medida em que articula os conhecimentos entre a teoria estudada e a vivência da prática. Pressupõe a valorização dos conhecimentos adquiridos pelo profissional durante sua experiência como docente, considerando-os como sujeitos protagonistas, capazes de produzir conhecimento, decidir sobre o planejamento de suas aulas e o seu desenvolvimento profissional, sendo estimulados a compartilhar esse conhecimento.

O Ministério de Educação afirma que a avaliação do referido programa é positiva, apesar de “[...] todas as dificuldades de implantar um programa de formação continuada em nível nacional de natureza universal, ou seja, para o conjunto de todos os professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015b, p. 25). O programa contribuiu para efetivar o regime de colaboração entre municípios, estados, escolas, Instituições de Ensino Superior e Ministério da Educação, pois, para funcionar, precisa da participação de todos.

O PNAIC foi pioneiro na ação de conceder uma bolsa de estudos em rede nacional aos cursistas que participam da formação continuada, desde que eles estejam atuando nas escolas públicas como professores regentes de 1º ao 3º ano do ensino fundamental. A bolsa, no valor

de R\$ 200,00, é um incentivo a mais para os professores participarem assiduamente do curso, evitando evasões.

A Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012d), delibera categorias e normas para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b) .

A Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), já havia, anteriormente, autorizado as bolsas de estudos e pesquisa a participantes do programa de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

A Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013b) estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do programa, e a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013 (BRASIL, 2013d) alterou dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, conforme explica o caderno de apresentação do programa.

Para o professor alfabetizador ter direito ao recebimento da bolsa de estudos, o profissional deve ter sido cadastrado no Censo Escolar do ano anterior e ter cadastro no SISPACTO, deve estar atuando na função docente como regente em turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental ou em salas multisseriadas que possuem alunos desses anos. Os professores regentes que estiverem atuando nas salas do ciclo de alfabetização, mas não foram cadastrados no ano anterior, podem fazer a formação, no entanto, não têm direito à bolsa de estudos.

O programa recomenda que o professor alfabetizador que tenha participado da formação permaneça atuando no ciclo de alfabetização nos anos seguintes, com o objetivo de assegurar a continuidade dos trabalhos.

O pagamento da bolsa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está condicionado à aprovação pelo coordenador geral da IES no SISPACTO, onde os professores realizam atividades sobre as salas de alfabetização que atuam, avaliam a formação continuada do programa, assim como o orientador de estudos e o coordenador local. Os orientadores de estudos também avaliam os professores, coordenadores e formadores. Cabe ressaltar que, para a autorização do recebimento da bolsa, a nota gerada pelo sistema não deve ser inferior a sete.

Os critérios utilizados para a avaliação são frequência, atividades realizadas e monitoramento. O critério *monitoramento* é referente à execução da avaliação do próprio perfil no sistema.

No SISPACTO os professores também relatam, de acordo com o que é solicitado, experiências realizadas em sala de aula que garantiram os direitos de aprendizagem dos alunos.

### 3.1.2 Os direitos de aprendizagem

De acordo com o caderno de apresentação do primeiro ano do programa, “[...] este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5).

O termo “direito de aprendizagem” foi utilizado para substituir a expressão “expectativas de aprendizagem” proposta nas novas diretrizes curriculares pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em 2010. A mudança deu-se a partir da elaboração de um documento criado por um grupo de especialistas nas áreas de linguagem, língua portuguesa, ciências humanas e ciências da natureza, juntamente com gestores das secretarias estaduais e municipais de educação e apresentado ao CNE no final de 2012. Ao mudar a nomenclatura espera-se uma mudança na perspectiva de ensino. Alfredina Nery<sup>20</sup>, citada em uma reportagem do Jornal Letra A, produzido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, segundo Boehler (2014, p. 6), afirma que “Há quem diga que é só uma mudança de nome, mas acreditamos que a mudança conceitual demanda também uma mudança na nomenclatura. Esperar que o aluno aprenda é diferente de dizer que a sociedade e a escola devem garantir esse aprendizado”.

Na mesma reportagem do Jornal Letra A (BOEHLER, 2014), a professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Telma Ferraz Leal, uma das participantes da elaboração dos Cadernos de Formação do Pacto, expõe que os direitos de aprendizagem, no PNAIC, não aparecem como um documento oficial norteador, mas como um documento de base para a formação, com o objetivo de serem utilizados como objeto de discussão sobre as prioridades em sala de aula, para pensar estratégias didáticas que podem viabilizar esses direitos. Assim de acordo com BOEHLER (2014), há uma discussão no MEC para a elaboração de um documento que trata dos direitos de aprendizagem em articulação

---

<sup>20</sup> Trata-se de uma professora, formadora de professores e consultora pedagógica de sistemas públicos de ensino, que produziu, em 2012, um documento que define os direitos de aprendizagem. (BOEHLER, 2014).

com o Conselho Nacional de Educação - CNE, que deve abranger toda a Educação Básica. No entanto, os direitos de aprendizagem estão presentes no material de formação do Pacto pela Alfabetização Na Idade Certa, embora ainda não aparecem como um documento oficial orientador do currículo.

O artigo 32 da LDB (BRASIL, 1996) prioriza, para o ensino fundamental de nove anos, a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, n.p).

Para atender às exigências criadas pelo Conselho Nacional de Educação<sup>21</sup>, que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, o PNAIC demarcou os diferentes conhecimentos e capacidades que estão subjacentes aos direitos de aprendizagem das crianças em cada ano do ciclo de alfabetização. A progressão de conhecimentos e capacidades do ciclo de alfabetização deve ser “introduzida, aprofundada e consolidada” (BRASIL, 2012a) de acordo com os direitos de aprendizagem de cada ano.

---

<sup>21</sup> Resolução CNE/CEB 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.

**Figura 5.** Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa para leitura

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Brasil (2012a, p.33)

De acordo com a proposta do PNAIC, o alfabetizador deve compreender quais são os objetivos de ensino para cada fase, que direitos de aprendizagem devem ser contemplados em



cada ano, respeitar o ritmo de cada aluno, mas garantir que todos avancem na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e desenvolvam habilidades para fazer uso da escrita em diversas situações comunicativas.

Para o PNAIC, a formação do programa busca contribuir para o aperfeiçoamento da formação do professor alfabetizador, para que este possa planejar ações que possibilitem que tais aprendizagens sejam garantidas às crianças. E, neste contexto, questionamos se isso é possível, da forma fragmentada em que a formação acontece. Souza (2014) argumenta, nesse sentido, que o professor por si mesmo, individualmente, não poderá garantir os direitos de aprendizagem destacados pelos cadernos de formação do PNAIC, e para isso indica pelo menos duas justificativas,

[...] a atividade de ensino está atrelada ao meio externo, ou seja, ao campo das possibilidades e alternativas que permitem ao professor realizar sua atividade, e além disso ao meio social que lhe forma, como a formação continuada; e, para a atividade de ensino ser realizada, ela precisa ter cumprido com seu objetivo e intencionalidade inicial, ter promovido a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que, por seu turno, são determinados por conflitos entre a criança e o meio, na relação entre os processos externos e objetivos com os processos internos e subjetivos que se constituem na sua vida social e individual, que transcende o espaço escolar. (SOUZA, 2014, p. 196)

Os direitos de aprendizagem foram expostos em quadros com conhecimentos e capacidades específicos de cada área, com sugestões metodológicas de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização, nas seis áreas do ensino fundamental. Ou seja, o documento traz diretrizes sobre os conteúdos que devem ser ensinados e em que momento devem ser ensinados, sem mencionar como a criança aprende, demonstrando que mais uma vez o adulto dita o que a criança deve aprender e fazer.

Na reportagem do Jornal Letra A já mencionada anteriormente, Boehler (2014) traz um depoimento do pesquisador Carlos Roberto Jamil Cury, que afirma que, ainda que o termo “direito de educação” não seja contraditório ao termo direito de aprender, o conceito não pode se resumir a isto, “E muito menos a objetivos de aprendizagem, por melhores que eles possam ser. O direito à educação é muito mais amplo porque não se ancora somente naquilo que a escola propicia” (BOEHLER, 2014, p. 6). Assim, segundo Boehler (2014), Carlos Roberto Jamil Cury compreende que a escola deve considerar a experiência vivida pela criança, uma vez que o bairro e a família também fornecem material para uma aprendizagem com significado.

### 3.2 A implementação do programa na Rede Municipal de Paranaíba

Para elencar as ações do PNAIC no município de Paranaíba, a fim de compreender como foi a organização desta política e as decisões de gestão que fizeram parte do processo de implementação, utiliza-se como subsídio os documentos legais (resoluções e portarias) que regulamentam as ações desenvolvidas no programa, criados pela secretaria municipal para regulamentar e contribuir com o desenvolvimento do programa, informações oferecidas por gestores da secretaria de educação envolvidos direta ou indiretamente com as ações do PNAIC e ainda relato de experiência da própria pesquisadora, por ter atuado como orientadora de estudos no ano de 2013 e 2014.

O documento que trata dos aspectos gerais do programa disponibilizados no livreto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece” (BRASIL, 2013a) é um guia que apresenta as diretrizes organizadoras da proposta de formação.

**Figura 6.** Manual do Pacto



Fonte: Brasil (2013a)

Neste guia, estão descritos os objetivos do programa, a estrutura da formação continuada, a função de cada participante (o professor alfabetizador, orientador de estudos, coordenador local, formador, supervisores, coordenador estadual) e as atribuições das instâncias responsáveis pela execução (MEC, SEB, secretarias de educação, universidades, sistemas de ensino), e ainda outras informações sobre todos os eixos do programa.

De acordo com o referido documento, os estados, Distrito Federal e os municípios, a partir da adesão ao PNAIC, assumem o compromisso de:

**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. 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, 2013a, p. 38-39).

No caso dos estados, espera-se, ainda, que viabilizem o funcionamento da coordenação institucional do estado e apoiem os municípios com maiores dificuldades.

A adesão ao programa foi feita pelo município de Paranaíba no final de 2012, pelo prefeito em exercício à época, José Garcia de Freitas. A coordenadora do ensino fundamental dentro do departamento de ensino foi designada pela Secretaria de Educação para assumir a função de Coordenadora local da rede municipal de ensino de Paranaíba. É importante esclarecer a estrutura organizacional da secretaria municipal para compreendermos o papel dos gestores. A secretaria municipal de educação está dividida em três departamentos: Vida escolar (ligada a questões burocráticas e estruturais das escolas e Centros de Educação Infantil de Paranaíba), a merenda escolar (responsável pela alimentação oferecida a essas instituições) e Departamento de Ensino (diretamente ligado aos professores e coordenadores pedagógicos ou seja responsável pelas ações pedagógicas das escolas).

Dentro do Departamento de Ensino há uma divisão de coordenações: Coordenação de Educação Infantil, Coordenação do Ensino Fundamental, Coordenação de Educação do Campo e Coordenação de Educação Especial. Assim, a coordenadora responsável pelo Ensino fundamental ficou responsável pelas ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Rede Municipal de Ensino em Paranaíba.

De acordo com as atribuições disponibilizadas no site oficial do Pacto<sup>22</sup>, a coordenadora assume a responsabilidade de cadastrar os orientadores de estudos e professores alfabetizadores participantes do programa no sistema disponibilizado pelo MEC; apoiar as instituições superiores na elaboração do calendário acadêmico, definir polos e adequar as instalações para a realização dos encontros presenciais; monitorar os encontros ministrados pelos orientadores de estudos junto aos alfabetizadores; assegurar junto à secretaria de educação as condições de deslocamento, alimentação e hospedagem dos orientadores de estudos e dos alfabetizadores sempre que necessário; fazer articulação com os gestores das escolas para fortalecer a formação; organizar o seminário de socialização de experiências no próprio município, estado ou Distrito Federal; monitorar o recebimento e a devida utilização dos materiais pedagógicos (cadernos de formação, caixa de jogos e livros infantis para as salas de alfabetização, entre outros) previstos nas Ações do Pacto; acompanhar as ações da secretaria de educação para a aplicação da Provinha Brasil nas salas de alfabetização do 2º ano e a aplicação da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA no 3º ano e o registro dos resultados em sistema disponibilizado pelo MEC; e manter comunicação permanente com a secretária de educação, o Conselho Municipal de Educação, com o objetivo de avaliar a implementação das Ações do Pacto e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias.

O orientador de estudos tem a função de coordenar os encontros presenciais de formação com os professores cursistas assumindo, dessa forma, o papel de formador na sua rede de ensino.

O papel do orientador de estudos está intrinsecamente atrelado à aquisição de conhecimentos específicos na área, é o responsável pela formação dos professores alfabetizadores. No que se refere ao município de Paranaíba, a formação do orientador está sob a responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e teve início no mês de abril de 2013, em Campo Grande/MS.

---

<sup>22</sup> Todas as atribuições da Coordenadora Local do PNAIC estão disponibilizadas no site do programa <<http://pacto.mec.gov.br/31-outros-destaques/78-atribuicoes-do-coordenador-local>>.

A quantidade de orientadores de estudos é disponibilizada para as redes de ensino de acordo com o número de professores alfabetizadores cadastrados no Censo Escolar do ano anterior. Com relação aos critérios de seleção do professor orientador de estudos, os documentos oficiais orientam que esse profissional deve ser professor efetivo do município, que sua indicação deve ser feita pela Secretaria de Educação, pautando-se em sua experiência em salas de alfabetização e participação no programa Pró-Letramento. Segundo informações obtidas com a coordenação municipal do programa da Secretaria de Educação, em Paranaíba esses critérios foram obedecidos no primeiro ano de formação.

Participaram da formação continuada do programa, no ano de 2013 todos os professores alfabetizadores atuantes no ciclo de alfabetização. A Secretaria de Educação emitiu uma nota técnica na lotação dos professores determinando que todos os docentes que escolhessem atuar no ciclo de alfabetização deveriam participar da formação continuada do programa, caso contrário, deveriam escolher atuar nos quarto e quinto anos do ensino fundamental.

No ano de 2013, as turmas de professores alfabetizadores que atuaram como regentes no ciclo de alfabetização poderiam chegar a trinta, desta forma, a rede municipal de Paranaíba pôde contar com duas orientadoras de estudo. Sendo assim, as turmas foram divididas em alfabetizadores das escolas urbanas e alfabetizadores das escolas do campo. A opção pelo critério de divisão entre campo e cidade deu-se pelo fato de, desta forma, ser possível trabalhar as especificidades da educação do campo com as professoras das escolas que atendem alunos da zona rural.

A Secretaria de Educação convocou uma coordenadora pedagógica de cada escola para participar da formação continuada e acompanhar o trabalho dos professores.

Os encontros de formação aconteceram quinzenalmente, com a duração de quatro horas, no período noturno, para os professores das escolas urbanas, e às terças-feiras, em período vespertino, para os professores das escolas da zona rural, visto que nessas escolas não havia aulas às terças e quintas-feiras. Durante o ano letivo de 2013, foram ministradas 120 horas de formação, com início no mês de abril e término em novembro.

A formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, durante o ano de 2013, teve como principal foco o tema de linguagem, fundamentado na perspectiva de alfabetizar letrando. Segundo Soares (2004, p. 97), a “Alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas.” Nessa perspectiva, as práticas alfabetizadoras envolvem um processo que

trabalha as especificidades da alfabetização não com textos de cartilhas, mas junto com o letramento, com textos reais de diversos gêneros.

No ano de 2014, o documento orientador desse programa indicava que seria um orientador de estudos para cada vinte e cinco professores alfabetizadores, podendo chegar a, no máximo, trinta e quatro docentes. No entanto, as salas de alfabetização no ano de 2014 aumentaram, em virtude do fechamento de algumas salas de alfabetização das escolas do estado e, assim, os alunos migraram para as escolas do município, fazendo com que alguns professores que estavam atuando nas salas de alfabetização não estivessem cadastrados do Censo Escolar do ano anterior.

Como, no cadastro do sistema, havia apenas 12 professores das escolas rurais e urbanas (aproximadamente 35%), foi liberado pelo MEC apenas uma orientadora de estudo para esse ano. Contudo, somando os professores que não foram cadastrados, mas atuavam nas salas de alfabetização, e as coordenadoras das escolas, essa turma estava com quarenta e dois cursistas participando da formação. Como a turma era muito grande, a equipe local do Pacto optou por dividi-la, a fim de não prejudicar a qualidade dos encontros de formação. Assim, os professores das escolas do campo faziam a formação durante as terças-feiras, no período vespertino, visto que, conforme já mencionado, as aulas nas escolas do campo do município são realizadas apenas às segundas, quartas e sextas-feiras e, desta forma, a carga horária do aluno não seria prejudicada. Outro fato que contribuiu para a disponibilidade desses professores nesses momentos de formação é que, de qualquer forma, as terças-feiras eram destinadas aos estudos dos professores, com remuneração e, portanto, a formação continuada do programa pode fazer parte deste momento. Os encontros tiveram a duração de três horas semanais.

A formação com a turma de professores das escolas urbanas acontecia todas as segundas-feiras, no período noturno, na Escola Municipal Professora Maria Luiza Corrêa Machado, com duração de três horas semanais,

A carga horária do curso - incluindo horas presenciais, atividades desenvolvidas com alunos (tarefa) e seminário – totalizou 160 horas, aconteceu de maio a dezembro de 2014, com participação de todos os professores regentes<sup>23</sup> do ciclo de alfabetização, ou seja, de 1º ao 3º ano, e algumas coordenadoras pedagógicas das escolas do município.

A formação de 2014 apresentou a matemática na mesma perspectiva do letramento, ou seja, objetivou trabalhar conceitos e habilidades específicas para possibilitar à criança ser

---

<sup>23</sup> Docentes que trabalham nas mesmas salas com os conteúdos de português, matemática, história, geografia e ciências.

alfabetizada matematicamente e, assim, ser capaz de lidar com as diferentes situações diárias nas quais essa área está presente nas ações do dia a dia.

[...] temos que assumir o compromisso de desenvolver uma ação pedagógica que ajude as crianças a compreenderem os modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive. Só assim elas terão condições de compreender os textos que circulam nessa sociedade, a função que esses textos desempenham e os efeitos que querem causar, e também de produzir seus próprios textos conforme suas próprias intenções. (BRASIL, 2014b, p. 29).

Desta forma, o professor alfabetizador não poderia ser apenas reproduzidor de métodos e técnicas, deveria estar em constante formação não só em linguagem, mas em todas as áreas trabalhadas no ciclo de alfabetização, e ter um olhar diferenciado para o currículo escolar, não trabalhando apenas exercícios de treinamento com os alunos, realizados somente para o trabalho em sala de aula. A nova postura do professor, de acordo com essa perspectiva, deve ser de um profissional dinâmico, que traga para sala de aula situações vividas pelos alunos fora da escola, que problematize conteúdos presentes no cotidiano e, por isso, importantes.

Nos estudos do PNAIC, a geometria, assim como outros conteúdos, era trabalhada conectada à função social da mesma, fazendo sentido para o aluno. “Recorrer aos jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças” (BRASIL, 2014b, p. 25). No entanto o conceito de “aprendizagem significativa” veiculada pelo PNAIC não está claro no material.

Diversos recursos didáticos foram incentivados a ser utilizados, tais como: jogos, vídeos, sites educacionais, materiais manipuláveis (objetos, sucatas, palitos, entre outros), passeios para observação de casas, janelas, galhos de árvores, folhas. Enfim, propor situações vividas no cotidiano fora da escola, nas quais o aluno aprende os sólidos geométricos dentro de um contexto concreto, tornando a aprendizagem significativa e, assim, proporcionando uma base sólida para a aprendizagem. O planejamento de aulas utilizando estes recursos foi disponibilizado nos cadernos de formação do PNAIC de 2013 e 2014.

No mês de julho de 2014, a Prefeitura Municipal emitiu um decreto que dispensava do cargo todas as coordenadoras pedagógicas nomeadas das escolas, CEINFs da rede e Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, para contenção de gastos do município. Diante deste fato, elas voltaram a atuar em salas de aula, de acordo com seu cargo de

concurso. Fazia parte deste grupo a orientadora de estudos da Rede Municipal, o que fez com que fosse necessário reunir novamente a turma no período noturno.

A partir do mês de agosto, em razão do corte de gastos ocorrido na gestão municipal, a equipe local do pacto (orientadora de estudos e coordenadora) tiveram dificuldades para se deslocar até a capital para participar da formação, precisando custear os próprios gastos com alimentação, transporte e hospedagem em um dos casos. Ainda assim, todos os cadernos de formação foram trabalhados dentro da carga horária prevista.

Em 2015, o MEC disponibilizou para a rede municipal de ensino duas orientadoras de estudos. Houve atraso para o início do programa, e a primeira formação para os orientadores ocorreu em Campo Grande, no mês de agosto, sem que a prefeitura municipal viabilizasse, novamente, o deslocamento para as novas orientadoras e a coordenadora participarem da formação. Para a segunda formação dos orientadores de estudos, realizada no mês de outubro, foi possível a participação das orientadoras de estudos. No entanto, em razão do ano letivo já estar terminando e diante da possibilidade de ocorrerem trocas de alguns professores no ciclo de alfabetização, no início de 2016, visto que houve um concurso para docência na rede, o Departamento Pedagógico, juntamente com a Secretaria de Educação, optou por começar a trabalhar com o material do PNAIC de 2015 no início de 2016. Dessa forma, a formação continuada do programa não aconteceu em 2015.



## **4 DOS DOCUMENTOS ÀS AÇÕES NAS SALAS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: ANALISANDO OS DADOS.**

*Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino.” (NÓVOA, 2007)*

Nesta seção apresentaremos uma análise da realidade local de consolidação, na prática das ações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa, mediante a descrição da implementação do referido programa na Rede Municipal de Ensino da cidade de Paranaíba, a partir do ano de 2013. O texto foi elaborado tendo como base o memorial descritivo escrito, as entrevistas dos professores alfabetizadores e gestores da secretaria de educação que atuam nas ações do programa desde a sua adesão até os dias de hoje, bem como os documentos locais que influenciaram na implementação do programa.

A interpretação dos dados encaminha a continuação da análise para aspectos da formação continuada, com o aporte de estudiosos sobre os dilemas atuais do contexto nacional, articulando estes estudos à perspectiva gramsciana, a fim de ampliar a compreensão do movimento único expressado nesta realidade, pela identificação dos elementos que a constituíram e da compreensão da interação desses elementos.

### **4.1 A especificidade local manifestada nas expectativas e avaliações de participantes da ação formativa do PNAIC no município de Paranaíba.**

Para compreender a finalidade da educação básica almejada pela Prefeitura Municipal em formar os alunos, buscando compreender se está clara a concepção de educação que estas escolas que compõem este sistema de ensino devem pensar a alfabetização de suas crianças, foi analisada a Deliberação CME/PARANAIBA/MS nº 008, de 01 de outubro de 2013. Elaborado pelo Conselho Municipal de Educação, o documento dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação básica na etapa do ensino fundamental das instituições do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba/MS e dá outras providências. De acordo com o art.3º:

A educação básica na etapa do ensino fundamental tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania, os meios para atuação participativa na sociedade, a inserção no mundo do trabalho e a autorrealização (PARANAÍBA, 2013a, p.01).

A finalidade da educação básica estabelecida por essa deliberação está de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), uma vez que o conselho não pode se autolegislar e nem criar uma nova finalidade educacional.

A organização da oferta da educação básica, de acordo com o art.11 da referida Deliberação, deve pautar-se, entre outras, nas seguintes diretrizes:

**I** – distribuição proporcional das atividades de ensino quando da organização do tempo escolar em período integral; **II** – planejamento sistemático das atividades de ensino; **III** – definição das competências específicas dos profissionais integrantes da comunidade interna; **IV- adoção de metodologias inovadoras com vistas à melhoria do rendimento do educando**; **V-** envolvimento da comunidade em atividades pedagógicas que complementem o processo de aprendizagem; **VI** – valorização dos saberes adquiridos pelos educandos fora do ambiente escolar; **VII-** valorização de atividades e práticas trazidas pela comunidade promovendo o seu desenvolvimento no processo educativo, de forma a modificar a rotina escolar e disseminar os conhecimentos historicamente acumulados; **VIII – planejamento e desenvolvimento de atividades em outros ambientes da comunidade e da região, asseguradas as medidas de segurança aos educandos**; **IX** – desenvolvimento de trabalhos em equipe e de projetos coletivos, envolvendo professores e educandos de diferentes faixas etárias; **X – desenvolvimento de projetos interdisciplinares, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento**; **XI** – proposição e desenvolvimento de projetos de pesquisa, utilizando diferentes recursos; **XII** – atendimento diferenciado a grupos ou indivíduos com habilidades ou dificuldades específicas; **XIII** – desenvolvimento de ações que promovam o exercício da cidadania, estímulos de valores e respeito ao bem comum (PARANAÍBA, 2013a, p.03-04, grifos nossos).

Conforme esse documento, o 1º ano do ensino fundamental deverá ser pensado como processo inicial de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos intelectual, psicológico, físico e social. Esse processo deve estender-se durante os anos iniciais, devendo completar-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante, entre outros aspectos, o “a) desenvolvimento da capacidade de aprender com qualidade social, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) foco central na alfabetização, ao longo dos 03 (três) primeiros anos.” (PARANAÍBA, 2013a, p.05).

Embora este documento aponte a necessidade de um desenvolvimento integral da criança e uma aprendizagem com qualidade social, no que tange à alfabetização esse conceito não é tratado junto aos professores como podemos observar nos depoimentos abaixo. Após o levantamento de documentos no Conselho Municipal de Educação e na Secretaria de

Educação foi possível constatar que não há nenhum documento que trata especificamente da forma de organização do ciclo de alfabetização das escolas do município. Deste modo para os professores quando indagados sobre a concepção de alfabetização proposta pela Rede de Ensino observamos uma variedade nas repostas como é demonstrado nos depoimentos do PA/2, PA/11, PA/12 e PA/13.

*[...] o foco da escola é que o importante é a criança ler e escrever. Não importa como<sup>24</sup>. (E - PA/2).*

*Preparar o educando pra sociedade. (E - PA/11).*

*É uma alfabetização contextualizada. (E - PA/12).*

*Eu acho que é o letramento mesmo. A concepção da escola é o letramento. (E - PA/13).*

Ao observar as falas desses professores, confirmamos que não foi apresentada a eles uma proposta de alfabetização pela rede de ensino e quando foi perguntado a gestora sobre essa concepção, a pergunta não foi respondida pois nos depoimentos apontam a concepção de alfabetização que ela defende e não a concepção da rede municipal. De acordo com o depoimento de G1, gestora da Rede Municipal concorda e defende o “Alfabetizar Letrando” assim como o PNAIC:

*Eu parto do princípio de que nós devemos alfabetizar letrando, conforme afirma Magda Soares, porém, eu percebo que muitos dos nossos professores possuem uma grande dificuldade pra compreender isso. Ora só alfabetiza, pensando que há uma separação entre alfabetizar e letrar e nós sabemos que não. Que ambos caminham juntos. (E - G/1).*

No entanto, quando questionada sobre a concepção das políticas públicas de formação de professores disponibilizadas pelo governo federal, se são analisadas ou não antes da adesão aos programas, a entrevistada afirmou que: “*Não! Não são questionadas. Vêm e a prefeitura acata.*” (E - G1). Indagamos a essa gestora quais motivos levam a secretaria de educação a fazer, então, as adesões:

---

<sup>24</sup> Optamos pela utilização da fonte em itálico para diferenciar os depoimentos dos sujeitos (advindos dos memoriais ou das entrevistas) das demais citações. A letra “E” antes da identificação do participante indica que o excerto foi retirado da transcrição de uma entrevista. Quando referir-se ao memorial descritivo, utilizaremos as letras “Md”.

*Eu penso que por uma questão até de comodidade. Nesses programas de formação, geralmente o material é doado ao professor, então o município **não tem gastos** com relação a isso. O professor recebe o programa, o formador recebe a formação, então. É prático para o município, aderir a esses programas. Só que eu acho importante salientar que é necessário sim, **questionar** esses programas de formação continuada, só que da época que eu estou aqui na secretaria de educação, que eu participo dos programas, eu não tenho uma visão ruim deles. São elaborados com pesquisadores acerca da temática, professores renomados das universidades. Eu considero o material de qualidade. (E - G/1).*

Desse modo, podemos perceber que as políticas públicas de formação continuada oferecidas pelo governo federal sempre são aceitas por esta rede de ensino, influenciando assim diretamente na maneira em que o professor conduz a aula, ou seja, nas metodologias utilizadas pelos professores das escolas durante a realização da implementação da política. Porém, em relação a outras políticas públicas disponibilizadas para a educação que não são diretamente relacionadas com a parte pedagógica, são feitas as adesões de acordo com a necessidade das escolas da Rede, como observamos no depoimento abaixo:

*Todas as políticas que vêm do MEC fazemos **uma análise dos reflexos disso** para o município, enquanto educação. Não se adere simplesmente por aderir... Tanto que tem algumas que a gente não adere, [...]. É claro que existem aquelas políticas que são praticamente obrigatórias, como por exemplo, o Pacto. O Pacto era necessário naquele momento. Acho que nenhum município pensaria em não aderir. A situação das nossas crianças, o clamor daqueles professores que pegaram os alunos no 5º, 6º, 7º ano e falavam: “Aquele menino não sabe ler e escrever”. Então, essa política veio pra realmente resolver um problema ou pelo menos nos ajudar na solução de um problema. **Então, não houve nenhum questionamento até mesmo por parte dos professores** e de quem estava na secretaria. Foi uma adesão quase que automática. Agora... outras políticas se não forem para a melhoria da qualidade das nossas escolas a gente não faz a adesão. (E - G/2).*

Entre os principais motivos apontados pelos gestores do município que levaram à adesão ao PNAIC está o fato de muitas crianças saírem das séries iniciais do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas, como podemos observar no depoimento da gestora que respondia pela secretaria de educação à época da adesão<sup>25</sup> ao PNAIC.

*[...] alfabetização é um problema nacional, o município de Paranaíba não é diferente disso, **sempre se preocupou com o fato das crianças não saírem alfabetizadas do ciclo de alfabetização**. Então, uma política pública que venha de encontro com essa temática é tudo que nós precisávamos. (E - G/1, grifos nossos)*

---

<sup>25</sup> A secretária de Educação havia se afastado neste período para se candidatar nas próximas eleições, assim uma técnica da secretaria de educação com muitos anos de experiência de trabalho nesta área respondia pela secretaria atuando nas decisões desse setor, como por exemplo a adesão de políticas públicas, no entanto quem assinava os documentos era o secretário de administração

Podemos observar uma preocupação dos gestores com a realidade de Paranaíba em relação a situação das crianças do ciclo de alfabetização nos resultados apresentados pelo IDEB. O Gráfico 3 apresenta o IDEB e o gasto por aluno no município de Paranaíba no período de 2005 a 2013, assim como as respectivas metas a serem alcançadas até o ano de 2021.

**Figura 7.** IDEB e Gasto por aluno – município de Paranaíba

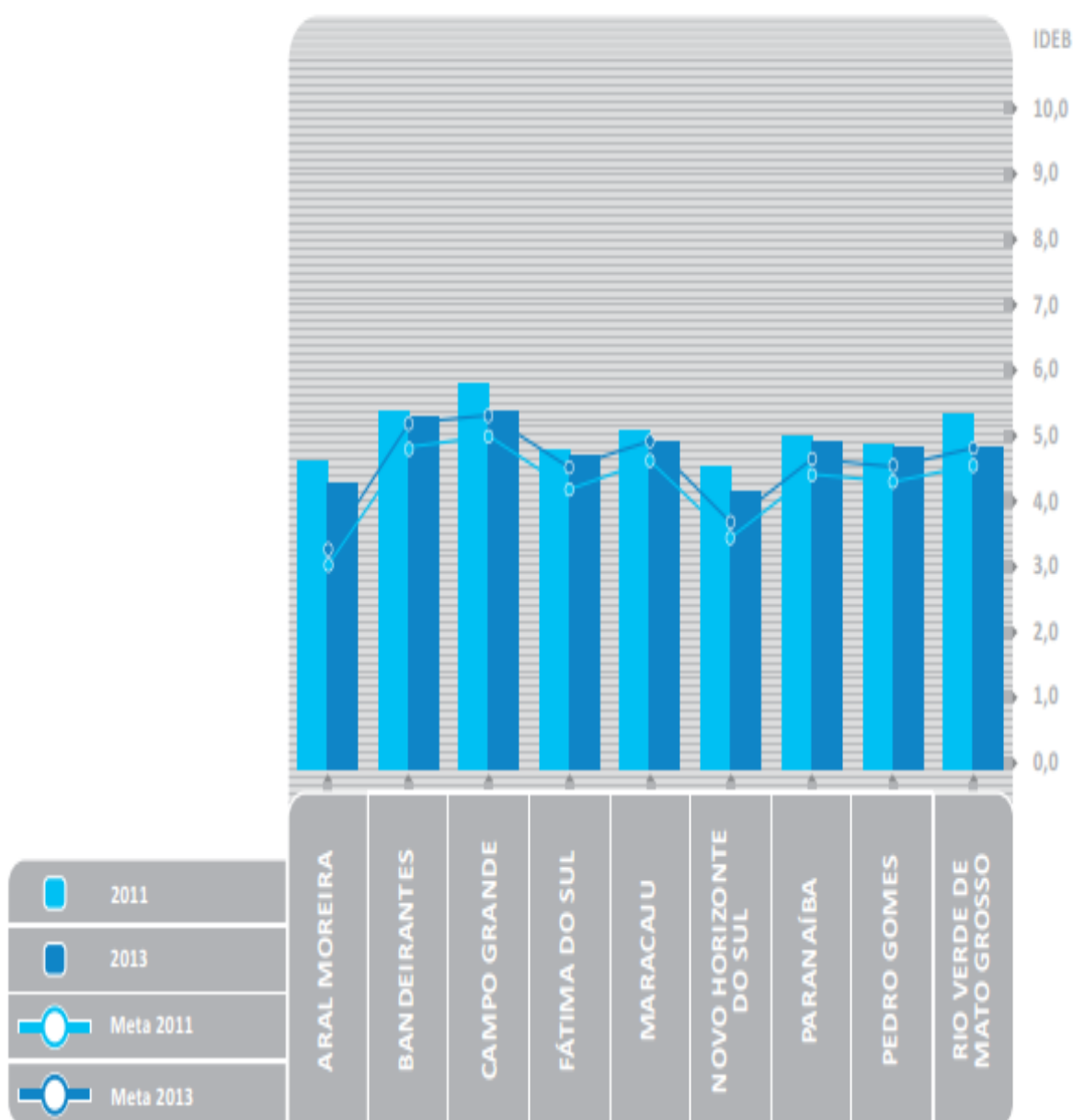


Fonte: Mato Grosso do Sul (2015, p. 110)

As variáveis IDEB e gasto aluno/ano de 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 da rede municipal de ensino de Paranaíba mostram uma evolução em relação a esses índices. O índice apresentado nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) registrou avanço de 1,3 pontos nesse período. Divulgado a cada dois anos, o IDEB tem metas projetadas até 2021, quando a expectativa para os anos iniciais da rede é que se chegue a um índice igual a dos

países desenvolvidos, 6,0. Contudo, a avaliação de 2013, em relação a 2011, mostrou regressão de 0,1 ponto, como podemos observar no Gráfico 4, fato que preocupa os gestores da secretaria de educação de Paranaíba.

**Figura 8.** Municípios que pioraram o IDEB de 2013 em relação a 2011, mas alcançaram a meta em 2013 nos anos iniciais:



Fonte: Mato Grosso do Sul (2013, p.118).

Mesmo que a nota do município tenha diminuído em relação à avaliação anterior, a nota da avaliação (4,9) em 2013, ainda foi superior à média nacional prevista para 2013, que era 4,7.

Os dados das avaliações em larga escala são utilizados para “medir” a qualidade da educação nas redes de ensino do país.

Desde a década de 1990, o Brasil produz números sobre os sistemas de ensino público e privado. Por meio desses dados, é possível retratar a situação da educação no país, estados e municípios. Com isso, cria-se um ambiente favorável para que as ações públicas sejam adequadas e melhorem a qualidade da educação oferecida aos brasileiros. (MATO GROSSO DO SUL, 2015, p.17)

Como podemos observar a partir desses dados, as políticas públicas são elaboradas e direcionadas para atingir as metas estabelecidas, entretanto, esses dados são apenas quantitativos e não demonstram a qualidade social dessas realidades.

Para alcançar a meta para os anos seguintes em Paranaíba, a gestora E-G/2 apresentou muitas expectativas em relação ao programa. *“A secretaria de educação e o executivo naquele momento, a gente acreditou que realmente essa política vinha pra nos ajudar, pra ajudar os nossos professores.”* (E - G/2)

Após a adesão ao programa, sobre o que o governo municipal espera do professor os gestores fizeram as seguintes afirmações: *“O governo municipal espera que os professores correspondam na prática o que eles estão aprendendo na formação”*. (E - G/1)

*Tudo o que a gente faz: o governo municipal e a secretaria de educação, é esperando a melhoria da prática do professor em relação à educação. Então, o que a gente espera é que o professor fizesse uma adesão ao programa, como o município fez a adesão do documento. Que o professor realmente se conscientizasse que a criança tem que sair alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental, pelo menos que o professor se apropriasse dessa responsabilidade* (E - G/2)

Para Ball (1994 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306, grifos nossos) existem variações de contextos que interferem na execução de uma política, principalmente porque as políticas educacionais “[...] geralmente são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (sala de aulas, universidades, faculdades), **com pouco reconhecimento de variação de contexto**, em recursos ou em capacidades locais.” Isso significa que as condições de implementação podem variar de um contexto para outro e isso causará impacto nos efeitos do programa, pois, como afirma Ball, o contexto dos resultados está relacionado ao contexto da prática, é complexo e influenciado por uma série de fatores materiais e estruturais (BALL, 1994 apud MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Durante o processo de implantação dessa política junto à Secretaria de Educação, algumas ações de gestão foram feitas. Assim, buscamos compreender quais foram os critérios para a escolha dos principais envolvidos no programa: coordenador municipal do programa e orientador de estudos.

*A secretária de educação escolheu a coordenadora que sou eu, por uma questão também, pelo fato de eu estar aqui na secretaria de educação e já ter desenvolvido a formação continuada com os professores em alfabetização. Com relação aos orientadores de estudos, o programa pede que seja feita uma consulta pública aos professores pra ver quem são os interessados. **Que seja democrática, só que em termos práticos, nós sabemos que não é tão simples assim.** Por exemplo: professores que estão em sala de aula, não possuem disponibilidade pra serem os formadores do Pacto, porque é necessário tempo pra estudo, tempo pra preparar as formações, disponibilidade para viajar. Então, por conta disso a secretaria escolhe profissionais que estão lotados aqui dentro da secretaria, por já estarem disponíveis para a formação de professores. (E - G/1, grifos nossos)*

*[...] **dentro da própria secretaria** nós escolhemos as pessoas que a gente achavamos que tinha mais condição de atuar no programa como: formador, como coordenador, orientador, nós pegamos as pessoas dentro da própria secretaria, que já eram coordenadores pedagógicos, pedagogos que já estavam acostumados a trabalhar junto aos nossos professores pra essas pessoas irem até Campo Grande (E - G/2).*

Observamos uma grande diferença entre os critérios propostos pelo MEC para o andamento do programa e os critérios da Secretaria de Educação para a escolha de quem ficaria à frente do programa no município. Mesmo que outras pessoas concursadas na Rede Municipal, com muito conhecimento e experiência na temática alfabetização, tivessem o interesse em atuar nessas funções junto aos professores, esses cargos foram destinados apenas aos funcionários do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação, não se configurando como uma escolha democrática.

Para a escolha dos professores que atuariam no ciclo de alfabetização e participariam efetivamente do programa, foi elaborada a Resolução nº 001/2013 (PARANAÍBA, 2013b) da Secretaria Municipal de Educação, que trata sobre a lotação dos professores que atuavam no ciclo de alfabetização no início do programa. Esta resolução assegurava que fossem lotados nos três primeiros anos do ensino fundamental professores que participassem efetivamente das capacitações e formações continuadas oferecidas pelo MEC e pela Secretaria Municipal de Educação. Mesmo os gestores da secretaria municipal entendendo que, de acordo com o MEC, deveria ser um convite aos professores para que participassem da formação, as gestoras G/1 e G/2 afirmam que:

*Nós da secretaria de educação, entendemos que não deve ser um convite, nós entendemos que os professores precisam participar da formação, pra que possamos efetivamente, cumprirmos nosso objetivo que é alfabetizar todas as crianças com o programa fala, até o 3º ano do ensino fundamental. Então os professores foram convocados, a participarem da formação. (E - G/1)*



*[...] passamos pra eles a decisão tomada, que a prefeitura havia aderido ao programa e que era obrigatório aqueles professores das séries iniciais até o 3º ano, participar do programa[...]. Porque o professor tem o direito da escolha da série, enquanto concursado. Então, tinha documento que dizia pra esse professor que estando lotado nessas séries iniciais, ele teria obrigatoriamente que participar de todas as formações do Pacto, mesmo porque na época, ele iria receber uma bolsa do governo federal. (E - G/2)*

Observamos, dessa forma, que seria “obrigatória” a participação nas formações para o professor que quisesse atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. O documento supracitado assegurava, ainda, o compromisso de que esses professores concursados permaneceriam lotados, no mínimo, três anos no ciclo de alfabetização. Os professores contratados que atuaram no ciclo de alfabetização no ano de 2013 também foram mantidos nessas salas nos anos seguintes. Em relação ao documento os professores PA/13 e PA/ 15 apontaram que:

*O PNAIC exigiu um compromisso da gente, na época foi assim uma tomada de decisão, compromisso com a escola, com o curso, com o ministrante do curso, com a coordenação [...]. Na hora tiveram alguns assim, com medo, receio, tiveram uns que aderiram e outros que saíram e depois arrependeram e queriam voltar.(E - PA/13)*

*Encarei como um desafio pra aprender novas práticas de ensino. (E - PA/15)*

Para os alfabetizadores, esse momento de assumir um compromisso com o programa e com a alfabetização das crianças foi de tensão, porque não sabiam exatamente como seria o programa e qual seriam as dificuldades que viriam a enfrentar.

O art. 3º (PARANAÍBA, 2013b) explica que a prática pedagógica desses professores será acompanhada e avaliada pelo departamento de Ensino da SEMEC, e o não cumprimento ou desempenho insatisfatório do estabelecido no texto da resolução implicaria em:

I: privação de eventuais benefícios proporcionados por programas oriundos do MEC e/ou SEMEC; II -devolução de benefícios quando este representarem quantias em dinheiro; III- impossibilidade de lotação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental por um período de três anos. (PARANAÍBA, 2013b, n. p.).

Portanto, os professores que atuavam nas salas do ciclo de alfabetização não tiveram a opção de não participar da formação oferecida pelo PNAIC, mesmo contra a sua vontade deveriam desenvolver uma prática de acordo com a concepção de alfabetização proposta pelo programa, com atividades contextualizadas, lúdicas a partir de textos presentes no cotidiano dos alunos, visto que não mais seria permitida uma prática pedagógica com métodos

tradicionais de ensino, levando-se em consideração que os professores estavam sendo preparados para compreender como trabalhar de outra forma. Porém, se os resultados não fossem satisfatórios, mesmo seguindo as recomendações do programa, estes docentes não seriam lotados no ciclo de alfabetização nos próximos três anos. Sobre essa imposição, os professores alfabetizadores relatam suas angústias da seguinte forma:

*No começo pra mim foi difícil, para os outros colegas também, se queixavam, tinha que fazer trabalho com as crianças, **tinha que fazer daquele jeito e como a gente não sabia como trabalhar daquele jeito, se tornava difícil.** Por isso que tinha reclamação, eu penso que é por isso, porque a gente não sabia trabalhar daquele jeito com as crianças. (E - PA/2, grifos nossos).*

*O que a gente sabia, não fazia parte do programa, **então você tinha que trabalhar de acordo com ele.** Você pegava algumas coisas que você aprendeu, mas em muitas coisas, você era tradicional, **então não era válido, não podia ser trabalhado** e aí você trabalhava mesclando e ficava com aquela dúvida: *será que tá certo, será que não é? Será que é daquele jeito? Na verdade não sabia se podia se não podia, o que eu podia fazer? Então foi tanta cobrança que eu assustei no primeiro momento. Que tinha que ter tarefa, que não podia faltar, que tinha que devolver o dinheiro, então foi meio assustador.* (E - PA/07).*

Segundo Imbernón (2010), o professor não muda de maneira significativa suas atitudes ou crenças com pressão externa à sua prática, essa mudança somente acontecerá quando o professor constatar que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças que a prática oferece podem repercutir positivamente na aprendizagem do aluno. A modificação acontece “[...] quando a formação [é] vista como um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” ou uma atividade supérflua.” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

Foi feito um acompanhamento da equipe do programa para observar o desenvolvimento das atividades propostas, assim como apresenta o artigo 3º da Resolução nº 001/2013/SEMEC: “A prática pedagógica dos professores será acompanhada e avaliada pelo departamento de ensino da SEMEC”, como observamos no depoimento da gestora abaixo.

*Nós sempre deixamos claro na formação que nós iríamos fazer visitas nas escolas pra ver de perto a aplicabilidade do pacto. Nesses momentos, tanto a orientadora de estudos, como eu, nós atendíamos ao professor, preferencialmente na hora atividade, que o professor não estava em sala de aula e procurávamos orientá-los naquilo que estivesse em dúvidas. Nós fazíamos o atendimento presencial, junto ao professor. (E - G/1)*

Foi possível verificar no depoimento dos professores que a presença da coordenadora e orientadora de estudos na escola para auxiliar e acompanhar o processo era considerado um momento de cobrança e de obrigatoriedade de desenvolvimento das ações do programa,

tornando-se assim uma ocasião de tensão entre os professores: [...] *a gente ficava com muitas dúvidas, porque é tanta coisa, que a gente não sabia o que seguir direito. Você tinha medo até de trabalhar certas coisa na sala [...]* (E - PA/7).

O que era visto pelos professores como pressão, para os gestores era entendido como orientação, de acordo com a fala da G/1: *“Nós orientamos que o professor siga a concepção defendida pelo programa, porque nós sabemos que é um programa de qualidade, porém, não tem como obrigar o professor lá na sala de aula dele, na escola dele, aplicar efetivamente isso”* (E - G1, grifos nossos).

O “medo” de errar apontado pelos professores mostra a hegemonia da secretaria de educação sobre o trabalho os professores na sala de aula, pois deixam de aplicar atividades tradicionais como estão acostumados e sentem-se seguros, com receio de serem mal avaliados pela secretaria de educação,

E mesmo com todas essas imposições relacionadas ao programa, os gestores afirmam que a recepção do programa foi boa por parte de alguns professores, enquanto outros apresentaram resistência. *“A recepção do programa pela escola foi excelente. Por parte de alguns professores houve resistência e por parte de outros, gostaram da ideia”* (E - G/1). Quando indagados sobre as causas dessa resistência, os gestores afirmaram que:

*Principalmente esses profissionais mais antigos, de trabalho, que são concursados há muitos anos. Eles pensam que precisam deixar de fazer tudo o que eles estavam fazendo e começar algo novo. E não é assim... Nós sabemos que quando se aprende algo diferente, você vai somar com o conhecimento que você já tinha. Então, uma vez fornecendo a formação, muitos professores sabem que a secretaria de educação vai acompanhar de perto o trabalho desse professor em sala de aula. Então isso incomoda a muitos. Então esse é o principal motivo da resistência.* (E - G/1).

*Eu entendi que eles recebiam uma formação muito prática. Então, a gente ouvia esse comentário dos professores: “Ah! Agora a gente está trabalhando, confeccionando o material, nós vamos trabalhar com o aluno”. Então é tudo muito prático e essa praticidade de ele fazer, de ele confeccionar o material que ele iria trabalhar com o aluno, foi muito bem recebido pelos professores na oportunidade.* (E - G/2)

Imbernón (2010, p. 31) afirma a demanda de um clima de cooperação entre os professores, “[...] sem grandes reticências ou resistência (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem) [...]”. Conforme explica o autor, para conseguir uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas, é preciso primeiramente o professor compreender a necessidade de mudança, bem como uma organização nos cursos de formação de professores, pautada no respeito, liderança

democrática e participação de todos os membros. Para o autor, é preciso “[...] a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras e pensar diferentes e agir diferentes” (IMBERNÓM, 2010, p. 31). Desse modo, observamos a importância de gerar *um clima de cooperação* não somente entre os professores, mas também entre os formadores e gestores do programa, para que favoreça a redução da *resistência* às novas práticas e os professores estejam receptivos a novas aprendizagens.

Foram feitas reuniões com os diretores das escolas, seguindo orientações do programa, para discutir a melhor forma de organizar a escola e auxiliar o professor a desenvolver o seu trabalho na alfabetização das crianças. Assim, foi solicitado à coordenadora do programa que fossem realizadas palestras para os pais, na tentativa de envolvê-los nas atividades de formação. Como relata G/1, esta ação foi uma forma de envolver a comunidade escolar e aumentar a parceria com a família.

*Como coordenadora do pacto, muitas escolas me convidaram para ter uma fala com os pais de crianças do 1º ao 3º ano, para que eu explicasse o programa. Então, fui a várias escolas, explicando o objetivo do pacto, que é fundamental o apoio dos pais nessa questão da alfabetização. Que era necessária a presença dos pais junto a seus filhos, incentivando a leitura. Quando a criança levasse livros pra casa, a importância dos pais lerem esses livros junto com seus filhos. Pra que a escola atinja o objetivo de alfabetizar até o 3º ano, é fundamental a parceria da família. (E - G/1)*

Outra forma que os diretores encontraram para auxiliar a participação do professor na formação foi em relação à hora atividade, que deveria ser cumprida na escola. G/2 explica que os professores que participavam da formação seriam dispensados da hora atividade obrigatória na instituição escolar: “[...] *aquele professor que for lá participar da formação do Pacto vamos contar como hora-atividade pra ele. Então a escola se mobilizou sim, para que o professor tivesse o maior tempo possível pra se dedicar aos estudos.*” (E - G/2). Esta ação foi pensada para facilitar a participação na formação, já que muitos professores tem uma carga horária semanal de quarenta horas, outro fato relatado pelos professores que dificulta a participação em cursos no período noturno.

Outro fato demonstrado por meio dos memoriais e das entrevistas está relacionado à formação inicial desses sujeitos. Foi possível constatar que quatorze das quinze professoras entrevistadas iniciaram sua trajetória profissional, ainda como professoras leigas lecionando em escolas da zona rural e urbana, para depois cursar o magistério e a Pedagogia. Como relata uma das professoras. “[...] *fiz o primeiro colegial e parei de estudar devido ao casamento. Um*

*ano depois, mudei para a fazenda e comecei a dar aulas em sala multisseriada de 1º a 4º série.”(Md - PA/-1).*

Esse fato foi possível porque todos os professores participantes da pesquisa trabalham na rede pública há mais de quinze anos, e iniciaram sua trajetória em um momento em que era comum professores leigos atuando nas salas de aula. No entanto, atualmente, de acordo com informações dos gestores da Secretaria de Educação já faz aproximadamente dez anos que não há professores atuando na Rede Municipal sem o ensino superior completo.

Ainda que, posteriormente, esses professores fizeram o curso de Pedagogia, iniciaram a docência apenas com o magistério. Afirmaram em seus depoimentos que a formação inicial não os preparou para o trabalho específico nas salas de alfabetização. Como aponta PA/7, *“Eu acho que a minha formação não me preparou para alfabetizar. Eu fui adquirindo a prática com o tempo.”* (E - PA/7)

“Muitos professores saem da universidade e são colocados em salas de alfabetização sem estarem preparados para atuarem nestas salas” (BRASIL, 2013a, p.23). Sem saber como atuar nestas salas, buscam ajuda junto aos colegas com mais tempo de docência em salas de alfabetização, como observamos nos depoimentos dos alfabetizadores abaixo.

*Fiz faculdade de pedagogia e pós-graduação nas séries iniciais, comecei a atuar no Jardim II, passados três anos assumi um concurso em uma sala de 1º ano, fiquei desesperada, pois teria que fazer com que aquelas crianças lessem. Consegui superar com a ajuda de colegas que já tinham mais experiências, e com isso fui adquirindo mais conhecimento. (Md - PA/2)*

*A gente tinha que correr atrás de outros professores, os colegas mais antigos. A gente tinha muita dificuldade. (E - PA/13).*

*Foi na base mesmo de estar trocando ideias com colegas, porque nesta época eu tinha várias colegas que eram pedagogas, alfabetizadora, então a gente sempre trocava ideias. (E - PA/12)*

Trocar informações com outros professores mais experientes no ambiente escolar é uma forma que os docentes encontram de resolver os problemas encontrados no cotidiano escolar e também é considerada uma forma de formação continuada.

Entre os pontos positivos apresentados pelos professores sobre a formação continuada do programa pesquisado, a troca de experiência no momento de formação foi apontada como um ponto em destaque. *“Às vezes você cita um problema, de repente a outra tem uma opinião e já passou por aquilo que você ta passando, ajuda... Eu acho que a troca de experiência é muito importante.”* (E - PA/2).

*Eu achei muito bom a parte do curso do PNAIC, que trocamos experiência com os colegas, porque ali a gente tá sempre junto, convivendo junto, trocando experiências, falando, comentando sobre a alfabetização, as dificuldades, sanando nossas dúvidas. Eu gostei muito. (E - PA/4).*

*Procuro sempre participar de cursos e um deles é o PNAIC, um grupo de estudos onde compartilho as experiências pelas quais passei e com os conhecimentos que adquiri procurei fazer o melhor para colocá-los em prática. (Md - PA/1).*

Para Bondía (2002, p.21) experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, a experiência, mais do que trocar informações e práticas de alfabetização, é algo que precisa ser vivenciado.

Experiência e cultura estão implicadas, pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, mas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou, de maneira mais elaborada, na arte ou nas convicções religiosas. A cultura pode ser descrita como consciência afetiva e moral. (WINKELER, 2012, p. 66).

O momento de compartilhar experiências é uma característica que vem se consolidando na educação continuada e tem sido apontado pelos professores como um ponto positivo a ser destacado nas formações continuadas. Como relatam as alfabetizadoras.

*A formação do PNAIC tem sido uma oportunidade onde eu tenho adquirido mais conhecimento, trocando experiências, tudo isso contribui para o meu crescimento profissional. O que aprendo nos encontros procuro aplicar em minha sala de aula visando um bom aprendizado para meus alunos. (Md - PA/07).*

*Um dos fatores principais é a questão da troca de experiências com colegas. Isso é fantástico, porque é... Quando você senta com um colega que tem mais experiência, mais assim... Mais avançada e quer te ajudar... Isso é maravilhoso. (E - PA/10)*

*É a dedicação, é o estudo, é a troca de experiência com as colegas, é isso que faz a gente mudar de postura: crescer profissionalmente. A troca de experiência e a experiência do dia a dia mesmo, na sala de aula. (E - PA/12)*

Esses momentos proporcionam uma análise reflexiva dos experimentos, os professores têm a oportunidade de conhecer a forma com que outros colegas trabalham, analisam as práticas exitosas, cogitam a possibilidade de reproduzir da mesma maneira na própria sala e, ainda, se atenderia as necessidades do seu aluno. Enfim, são ricos momentos de socialização e discussão sobre o ensino da escrita e metodologias, como apontam PA/13 e PA/15.

*Eu comecei a participar da formação continuada a partir de 2000, fiz o PCNs, depois eu vim fazer o PROFA, fiz vários cursos na UEMS, julgo muito importante. (E - PA/13).*

*Aprendi muito nos cursos que participei. (E - PA/15)*

Quando se fala em formação continuada de acordo com Nóvoa (1995, p.25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ou seja, a formação continuada deve incentivar o docente a fazer uma análise crítica da própria prática, refletir sobre os erros e acertos, construindo uma autonomia maior para o trabalho. Os professores entrevistados julgaram importante a constante participação em formação continuadas, como observamos na fala da professora: *“Eu acho que a formação continuada é que dá base para o professor ir se aperfeiçoando e descobrindo novos caminhos para alfabetizar.” (E - PA/10).*

Na voz dos gestores 1 e 2 a formação continuada aparece como uma solução para a resolução dos problemas relacionados à alfabetização:

*Eu parto do princípio de que a solução para a educação brasileira é a **formação continuada de professores**. Nós sabemos que a formação inicial de professores, infelizmente tem tido um grande déficit, com relação ao nível dos professores, então na minha concepção, a formação continuada é a saída para que nós tenhamos uma educação de qualidade. (E - G/1)*

*A **formação continuada, em minha opinião, é essencial para o professor**. A questão de você se apropriar das inovações, isso é importante em toda profissão, não somente para o professor. Todo profissional precisa ter essa formação continuada. O profissional, não é feito no banco da faculdade, mas o dia a dia, na vivência da sua profissão, como crescer dentro da sua profissão [...] (E - G/2).*

Essa forma de pensar dos gestores coloca o professor como principal agente responsável por solucionar os problemas da educação.

São eles, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas. (OLIVEIRA, 2005, p. 768-769)

A Secretaria de Educação, mesmo quando não recebe alguma política de formação continuada oferecida pelo MEC, desenvolve essa prática com os professores durante os anos letivos. De acordo com G1 “A secretaria sempre se empenhou em formar professores a cerca da alfabetização. Nós já tínhamos a formação continuada, baseada em materiais que nós estudávamos e depois com o Pró-letramento e com o PNAIC, veio reforçar mais isso.” (E - G/1)

Quando perguntamos aos gestores o porquê da necessidade da formação continuada para esse grupo de professores que estavam atuando em salas de aula, visto que na maior parte tinham muitos anos de experiências em sala de aula de alfabetização, responderam da seguinte forma:

*[...] eu penso que muitos anos de experiência em sala de alfabetização, **não é sinônimo de qualidade**. É necessário que os professores estudem acerca da alfabetização, que os professores busquem teorias sobre a alfabetização. É claro que a experiência deles é válida, junto a essas teorias, mas muitos anos de sala de aula, não é sinônimo de qualidade. (E - G/1).*

*Não é o fato de você estar há vinte e três anos em sala de aula que faz de você um professor alfabetizador. Minha opinião é que às vezes o professor esta na sala de aula há vinte anos porque ele fez um concurso. Então eu penso que mesmo ele estando há esse tempo na sala **tem a necessidade da formação**. É a necessidade da atualização, ainda que ele seja um excelente professor. (E - G/2)*

Com a preocupação de inovar a prática docente, o governo federal e as secretarias estaduais e municipais de educação têm investidos nessas políticas de formação continuada para os alfabetizadores, como já foi apontado anteriormente no texto. Sobre o impacto da formação continuada PA/3 e P/A 09 dizem:

*Quando iniciei todos os meus colegas trabalhavam com o **método tradicional**, inclusive eu, e está mudando aos poucos devido os cursos que nos são oferecidos, porque na faculdade não me ofereceram essa transformação, esta mudança, como vejo hoje nos cursos e posso ver o quanto já mudei, e não podemos ficar parados na mesmice, pois tudo está mudando numa velocidade estrondosa, e se não mudarmos temos que parar. **Hoje vejo que minhas aulas são mais prazerosas com muitas brincadeiras, jogos, sala de tecnologia, passeios, variedades textual, e outros.** (Md - PA/ 3, grifos nossos).*

*[...] hoje ensinamos os alunos a pensar, raciocinar e agir com suas próprias opiniões e criatividade aproveitando toda a bagagem que cada um trás de casa ou da família só assim vamos a cada dia tornando boas profissionais na educação, mas precisamos nos dedicar com muito carinho, paciência e criatividade para vencer os obstáculos [...] (Md - PA/09).*



*Eu não estou defendendo o tradicional não, mas era o único jeito que tinha de poder ensinar muitas crianças. Hoje eu já defendo a outra linha, do letramento. (E - PA/13)*

Observa-se no depoimento das professoras a ressalva que elas fazem sobre as mudanças notadas na própria prática, entendendo que os novos métodos utilizados possibilitam aulas mais atrativas e prazerosas.

Percebem que a continuidade na formação proporciona novas aprendizagens para o planejamento de suas aulas, e destacam a necessidade de inovar sempre, acompanhando as mudanças que ocorrem no mundo.

Outro item destacado no memorial e nas entrevistas dos professores é relevância dada aos recursos didáticos disponíveis, pois afirmaram que no início de suas carreiras o material didático era uma dos grandes problemas enfrentados, pois serem escassos, no entanto, hoje há muitos materiais disponíveis, distribuídos pelo governo federal, como livros didáticos, jogos elaborados pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL da Universidade Federal de Pernambuco, obras complementares<sup>26</sup> e os livros do Programa Nacional Biblioteca na Escola PNBE. A professora alfabetizadora PA/10 assegura que “[...] o material, a caixa de jogos, a caixa dos livros [foi] muito bom e ajudou muito na questão da alfabetização” (E - PA/10).

---

<sup>26</sup> Essas obras configuram-se como instrumento de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada. Foram distribuídos cinco acervos distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar receberam esses acervos. Mais informações disponíveis no endereço: <http://portal.mec.gov.br/pnld/acervos-complementares>

**Figura 9.** Obras Complementares



Fonte: Prefeitura de Aracruz (2011)<sup>27</sup>.

**Figura 10.** Caixa de Jogos do CEEL



Fonte: Blog CELL (2011)<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Imagem disponível em: <http://www.aracruz.es.gov.br/noticia/3880/>. Acesso em 24 fev. 2015.

As professoras informaram, ainda, que, de acordo com as condições da escola, os diretores compraram os materiais necessários para desenvolver os trabalhos. Dessa forma, o material didático atualmente não se configura em um problema para o trabalho com a alfabetização, como afirma a professora alfabetizadora PA/4:

*Hoje vejo como está fácil pra ser uma professora alfabetizadora temos a oportunidade de participar de vários cursos e oficinas, temos materiais didáticos ricos para a alfabetização (lúdico) que dá suporte ao conteúdo. É com essa transformação que está ocorrendo que sinto mais confiante para trabalhar como alfabetizadora. (Md - PA/4).*

Esse relato é de uma professora contratada, está na docência há vinte e quatro anos e passou por muitas dificuldades ao longo da sua carreira. Iniciou sua profissão lecionando na zona rural, depois em um supletivo à noite e em outros diferentes grupos escolares, a cada ano em uma sala diferente. *“Nunca tive a oportunidade de escolher uma sala de alfabetização, por conta de ser contratada sempre pegava o que sobrava.”* (Md - PA/4). Depois de muitos anos de trabalho conversou com uma diretora pedindo uma oportunidade para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental. *“Foi através dessa conversa que as portas foram abertas para que eu mostrasse o meu dom. Sempre procurei passar para as crianças novos conhecimentos, aperfeiçoei através dos cursos oferecidos pela secretaria de educação [...]”* (Md - PA/4). Após o início desse trabalho em uma 3ª série do ensino fundamental, a professora teve a oportunidade de desenvolver um bom trabalho e, desde então, mesmo sendo contratada, foi lotada somente nos anos iniciais. Assim, ela começou a ter vínculos com as séries iniciais e foi construindo uma identidade como professora alfabetizadora.

Também foi possível observar que há professores que preferem continuar nessas salas: *“Em 2008. pela graça de Deus e também por merecimento, tomei posse, e continuei com as salas de alfabetização, pois é as que eu me identifico e amo o que faço, não consigo me ver em outro lugar.”*(Md - PA/3). Assim, mesmo tendo a oportunidade de escolher outra sala, a professora optou por ficar no ciclo de alfabetização.

Todos os professores entrevistados que optaram por continuar no ciclo de alfabetização afirmaram ter afinidades com esses anos escolares e por isso há tantos anos permanecem nestas salas. No entanto, não são raros, também, os casos de professores com muito tempo de docência que preferem atuar em outras salas do ensino fundamental e deixam os anos iniciais para os que estão começando a docência. Aproximadamente 40% desse grupo

---

<sup>28</sup>Imagem disponível em: <http://ceelufpe.blogspot.com.br/2008/01/noticia-ceel-apresenta-kit-de-jogos.html>. Acesso em 24 fev. 2015.

de professoras entrevistadas, do total de 10 entrevistadas, optaram por deixar o ciclo de alfabetização, mesmo admitindo que tenham afinidade com esses anos escolares e afirmando que gostaram das metodologias apresentadas pelo programa. Uma das causas apontada para este fato foi a pressão das avaliações de larga escala, uma vez que toda a cobrança sobre os resultados esperados dos alunos é direcionado ao professor regente da sala. PA/10 e PA/7 expõem que *“Tem muita cobrança, por causa do SAEB<sup>29</sup>, PROVINHA BRASIL<sup>30</sup>, ANA<sup>31</sup>. Então isso vai deixando o professor muito inquieto. Eu estou fazendo o que está ao meu alcance”*. (E - PA/10).

*“Esse ano eu quis mudar, quis viver novas experiências. Eu acho que já estava esgotada fisicamente. O regente é assim, tudo o que acontece é o regente. Se deu certo é o regente, se não deu certo é o regente. Então fica tudo nas costas do regente.”* (E - PA/7).

Outro motivo de abandono do ciclo de alfabetização deve-se ao fato que as classes de alfabetização, nas escolas localizadas na zona rural, são multisseriadas, ou seja, o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente, devido ao pequeno número de alunos existentes nestas escolas. De acordo com PA/10:

*[...] sala multisseriada, eu vejo que, por mais pouco aluno que tenha, **não tem uma educação de qualidade**. Não, só por causa do professor, ou também, só por causa de aluno, mas eu via que no **final do ano não tinha a aprendizagem como deveria ser, por ser uma sala multisseriada**. Então achei muito difícil e fui ficando muito nervosa, desgostosa e preferi esse ano outras disciplinas.* (E - PA/10).

*[...] optei por ficar com essas aulas picadas, devido a meu medo de estar trabalhando com multisseriada, é uma responsabilidade muito grande, um compromisso muito grande. Eu não estava preparada para pegar uma sala multisseriada.* (E - PA/12).

Os gestores entrevistados ainda afirmaram que os professores regentes estão deixando não somente o ciclo de alfabetização, mas também o quarto e quinto ano do ensino fundamental e a regência da educação infantil e optando por aulas em disciplinas como artes, educação física, inglês, raciocínio lógico, leitura e produção de texto. Como possíveis causas, apontam que:

*[...] a secretaria de educação investe nesse profissional, na formação continuada como desde 2012, nós estamos na formação do pacto. Então, são profissionais que*

<sup>29</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica

<sup>30</sup> É uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras

<sup>31</sup> Avaliação direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização,

*têm uma longa jornada conosco em formação continuada, porém, uma vez recebida a formação, eles sabem que haverá cobrança. Ele sabe que eles terão que mostrar resultado. Outra coisa que nos deixa bastante preocupados é com relação a “Provinha Brasil”, que é a avaliação em larga escala. Então a secretaria de educação, tem toda uma cobrança acerca disso. Então eles se sentem incomodados, eles se sentem pressionados e preferem deixar a regência e ficar com aulas complementares. Há uma professora por exemplo, que relatou que se ela soubesse que aulas complementares fossem tão bom, ela teria pego a mais tempo. Porque ela não tem compromisso efetivamente com a aprendizagem do aluno. Relato da professora. (E - G/1)*

Outra justificativa apontada pela G/2 demonstra que:

*A gente sabe que ser regente de uma sala de 1º ano, 2º, 3º, não é fácil. A gente sabe das dificuldades que o professor enfrenta. E como você mesmo disse: Os professores que estavam nessas salas, já deviam estar há dez, quinze anos. Então ele vai sentindo a necessidade de algo mais fácil pra ele trabalhar, até mesmo por conta do cansaço do dia a dia, por conta de tudo que ele passa no dia a dia dele. Então se existe essa oportunidade de ele deixar a regência e **pegar uma coisa pra ele vai ser mais fácil**, infelizmente isso é do próprio ser humano. A gente procura as facilidades dentro da nossa profissão. É claro que existem aqueles que fazem da profissão um sacerdócio, esse começa professor alfabetizador e aposenta professor alfabetizador. Mas a gente percebe que tem uma grande rotatividade dentre esses professores. Não existe essa obrigatoriedade é um direito dele, então é algo que está além da nossa competência enquanto secretaria de educação. Isso parte do próprio professor. Ele aprendeu, ele gostou, enquanto ele estava lá, sabe que foi bom, mas se tiver oportunidade de pegar algo mais fácil pra ele, um trabalho menos penoso que a alfabetização, ele vai pegar. (E - G/2).*

Além desse fato de abandono do ciclo de alfabetização por parte dos professores com muitos anos de práticas nessas salas, foi possível observar um número considerável de professores que participaram da formação do PNAIC que aposentaram ou estão prestes a aposentar. Assim, o quadro de alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino passa a ser de professores iniciantes em salas de alfabetização, contratados ou concursados recentemente, pelo último concurso da rede (em setembro de 2015). Esses profissionais, tanto os experientes quanto os iniciantes, tem encontrado muitas dificuldades nas escolas.

Entre as maiores dificuldades encontradas, pontuaram: falta de interesse dos alunos, salas superlotadas, alunos com diferentes níveis de aprendizagens na sala de aula; e falta de apoio e compromisso dos pais com as tarefas de casa e assiduidade dos alunos na escola e a indisciplina dos alunos. Para lidar com essas dificuldades os docentes utilizam diferentes metodologias de ensino, com atividades lúdicas pra chamar a atenção do aluno, como explica a professora: “*É mais lúdico, mais diálogo, mais roda de conversa, brincando e questionando qualquer coisa.*” (E - PA/2). Em relação à indisciplina, continuam buscando a parceria da família para ajudar a solucionar essa questão e, em último caso, encaminham a criança para

uma conversa com a psicóloga, para conseguir entendê-la e buscar outras formas de relacionar com ela. Para atender a heterogeneidade de aprendizagem da sala, trabalham com atividades diversificadas, que vão ao encontro das necessidades de cada aluno, auxílio de monitoras e a opção de trabalho em duplas ou pequenos grupos, como observamos na fala da PA/11:

*[...] eu coloquei em prática o que eu vinha estudando, como por exemplo, trabalhar com atividades diversificadas, atividades que fossem ao encontro de cada habilidade do educando. Também temos a monitora que me auxilia e procuro estratégias que vão de encontro a cada necessidades dos alunos. (E - PA/11).*

O trabalho em grupo é utilizado não apenas para que uma criança auxilie e aprenda com a outra durante o desenvolvimento das atividades, mas também como uma forma de melhorar a disposição dos alunos, visto que uma grande parte das salas de aulas estão superlotadas, como relata PA/4.

*A quantidade de alunos para alfabetizar por sala está muito numerosa e isso prejudica muito as crianças, porque, devido à idade deles também. Eu procuro espaço, principalmente espaço. Eu coloco sempre para trabalhar em dupla, em grupinhos, para que eu possa acompanhar eles, mais junto, mais perto, para que eles possam também, trocar as experiências deles entre si, mas a quantidade de alunos na sala da alfabetização, eu acho muito grande. (E - PA/4).*

Essas diferentes formas de agrupamento são sugeridas nas metodologias propostas pela formação continuada do PNAIC, porém, não devido aos critérios mencionados pela professora. As condições materiais – falta de espaço em sala pelo número excessivo de alunos agrupados na mesma turma – levam a professora a buscar estratégias de enfrentamento da situação, justificada pela “troca de experiências” entre os alunos, mas, de fato, motivadas pelas condições de trabalho oferecidas na rede.

Avaliando especificamente a formação continuada do PNAIC, os professores disseram que essa formação proporciona o conhecimento de novas metodologias de trabalho. “Ajudou muito. Aprendemos a trabalhar de dupla, com jogos, sair da sala, criar brincadeiras. Antes ficávamos só ali, passando coisas na lousa e as crianças copiavam... Hoje já temos outras opções, eu penso que eu evolui bastante.” (E - PA/2). O trabalho com sequências didáticas também foi avaliado como positivo, na visão dos professores: “[...] a maneira de trabalhar com a sequência didática, achei muito válido, aprendi muito com o PNAIC.” (E - PA/7). A sequência didática consiste em:

[...] um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. (BRASIL, 2013, p.27).

Refere-se, portanto, à organização do trabalho pedagógico elaborado com atividades dentro de um mesmo tema, com atividades sequenciadas para facilitar a assimilação do processo de aprendizagem.

Outros itens apontados como positivos e já citados anteriormente no texto foram: a troca de experiência entre os professores, os materiais didáticos disponibilizados para o trabalho com os alunos.

No entanto pontos negativos também foram apontados, como a união das turmas de professores em 2014, como aponta o depoimento da PA/10: *“Na verdade não teve muita produção quando juntou a turma da cidade com a turma do campo. ficou muito a desejar, porque nós do campo, sentíamos que não tínhamos mais espaço pra gente colocar o que a gente trabalhava lá, fazer essa troca.”* (E - PA/10).

No ano de 2013 os cadernos produzidos para a formação do Programa foram organizados em quatro formatos, para as oito unidades: Ano I (para formação dos professores do primeiro ano), Ano II (para formação dos professores do segundo ano), Ano III (para formação dos professores do terceiro ano) e Educação do Campo (para formação dos professores das escolas do campo de 1º ao 3º anos e turmas multisseriadas)



**Figura 11.** Cadernos de Formação PNAIC 2013



Fonte: Brasil (2013a).

Desta forma e com a formação de duas turmas de professores da Rede Municipal foi possível ter uma turma específica do campo, e discutir todas as dificuldades e especificidades características desse tipo de escola. No ano de 2014, no entanto, não havia um caderno específico para o campo, as questões relacionadas ao meio rural eram discutidas dentro de todos os cadernos, mas não apareciam com regularidade. Para os professores, essa junção atrapalhou o curso: *“Eu achei que foi tipo uma perda. No primeiro ano ficamos só nós do campo, a gente trazia os problemas e discutia as soluções[...]”* (E - PA/10).

Por não ter um material específico destinado aos professores do campo e ainda sobre a influência de questões de gestão já explicadas anteriormente no texto, no ano de 2014, a partir de julho, as duas turmas foram unidas, formando assim um número alto de cursistas, o que acabou atrapalhando a qualidade da formação, conforme aponta a professora PA/13:



*Pra mim o ponto negativo que eu notei foi a sala muito cheia. Quando nós começamos foi a nossa sala, a turma foi mudando muito a turma, e tinha gente que não tinha feito a 1ª parte e estava lá, às vezes perdida e tinha um pessoal que tinha muito conhecimento e mesclou muito a turma. Eu acho que atrapalhou o andar do curso. (E - PA/13)*

O fato de algumas salas de aula das escolas do estado terem fechado, devido ao processo de municipalização da primeira etapa do ensino fundamental, proporcionou um aumento do número de matrícula no ciclo de alfabetização das escolas da Rede Municipal. Dessa, forma foi preciso contratar professoras que não participaram da formação no ano anterior, mesmo mantendo todas professoras contratadas que participaram da formação no ano de 2013.

Assim, como o excesso de cursistas na mesma sala de formação trabalhando em diferentes realidades, a cobrança em desenvolver as atividades com os alunos em pouco prazo e a dificuldade do professor em trabalhar de uma maneira que não estão acostumados foi aspectos muito apontados pelos professores:

*Às vezes cobrava um pouquinho, que a gente tinha que trabalhar daquele jeito tinha que fazer aquela atividade. Eu ficava tensa durante a semana inteira pra fazer, que resultado que ia ter. **Quando não dava resultado, que desespero que dava.** Então eu acho que os pontos negativos são esses, por você também não saber trabalhar dessa maneira. Então diante da dificuldade vinha o desespero. (E - PA/2).*

*A minha dificuldade foi com as tarefinhas que eram propostas para a gente desenvolver com os alunos, a gente vê que era **um período muito curto**, devido a sala ser muito lotada e a idade das crianças para desenvolver. (E - PA/4).*

*O ponto fraco que eu achei também foi um ponto fraco, pela correria mesmo de trabalhar as tarefas. (E - PA/7).*

*[...] eu penso assim: que na verdade era o **pouco tempo**, esse foi o ponto que eu acho assim que foi fraco, não dava tempo pra desenvolver as sequências didáticas e projetos com o aluno. Nós deveríamos ter mais tempo pra desenvolver. Mas aí a gente tinha que terminar aquilo lá, pra poder concluir sobre aquele assunto e mudar de unidade (E - PA/10)*

*Embora tenha sido cansativo conciliar o curso e duas salas de aula, foi muito proveitoso (E-PA/15).*

Os professores ressaltam a ideia de que um prazo maior era necessário para o desenvolvimento das atividades, para que as atividades não fossem desenvolvidas na de forma aligeirada. Pontuamos também, a partir desses depoimentos, a necessidade de um tempo de maturação para o professor, compreendendo que após o conhecimento adquirido na formação

continuada é necessário um período para que as mudanças de fato aconteçam antes de serem cobradas.

Como explica Imbernón (2010), para que a formação continuada seja útil, viva e dinâmica, não pode ser pensada separadamente de outras políticas que incida nos docentes, deve-se agregá-la a uma política de valorização do magistério, “[...] uni-la a uma carreira profissional ou que inclua incentivos profissionais e promoções, e que tente recompensar os que se interessam por ela”. (IMBERNÓN, 2010, p. 45), a fim de proporcionar maior motivação aos professores para delas participarem.

Os gestores apontaram algumas falhas relacionadas ao programa, como observamos nos depoimentos de G1 e G2.

*[...] a falta da coordenação pedagógica participar é uma grande falha, porque nós percebemos que quando o coordenador pedagógico não participa da formação, o professor encontra problema lá na sua escola. Por que até mesmo no próprio plano de aula. O professor elabora o próprio plano de aula, contemplando o que ele aprendeu na formação e o coordenador por não ter conhecimento da formação, começa questionar aquele tipo de planejamento e isso é muito ruim.* (E - G/1).

*A dificuldade é a aplicabilidade daquilo que o professor estuda na formação e a aplicabilidade lá na sala de aula. Nós percebemos que há professores que tem muitos anos de carreira e com formação do pacto, esse professor mudou a sua concepção. Quando eu falo mudou, eu me refiro a depoimento dos próprios professores que se dizem, depois do pacto se tornou outro profissional. Então, isso nos deixa muito feliz, enquanto secretaria de educação. Em contrapartida há profissionais que não mudaram a sua prática. Que desenvolvem as atividades em sala, pra cumprir as tarefas do pacto, pra apresentar as tarefas para a formadora, mas no entanto, na sua prática cotidiana, não houve mudança significativa.* (E - G/1).

A falta da coordenação pedagógica na formação do programa é considerada uma falha pela gestora e também foi citada por uma professora anteriormente, pois a participação da equipe escolar no programa garante uma melhor interpretação das ações dos professores. Da mesma forma, em relação às políticas em rede nacional que antecederam o PNAIC (PROFA e Pró-Letramento), também com o foco na alfabetização, não foram incluídos os coordenadores pedagógicos em suas formações. Por não participarem, não podem, portanto, contribuir com as ações do professor e, assim, realizar um acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico.

Sem esse acompanhamento sistemático, as atividades propostas pelo programa foram desenvolvidas por alguns professores somente enquanto eram obrigatórias e envolviam a possibilidade da perda da bolsa de estudos, sendo que, em outros momentos, voltavam a

planejar aulas tradicionalmente organizadas. Outros professores, porém, afirmaram aos gestores que mudaram totalmente a sua prática após a formação do programa.

Após encerramento das ações do programa no final de 2014 os professores, de maneira geral, afirmaram ter continuado o trabalho de acordo com a concepção de alfabetizar letrando proposta pelo programa, como observamos no depoimento das professoras a seguir:

*[...] pra mim deu certo, eu vou continuar e pra mim foi maravilhoso e sempre estou buscando mais. Depois que eu fiz a formação do pacto, eu quero mais, por não ter no meu município eu estou sempre em contato com um dos grupos do PNAIC na rede social, no qual eu trocava experiências com minhas amigas de outros estados, porque na minha escola tem colega que fez e a gente troca experiências sim, claro, mas não é aquela experiência que eu quero pra minha turma, então eu quero mais novidades ainda. (E - PA/4)*

*Depois que acabou, achei que tinha que continuar, pra mim foi muito válido, até aprendi a trabalhar na minha sala diferenciado com os alunos, para que todos apreendessem a ler e escrever. (E - PA/7)*

Ao falar sobre a própria prática, afirmaram ter mudado as metodologias de trabalho, deixando de lado práticas tradicionais de ensino, no entanto apontaram algumas resistências dos colegas, mostrando assim que muitos ainda preferem utilizar métodos antigos para a sala de aula. *“Quanto aos meus colegas, tem alguns que tem resistência. Falam que pelas famílias, é mais fácil o “ba” “be” “bi” “bo” “bu”, era mais fácil alfabetizar [...]” (E - PA/2).* *“Como toda e qualquer novas informações muitos professores resistiram as novas práticas de ensino, enquanto os que estavam abertos a novas mudanças deixaram de lado o tradicionalismo.”(E - PA/15).*

A fala dos professores faz questionar até que ponto as práticas de alfabetização realmente mudaram nas salas de aulas da rede municipal. São práticas que deixaram de ser tradicionais por não trabalhar as famílias silábicas ou realmente são transformadoras?

As mudanças percebidas nas salas de aulas percebidas pelos profissionais da secretaria são:

***Eu percebo uma mudança significativa do professor alfabetizar com relação a priorizar a leitura para a criança. O pacto fez um trabalho excelente com relação a isso. É importante destacar também que o MEC disponibilizou durante os três anos de formação, caixas e caixas de livros de literatura infantil para as escolas, para esse público do pacto. Então eu percebo a grande preocupação dos professores em incentivar a leitura, junto aos seus alunos. Por exemplo: Iniciar a aula com uma leitura deleite para a criança. Fazer questão que a criança leve livros pra casa, pra que ela tenha acesso à leitura. Então nesse quesito o pacto trabalhou muito bem. Porém em linhas gerais eu esperava que o programa de formação continuada com tanto foco na alfabetização até o 3º ano, eu esperava na prática, melhores resultados em relação a alfabetização. (E -G1, grifos nossos)***

A questão das obras complementares disponibilizada para cada sala no ciclo de alfabetização no ano 2013 e 2014 já havia sido citada como um ponto positivo por professores e a agora uma gestora corrobora com essa informação. No entanto, também são apontadas falhas:

*Eu entendo que pouco mudou, eu esperava mais resultados. Na minha concepção, aponto algumas falhas. Veja só, o professor alfabetizador que são lotados nas salas são profissionais que **não têm habilidade para alfabetizar**, mas tem o fator de ser concursado. Ele tem o direito de escolher onde, em que ano ele quer ser lotado, então essa é uma grande problemática. Outra questão são **profissionais contratados com grande rotatividade**, porém a partir desse ano de 2016, esse problema será resolvido porque nós tivemos concurso público e essa questão de rotatividade não haverá mais. Mas em linhas gerais são profissionais lotados em salas de alfabetização que não têm perfil para alfabetizar. (E - G/1)*

Como já ressaltado, o professor se constitui durante todo o processo de formação profissional, adquirindo as habilidades necessárias para esse trabalho. O aprimoramento da prática, então, acontece aos poucos, enquanto testam as experiências e confirmam bons resultados ou não se adaptam a determinada metodologia e continuam buscando outras maneiras de ensinar. Como explica PA/6: “As mudanças não acontecem da noite para o dia, mas elas veem sempre contribuindo para que haja mudanças satisfatórias [...]” (Md - PA/6).

“Por isso, é fundamental assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, [...]” (BRASIL, 2013, n.p). Desta forma, não apenas alguns professores, mas todos aqueles que aspiram uma melhor atuação profissional precisam que lhes sejam asseguradas as condições mínimas para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Em relação ao apoio da prefeitura no desenvolvimento nas ações do programa, os profissionais da secretaria asseguram que:

*Inicialmente, quando o município fez a adesão, tudo funcionava muito bem. Nós não tínhamos problemas com relação a nossas idas à Campo Grande, as formações, ou seja, o município cumpriu a sua contra partida. Porém com o passar dos anos e até por conta da crise que o Brasil enfrenta, nós começamos a ter problemas nesse sentido. O município, por conta de contenção de gastos, começou a negar diárias para que nós participássemos da formação. (E - G/1).*

*Houve momentos em que tudo foi muito bem planejado em que tudo foi muito bem aceito, articulado entre a secretaria de educação, a sede e os coordenadores do MEC. Mas houve também muitos problemas de dificuldades. Nós tivemos em Paranaíba momentos políticos muito críticos. Tivemos a cassação de mandato de um prefeito que substitui tudo dentro da secretaria de educação e mesmo dentro da*

*própria prefeitura e nesse trâmite de mudança de secretária, de mudança do departamento pedagógico, da chefia do departamento pedagógico... Houve momentos em que a gente pensou que o pacto não iria acontecer. Estava difícil, o executivo não podia mandar os coordenadores para participar das formações. A própria política nacional, os problemas todos que estamos vendo aí, e o próprio MEC demoraram demais pra tomar as decisões, pra dizer: vai acontecer o programa, vai continuar tendo as bolsas, vai continuar tendo a formação... Isso desmotivou muito também, os profissionais de educação. (E - G/2).*

O CME, reunido em 06 de agosto de 2015, solicitou ao presidente do Conselho que fizesse um documento ao prefeito municipal para questionar e ao mesmo tempo esclarecer o motivo das constantes recusas de diárias aos funcionários do Departamento de Ensino para que participassem das formações do PNAIC oferecidas pela UFMS em Campo Grande/MS.

Dessa forma, foi elaborado o ofício nº13/2015 (Cf. Anexo III) e encaminhado pelo CME ao prefeito municipal, em 14 de setembro de 2015, deixando claro o posicionamento do CME em relação às prioridades a serem atendidas no setor da educação pública municipal. De acordo com este ofício o CME reitera:

Considerando ainda este contexto a Secretaria Municipal de Educação optou por retirar o Sistema Apostilado “Aprende Brasil” que fora adotado nas Escolas Públicas da Rede Municipal, justificando que o alto custo do material além de inviabilizar outros procedimentos educacionais, não surtira até aquele momento o efeito esperado, considerando que o governo federal havia lançado o Pacto Nacional de Alfabetização, programa este que substituiria o método apostilado e que teria para o município apenas o custo em manter as despesas de hospedagem e alimentação dos profissionais envolvidos nas formações que ocorreriam para orientadores e Coordenadores (PARANAÍBA, 2015, n. p.).

Os gestores afirmaram que após o início da formação do programa, devido às diversas metodologias de projetos e sequências didáticas desenvolvidas junto aos professores e discutidas entre os pares na formação, os mesmos poderiam elaborar e desenvolver o próprio projeto didático, de acordo com as necessidades dos alunos e, desta maneira, seria dispensável o sistema apostilado e o alto custo investido neste material poderia ser direcionado a outras prioridades da educação.

O CME adverte ainda o prefeito municipal sobre a concordância do município em assumir essas despesas no momento da adesão ao programa, alerta o prefeito que os professores estão deixando de receber as bolsas de estudos do MEC, devido a não participação dos orientadores de estudos e, desta forma, impossibilita-se a formação na Rede Municipal de Paranaíba.

Questionada sobre esse documento, G/2 esclareceu a resposta do prefeito da seguinte forma:

Ele aceitou, recebeu nosso documento, respondeu dizendo que apesar das dificuldades daquele momento, ele iria aceitar o nosso documento e atender a nossa solicitação e atender e continuar enviando o nosso pessoal pra secretaria de estado pra continuar as nossas formações (E- G/2).

Assim, foi possível observar que, se Conselho Municipal não houvesse feito a intervenção para que fosse possível a continuidade do programa, o fato de os professores não estar recebendo as bolsas de estudo e da formação não estar acontecendo não vinha se configurando como um problema a ser resolvido com urgência para o poder executivo.

Após os achados desse estudo, foi possível notar, da implantação à implementação dessa política, “[...] um processo de interação entre os diversos grupos de interesses, mediado pelas institucionalidades e pelas questões colocadas pelo contexto da prática, que reformula permanentemente.” (RESENDE; BAPTISTA, 2015, p. 273).

Para compreender a atuação dos distintos grupos da sociedade envolvidos no processo político das políticas e suas intencionalidades, e considerar diferentes formas de relação e interação existentes entre estes grupos, apesar do enfoque nas ações do governo, é preciso considerar que:

Neste contexto estão envolvidas as influências globais e internacionais que podem ser entendidas tanto pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem: a circulação internacional de ideias, o processo de “empréstimo de políticas” e os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico; quanto pelo patrocínio e, em alguns aspectos, pela imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, FMI, entre outros). (MAINARDES, 2006, p. 176)

Embora cada país tenha diferentes contextos culturais e sociais, no que se refere à realidade educacional há muitas semelhanças, devido à maneira padronizada com o que os organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF têm tratado esses países em desenvolvimento, procurando exercer influência no desenho de suas políticas. No entanto, mesmo partindo de propostas semelhantes, os resultados surgem de maneira diferente devido à influência de cada realidade em que as políticas são implementadas, o que causa um impacto nos efeitos do programa.

Ainda que uma opinião de maneira geral otimista sobre o PNAIC tenha sido predominante nos dados coletados, é importante indicar que a incorporação dos princípios, teorias e práticas que circulam nas escolas relacionadas às atividades do programa é variada. Além disso, o trabalho dos professores é influenciado pelo contexto escolar, infraestrutura disponível e condições de trabalho; pelas características da escola, dos alunos, da comunidade, pelo projeto pedagógico das escolas e pelas características pessoais de cada professor.

Sabe-se que o objetivo do programa pesquisado é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e para isso experiências exitosas de práticas de alfabetização organizadas no formato de projetos ou sequências didáticas de professores de diversas regiões do Brasil foram compartilhadas e discutidas durante as formações, no sentido de mostrar outras possibilidades lúdicas e criativas de chamar a atenção dos discentes durante as atividades de aprendizagem do SEA, assim como da alfabetização matemática.

Notamos a partir dos depoimentos que os professores e gestores participantes do programa consideram que os conhecimentos e práticas discutidos nos encontros de estudo têm levado a oportunidade de reflexão e aperfeiçoamento das práticas na sala de aula dos cursistas, de tal forma que os profissionais da Secretaria de Educação afirmam que esse fato influenciou o cancelamento do contrato com o sistema apostilado de ensino. Entretanto, compreende-se que a questão dos gastos, também, foi influenciadora.

Observa-se nas falas dos professores, quando comentam a própria prática, uma preocupação em ter “sucesso” ao desenvolver os projetos e sequências didáticas propostas pelo programa e deixar de lado uma prática tradicional, mesmo após o término do programa. No entanto, quando são questionados sobre a concepção de alfabetização proposta pelo programa e a concepção de alfabetização que a escola ou o próprio professor prefere trabalhar, ficam confusos e não conseguem explicar o que pensam e quais são as diferenças entre essas concepções.

Vários fatores podem ser apontados para essa insegurança sobre a concepção de alfabetização observada e defendida pelos professores. Primeiro, a concepção defendida pela Rede Municipal de Ensino não foi encontrada nas diretrizes para o ensino fundamental e, de acordo com a fala dos gestores, eles seguem as concepções apontadas pelas políticas públicas em curso, sem questionamento enquanto a concepção teórica.

Os professores notaram o quanto a participação no PNAIC contribuiu para que as discussões sobre a alfabetização se ampliassem entre os alfabetizadores da rede municipal,

favorecendo a trocas de experiências vividas entre eles, algo que segundo os professores contribuiu muito para o crescimento profissional

Podemos notar uma formação que contribui com o trabalho do professor compartilhando práticas que deram certo em outras salas de aula, ampliando as metodologias de trabalho para alfabetizar de maneira lúdica, oferecendo materiais que aumentam as possibilidades do professor. Mas, também, evidencia-se que a discussão sobre as concepções de alfabetização presentes no dia do professor são feitas superficialmente, a base teórica necessária para o professor compreender o principal objetivo da alfabetização, como a prática do alfabetizador pode realmente transformar a visão de mundo dessa criança, fica a desejar, pois não está clara para o professor nem mesmo a concepção proposta pelo programa.

Ao olhar para essa política buscando entender essa superficialidade teórica apresentada, recorreremos a Gramsci. Pensando então na formação de um intelectual, podemos questionar se apenas novas e inovadoras metodologias de práticas de alfabetização são suficientes para a alfabetização das crianças e se a formação que os professores receberam contribuiu para que adquirissem consciência de como cada atividade apresentada pode ajudar no processo de alfabetização, relacionando ao modo como ocorre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

O PNAIC apresentou como prioridade apenas a prática do alfabetizador. O que significa que uma formação que visa apenas a prática, não visa a práxis pedagógica desse professor. “Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou do mundo cultural existente)”. (GRAMSCI, 1978, p.18)

A análise aqui apresentada constitui-se em uma primeira aproximação com esse objeto de estudo, sendo importante apontar algumas limitações da pesquisa. A primeira limitação refere-se ao fato de que o programa está em fase de implementação, o que acarreta algumas dificuldades, pois as políticas educacionais, em especial as políticas de formação continuada, podem melhor ser compreendidas e avaliadas em longo prazo. Uma segunda limitação refere-se ao contexto da prática e dos resultados, a presente pesquisa analisa o contexto da prática apenas com base no desenvolvimento do programa junto aos professores, sendo que seria necessário investigar outras dimensões do contexto da prática, como vivenciar o desenvolvimento dessas aulas e ainda reunir outros dados da avaliação do MEC a respeito do programa.

O propósito deste trabalho foi mostrar, a partir da realidade concreta, as contradições, os métodos, as estratégias, os princípios e os valores que permeiam a proposta de formação do



PNAIC, analisando as possíveis mudanças nas práticas dos professores na alfabetização das crianças das séries iniciais do ensino fundamental após a formação que os professores da Rede Municipal receberam do PNAIC em Paranaíba, de acordo com a visão dos próprios alfabetizadores.

De acordo com a interpretação dos dados, estabelecemos as seguintes categorias que passarão a ser o norte das discussões dos resultados: decisões de gestão na implementação do PNAIC em Paranaíba; prática dos professores; e a formação continuada do PNAIC.

Observamos na implementação dessa política a relação de poder existente entre a Secretaria de Educação e os professores da rede, quando relatamos a participação obrigatória na formação continuada do PNAIC se lotados no ciclo de alfabetização, trabalhar obrigatoriamente de acordo com a proposta do programa, cobrança de desenvolver as tarefas e ainda sofrer consequências como a devolutiva da bolsa ou não terem a opção de continuar no ciclo de alfabetização se não tivessem um bom desempenho.

Por meio das políticas educacionais, podemos observar a hegemonia de um grupo social sobre o outro, não somente a partir das tomadas de decisões de gestão da Secretaria de Educação sobre as ações pedagógicas dos professores, mas também do Ministério de Educação sobre a Secretaria de Educação, quando percebemos a adesão das políticas públicas disponibilizadas pelo MEC para a formação pedagógica dos professores sem que critérios claros sejam estabelecidos para a adesão. Ainda, dos organismos multilaterais internacionais que condicionam os “financiamentos e doações”, influenciando a elaboração das políticas públicas de diferentes países e também do Brasil, como observamos especificamente no caso do PNAIC, por meio das similaridades com os documentos criados por essas instituições, no que se refere principalmente à “idade certa” das crianças.

Para Gramsci, a hegemonia, mais que uma dominação de uma classe sobre a outra, é também resultado da articulação entre força e consenso:

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças, que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1978, p. 37).

Assim, essa relação pedagógica existente em toda a sociedade, formadora do consenso por meio de uma ideologia capaz de direcionar uma visão de mundo vista como a mais correta é também uma relação de aprendizagem. É o resultado de ações práticas, construídas lentamente na disputa política pelo poder. “É a dirigência de uma classe pautada na primazia

do consenso e não na coerção, pela difusão de valores que a maioria aceita como consensuais, é a tradução dessa aliança, por isso é formada *a priori* à chegada do poder.” (SILVA, 2010, p.37). O grupo que detém o poder detém também a ideologia que influencia todos os aspectos da vida do indivíduo e, neste caso estudado, a educação em Paranaíba. A educação é condição necessária no processo de aquisição de hegemonia.

Contudo, a escola, lugar em que a prática acontece, é um contexto de conflitos e resistência, nem toda a ideologia materializada nas propostas apresentadas pelas políticas públicas ou pela Secretaria de Educação são aceitas e aplicadas, fato observado com clareza no depoimento dos professores. O corpo de um sistema político e social é formado pela estrutura e superestrutura e, embora para Gramsci esses conceitos não possam ser desarticulados na prática, é possível atribuir clara separação entre esses conceitos.

Referem-se à estrutura-como o próprio título pressupõe - todos os aparatos materiais e econômicos que regem um sistema social. Já a superestrutura abrange a dimensão ideológica, política e intelectual que permeiam e, juntamente com a estrutura, estabelecem um sistema social. (SILVA, 2010, p. 52).

Essa relação entre estrutura e superestrutura é bastante complexa e não pode ser simplesmente delimitada. Silva (2010) explica que os movimentos superestruturais só seriam relevantes na medida em tivessem uma relação orgânica com as questões estruturais.

“A estrutura e as superestruturas formam um “bloco histórico”, isto é, o conjunto complexo- contraditório e discordante - das estruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1978, p.52) Essa situação constituída por uma estrutura ligada de forma dialética e orgânica às superestruturas ideológicas e políticas, formando o bloco histórico, realiza-se de fato quando um grupo social consegue impor a sua hegemonia sobre os demais grupos, impondo um consenso do seu projeto para a sociedade ao redor, a partir da sua visão de mundo.

Trazendo essas categorias para a realidade do PNAIC em Paranaíba, observamos que, mesmo com os investimentos na estrutura, como a bolsa de estudos, estimulando os professores participarem da formação e a disponibilização de materiais didáticos oferecidos pelo MEC e adquiridos pelos diretores das escolas, algumas limitações foram observadas, ou seja, há contradições nesse processo, como a grande variação do quadro de professores que atuam no ciclo de alfabetização de um ano para outro e o fato de 40% dos entrevistados optarem por deixar a regência do ciclo de alfabetização, o que se mostra um aspecto

preocupante para os gestores, já que desta forma as regências das salas estão ficando nas mãos de professores iniciantes.

Essas atitudes foram justificadas devido às *cobranças* direcionadas aos professores regentes para atingir bons resultados nas avaliações de larga escala, salas multisseriadas, ou pela oportunidade de atuar em disciplinas que recebem menos cobranças, enfim, fatos direcionados à estrutura que diretamente influencia as mudanças na superestrutura, o que sugere que outras ações, ainda estruturais, devem ser realizadas para que mudanças significativas sejam observadas na superestrutura. Ou seja, as políticas de formação continuada precisam estar articuladas a outras políticas, uma vez que o problema da aprendizagem e da construção de uma educação de qualidade da educação pública exige uma multiplicidade de ações e intervenções, para além da formação continuada de professores, de forma a aglutinar esforços que permitam a efetivação de avanços mais significativos em termos de construção de uma escola igualitária e possível para todos que possibilite a alfabetização de todas as crianças.

Quanto aos professores que optaram por permanecer no ciclo de alfabetização observamos uma boa receptividade ao programa por parte de alguns, entretanto outros professores apresentaram *resistência*. A justificativa apontada pela resistência resume-me à cobrança em ter uma prática pedagógica de acordo com a proposta do PNAIC, ou seja, a resistência existente foi demonstrada por alguns professores que quiseram se manter em uma proposta tradicional de ensino.

Quando os professores são “obrigados” a alfabetizarem seus alunos utilizando uma concepção imposta, que eles ainda não compreendem totalmente, questionamos em que momento esta imposição respeita o conhecimento adquirido pelo professor e a sua autonomia enquanto gestor da sala de aula. Ainda que seja uma educação tradicional, até que ponto ela deve ser negada?

Para Giroux (1997, p. 157) “A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude do nosso país.” Desse modo, de acordo com o autor, as políticas ignoram o papel que os professores podem desempenhar na formação de um aluno ativo e crítico. As recomendações “[...] sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate.” (GIROUX, 1997, p. 57). Ou seja, os professores são tratados como técnicos nas reformas educacionais, apenas cumprindo metodologias propostas por especialistas que não conhecem a realidade da sala de aula. Para Giroux (1997) as forças

ideológicas e materiais estão contribuindo para o que ele chama de “proletarização do trabalho docente”, isto é, intenção em tornar o professor um técnico especializado em cumprir as regras da escola e do sistema, mais do que apropriar-se criticamente desse currículo.

Assim, podemos notar nos depoimentos dos professores certa satisfação quando afirmam, de maneira geral, ter mudado sua prática, deixar de trabalhar somente com famílias silábicas e tornar as aulas mais lúdicas e letradas. Podemos afirmar, no entanto, que não se tornaram transformadoras, uma vez que se nota uma fragilidade teórica no discurso dos professores quando questionados sobre a concepção de alfabetização priorizadas por eles, mostrando a superficialidade teórica da formação continuada do PNAIC.

Para Giroux (1997) uma forma de reestruturar a atividade docente é ver o professor como um intelectual transformador. Essa categoria oferece base teórica para o professor examinar seu próprio trabalho docente como forma de trabalho intelectual e não meramente técnico.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução (GIROUX, 1997, 161)

Assim, juntamente com a proposta de alfabetizar letrando, e a diversidade de práticas e metodologias de alfabetização apresentada como prioridades no material de formação do PNAIC, conscientizar esses professores de quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando, de forma que assumam uma responsabilidade maior acerca do que ensinam. Segundo Giroux (1997), isso é impossível em um sistema em que o professor tem pouca compreensão sobre as condições ideológicas e econômicas do seu trabalho.

Nesse sentido, para se tornarem intelectuais transformadores, os professores devem desenvolver uma práxis, percebendo que podem promover mudanças.

Mas esse processo de criação de intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos; e, neste processo, a ‘fidelidade’ da massa (e a fidelidade e a disciplina são inicialmente a forma que assume a adesão da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo) é submetido a duras provas. (GRAMSCI, 1978, p. 21-22)

Constata-se que é preciso partir também do professor a intencionalidade de tornar-se um intelectual, entender a necessidade de estudo para que, dessa forma, possam deixar de ser apenas um professor preocupado com a alfabetização, mas também com outros

conhecimentos necessários para formar um aluno além de “alfabetizado”, “letrado” e “crítico”.

Esse tipo de educação, que possibilita uma qualidade social, e um professor intelectual transformador, somente é possível com a filosofia da práxis que, para Gramsci, representa a construção de vontades coletivas correspondentes às necessidades que emergem das forças produtivas, e também a contradição entre essas forças e o grau de cultura e civilização proclamado pelas relações sociais: “[...] uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou do mundo cultural existente).” (GRAMSCI, 1978, p. 18).

De acordo com os achados da pesquisa, ficou claro que a formação que os docentes da das séries iniciais do ensino fundamental Rede Municipal de Paranaíba receberam no PNAIC possibilitou mudanças na prática do professor alfabetizador, na visão dos professores e gestores do município, e não no que foi proposto enquanto melhorar os índices da alfabetização e a qualidade da alfabetização no município. Mas poderia? O programa iniciou em 2013, diminuiu em 2014 e não aconteceu em 2015 neste município. Em relação a descontinuidade destas políticas, explica Dourado(2007):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação (DOURADO, 2007, p. 924 - 925).

No caso de Paranaíba, ainda que o PNAIC não tenha se encerrado no Ministério de Educação, em rede nacional, a gestão municipal não deu continuidade ao programa o que evidencia o descompromisso com a educação no que se refere a descontinuidade do programa em um município que necessita de intervenções contínuas na formação dos alfabetizadores a fim de efetivamente garantir o desenvolvimento de cidadãos leitores e escritores letrados.

As mudanças evidenciadas a partir da formação do PNAIC de 2013 e 2014 não se configura em uma prática transformadora, mesmo porque para que essa prática se torne realidade, a mudança que torna o ser humano um intelectual transformador deve acontecer *a priori* aos professores e é dever do Estado garantir as condições para que isso aconteça, pois para Gramsci (2011) o Estado deve ser concebido como “Educador” na medida em que cria um novo tipo ou nível de civilização, que pensa uma educação integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da presente pesquisa teve como objetivo analisar a formação proposta pelo PNAIC e a que está sendo recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Paranaíba/MS, que teve início no ano de 2013.

Durante a trajetória dessa pesquisa, buscou-se confrontar as práticas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Paranaíba e as discussões acerca de formação continuada dos professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC, as quais fizeram emergir inquietações sobre a formação docente e as concepções de alfabetização que dão base a essa política. .

Procuramos apresentar discussões acerca dos conflitos e influências articulados aos documentos propostos por organismos multilaterais internacionais na elaboração e implementação de políticas de alfabetização, apontando como as políticas públicas educacionais direcionadas para a formação continuada dos professores alfabetizadores estão sendo redefinições a partir da ideologia do capitalismo. Desta forma, podemos compreender como o PNAIC foi elaborado, situado na realidade e no modo de produção capitalista, contextualizados nos interesses multilaterais internacionais, assim como nas políticas públicas para a formação continuada que o antecederam.

A partir dos estudos de documentos elaborados pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial a partir da conferência mundial de “Educação para todos”, em 1990, foi possível verificar muita similaridade entre os aspectos priorizados nas recomendações de organismos multilaterais e as políticas implantadas no Brasil. As políticas criadas no Brasil a partir desta data têm sido elaboradas sob uma forte influência das orientações e condicionalidades derivadas de acordos brasileiros com os organismos multilaterais, com objetivo de criar estratégias pra alcançar essas metas, reforçando a ideia de um sistema educacional baseado na *eficiência, eficácia e efetividade*.

O papel do professor tem sido colocado como determinante para atingir os bons resultados das avaliações, assim como pelo fracasso das mesmas. Desse modo, a formação continuada configura-se como uma importante ação política, marcada por uma visão neoliberal que aspira a uma qualidade total da educação. Os programas do governo federal têm sido importantes para contribuir com a construção da profissionalização docente, entretanto, estes programas também estão sendo utilizadas como um instrumento para formar

ou “moldar” a identidade do professor, como afirma Law (2001), e em muitas redes de ensino são os únicos oferecidos aos professores da educação básica.

Dessa forma, para o desenvolvimento da presente pesquisa, buscou-se, a partir de uma perspectiva gramsciana, as contradições constitutivas dessa política, desde a elaboração no MEC ao fazer pedagógico do professor nas salas de aulas do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Paranaíba. Analisaram-se os documentos relacionados ao PNAIC, primeiramente compreendendo como foi pensada e implantada a proposta em rede nacional, assim como documentos da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação de Paranaíba que se relacionavam ao PNAIC ou à forma de organização do ciclo de alfabetização nas escolas municipais.

O objetivo inicial foi compreender a proposta desta política pelo MEC e as ações concretas realizadas na rede para responder a seguinte questão: *Em que medida a formação que os docentes das séries iniciais do ensino fundamental receberam no PNAIC tem possibilitado mudanças na prática do professor alfabetizador?* A partir dessa problemática, foi possível tecer considerações acerca do trabalho dos professores na sala de aula do município de Paranaíba, por meio do materialismo histórico dialético, expondo a estrutura e a organização da formação continuada neste município.

Construímos um diálogo entre os documentos oficiais e os memoriais dos professores que participaram da formação, escritos no final de 2014, e as entrevistas semiestruturadas aos professores e gestores do programa, a fim de compreender as possíveis mudanças proporcionadas por essa política na prática dos professores alfabetizadores.

Os questionamentos destinados aos professores e gestores foram estruturados por categorias que denunciam a realidade local. Sobre a primeira categoria abordada “Decisões de gestão na implementação do PNAIC em Paranaíba” podemos ressaltar dos achados da pesquisa a relação de poder expressa entre a Secretaria de Educação e os professores alfabetizadores, que impôs além da participação obrigatória na formação continuada do PNAIC a exigência em alfabetizar de acordo com a concepção proposta por essa política, bem como a cobrança de resultados nas avaliações de larga escala, causando assim um ambiente de muita tensão entre os professores, por não sentirem segurança em trabalhar na sala de aula da maneira com a qual ainda não estão preparados.

Observamos também a partir dos depoimentos como é importante o apoio da gestão local em todas as ações de uma política públicas, os impactos positivos de uma tentativa em envolver a comunidade escolar nesse “Pacto”, com a atitude de convidar a coordenação pedagógica para participar das formações (no primeiro ano de formação), promover reuniões

com a família para que esta participe do projeto; e impactos negativos, como o não cumprimento do executivo do compromisso feito no momento da adesão ao PNAIC em pagar as despesas dos formadores até a capital para participar da formação oferecida pela UFMS, o que ocasionou a descontinuidade do programa em 2015.

Na categoria “prática dos professores”, os gestores apontaram uma mudança nas metodologias de trabalho de alguns alfabetizadores, enquanto outros aplicaram atividades lúdicas em forma de projetos e sequências didáticas somente enquanto era tarefa do curso, no entanto em sua prática cotidiana não apresentaram mudanças significativas, mesmo reconhecendo que o material didático oferecido pelo MEC para auxiliar o trabalho nas aulas proporciona uma maior ludicidade e a facilitação do trabalho. Ressaltam-se as inseguranças apontadas em relação à concepção de alfabetização que os mesmos trabalham em sala de aula, o que evidencia um trabalho desvinculado de uma teoria.

Observamos também que as expectativas sobre mudanças dessa prática têm como foco os resultados apontados pelas avaliações de larga escala (Provinha Brasil e ANA), o que acarretou uma desistência das regências do ciclo de alfabetização por um número significativo de professores (40% dos professores entrevistados), sendo confirmado pelos gestores o mesmo fato na educação infantil e 4º e 5º anos do ensino fundamental. Esse fato é preocupante, já que desta forma a regência dessas salas tem ficado nas mãos de professores iniciantes ou contratados que não possuem experiência em alfabetização, e ainda precisam lidar com outros problemas encontrados nas salas de aulas atualmente, apontados pelos professores, como: falta de interesse dos alunos, salas superlotadas, alunos com diferentes níveis de aprendizagem, falta de apoio e compromisso dos pais com a assiduidade e indisciplina dos alunos.

Em relação à formação continuada do PNAIC, como ponto forte, na visão dos professores, foi destacada a possibilidade de conhecer novas metodologias, o trabalho com sequências didáticas e projetos e a troca de experiências entre os pares.

Entre os pontos negativos, apontaram uma turma de cursistas muito grande em 2014, muitas professoras novas no programa (que não haviam participado em 2013), a cobrança em desenvolver atividades e o curto prazo para entregá-las.

Podemos observar que em nenhum momento foi destacado pelos professores a falta de um aprofundamento teórico durante a formação, o que demarca a ausência crítica dos professores.

A formação continuada de professores, idealizada como uma proposta para a melhoria da qualidade da educação oportuniza a articulação do processo no qual os envolvidos estejam



em formação e atualizados continuamente, acompanhando os acontecimentos que estão em constantes transformações na sociedade.

No sentido de acompanhar as transformações sociais, a educação deve ir além de processos limitados a metodologias de práticas de alfabetização, deve formar um professor consciente dos problemas atuais, para assim desenvolver um trabalho crítico e emancipatório. Nesse trabalho, o objetivo é formar homens conscientes dos problemas do seu tempo, envolvidos em uma luta por uma sociedade mais igualitária, cientes de que somente uma formação científica, ética, crítica e política permitirá às pessoas compreender a realidade e transformá-la, deixando assim a condição de alienado.

O processo formativo dos professores, quando desenvolvido em uma perspectiva crítica que trata esse profissional como um intelectual transformador (GIROUX, 1997), oportuniza a práxis pedagógica e, dessa forma, proporciona meios para uma transformação, tornando o indivíduo crítico e criativo, que se interessa pelos anseios e problemas da coletividade.

Finalmente, o presente estudo permitiu compreender que as políticas educacionais voltadas à formação de professores alfabetizadores são necessárias e possuem um potencial significativo para a promoção da melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, na medida em que pode instrumentalizar os professores alfabetizadores com metodologias diferenciadas, voltadas para uma ação pedagógica mais lúdica e que aborda as diferentes funções sociais da escrita. No entanto, para que essa melhoria tenha como foco também a qualidade social da educação, enfatizamos a necessidade da práxis pedagógica acompanhar essa formação, e ainda, ressaltamos a necessidade de a formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores estender-se a toda equipe escolar. Não se podem provocar mudanças se as propuser somente aos professores, desconsiderando os demais profissionais da unidade. Dessa forma, é necessário que a rede de ensino se estruture e organize seu sistema para por em prática as políticas de formação, a fim de contribuir com a prática transformadora desse professor.

Assim, defendemos a ideia de que a promoção de tal qualidade demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos professores, tais como: maior valorização dos profissionais da educação, garantia de melhorias na infraestrutura das escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos professores e a existência de projetos pedagógicos consistentes na rede de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Braga, Portugal, ano XXII, n. 75, p. 13-32, ago. 2001.
- AFONSO, Carla Winter; GUBERMAN, Garson. Influência dos organismos internacionais na política nacional de ensino brasileira. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA, III., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: RAE Publicações, 2007.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56).
- BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994
- BANCO MUNDIAL. **Relatório nº. 63731-BR - Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015**. Washington, D.C., 21 set. 2011. Disponível em:  
<<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.
- BOEHLER, Marcela. Direitos de aprendizagem: novo conceito expressa o direito de a criança ser alfabetizada na idade certa. **Letra A: Jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, Ano 10, n. 37, edição especial, mar./abr./ 2014.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: Paranaíba. 2015a. Disponível em:  
<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=500630>. Acesso em: 02 fev 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: PLANEJANDO A ALFABETIZAÇÃO; INTEGRANDO DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO. PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. Unidade 06, ano 01. Brasília: MEC, SEB, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014c.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014**. Brasília: IBGE, 2014d. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 02 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. 2013a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013c.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012c.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012d.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 7/2010. Fixa diretrizes para o ensino fundamental de 9 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de dez. 2010, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui o Sistema Nacional Público de Formação de Professores do Magistério, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Programa de Formação Continuada de Professores: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Brasília, DF, 2008b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília: INEP, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. e-SIC – Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão. [s.d.]. Disponível em: <http://esic.cgu.gov.br/sistema/Relatorios/Anual/DownloadDados.aspx>. Acesso em 30 abr. 2014.

CAXIAS, Aldenice da Silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita: ressignificando o processo de alfabetização**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e Contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira (Org.). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. (Coleção Textos FCC, 34).

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1996.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

DOLZANE, Maria Ione Feitosa. **Estratégias pedagógicas e gerenciamento aberto: uma análise cartográfica dos novos formatos de acompanhamento de ações pedagógicas no campo da formação continuada de professores**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Newton. O debate das teorias pedagógicas. In: MARTINS, LM; DUARTE (Org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Bernadette Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES; Marina Muniz. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Calos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Os intelectuais como princípio educativo. Jornalismo, 2).

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

IMBERNÒM, Francisco. Formação continuada de professores/ Francisco Imbérnon; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016.

LAWN, Martin. Os professores e a fábrica de identidades. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul-dez/2001.

MACHADO, Renato. Mercadante toma posse na Educação e promete dois projetos. **Folha de São Paulo**, [on line], Educação, 24 jan. 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saber/1039108-mercadante-toma-posse-na-educacao-e-promete-dois-projetos.shtml>. Acesso em: 02 fev 2014.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. [S.l: s.n], 2015. Disponível em: <[www.uepg.br/gppepe](http://www.uepg.br/gppepe)>. Acesso em:15/06/2016

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Contas. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e Gastos em Educação**: contribuições para análise das contas municipais do estado de Mato Grosso do Sul 2005/2013. Elaboradoras: Fernanda Olegario dos Santos Ferreira, Viviane Amendola da Motta. Campo Grande: Escoex, 2015

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez. 2010.

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

MONTAÑO, Carlos. **O terceiro setor e a questão social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em 14 fev. 2015.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; SORATTO, Fernanda Perez; SILVA, Jocilene Cristina. O potencial formativo da escrita de memoriais de professores: reflexões sobre o processo de auto formação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. 2007, Lisboa. **Anais...** Lisboa: Parque das Nações, 2007.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

ONU. **Objetivos de desenvolvimento do milênio até 2015**. 2000. (Reunião: Cúpula do Milênio da ONU). Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_9540.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9540.htm)>. Acesso em: 18 jul. 2015.

PARANAÍBA. Serviço de Informação ao Cidadão – E-SIC. [s.d]. Disponível em: <http://www.paranaiba.ms.gov.br/esic/index/index.php>. Acesso em: 18 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Ofício n. 13, de 14 de setembro de 2015. Solicita esclarecimentos sobre as diárias para a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Paranaíba: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. Deliberação CME nº 008, de 01 de outubro de 2013. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação básica na etapa do ensino fundamental das instituições do Sistema Municipal de Ensino de Paranaíba/MS e dá outras providências. **Imprensa Oficial de Paranaíba/MS**, Paranaíba, 2013a.

\_\_\_\_\_. Resolução SEMEC nº 001, de 2013. Dispõe sobre a lotação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba. **Imprensa Oficial de Paranaíba/MS**, Paranaíba, 2013b.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 215f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015

REZENDE, Mônica; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. A análise da política proposta por Ball. In: MATTOS, Ruben Araujo de; BAPTISTA, Tatiana Vargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. (Org.). 1.ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton; SACHS-ISRAEL, Margarete. **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012**. Paris, França: Unesco, 2009.

ROUSSEFF, Dilma. **Discurso de lançamento do Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discorso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-cerimonia-de-lancamento-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-brasilia-df>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Ponta Grossa, 2014.



SANTOS, Natalia Francisca Cardia do. **Entre o proposto ao almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes**. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SILVA, Deise Rosálio. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político pedagógico de Antônio Gramsci**. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo. 2010

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba-MS**. 2012. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política, Sociedade, São Paulo, 2012a.

\_\_\_\_\_. A urgência da implantação de políticas voltadas à alfabetização que reconheçam a especialidade do professor alfabetizador. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (orgs). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012b, p. 24-35.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Conteúdo e didática de alfabetização. **Pátio**, Porto Alegre, n. 29, p. 96-100, fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, Salvador, n. 16, p 9-17, jul.2003a.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, p.1-21, jul./ago. 2003b.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TEDESCO, Sirley. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC E PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015**. Relatório Conciso Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios. Trad. Marina Mendes. Paris: UNESCO, 2015.

\_\_\_\_\_. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Trad. Regina Coeli Machado. Brasília: UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. (Conferência Mundial sobre Educação para Todos).

UNICEF. **Agenda para infância 2015-2018**: desafios e propostas eleições 2014. Brasília: UNICEF, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: Unicef, 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em 18/04/2016.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Lationoamérica. **Revista Educación**, Madri, n. 340, p. 117-140, Mai./Ago.2006.

WINKELER, Maria Silvia Bacila. **Didática do formador do alfabetizador**. 2012. 144f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPACTOS E PROVOCações À FORMAÇÃO E À PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR”, sob a responsabilidade da pesquisadora Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira, a qual pretende analisar a formação proposta pelo PNAIC e a que está sendo recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Paranaíba/MS.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de 30 minutos e a análise de um memorial escrito durante a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no final de 2014 de sua autoria.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Rua: Major Heliódoro Rodrigues da Silva nº695, telefone (67) 3669-5333 ou (67) 812359-29 ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFMS, na Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS, Caixa Postal 549 CEP:79.070-110, Campo Grande/MS, telefone: (67) 3345-7187.

Atenciosamente

---

Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira  
(Pesquisadora responsável)

**Eu, \_\_\_\_\_, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

---

Assinatura do participante

---

Local e data

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

**Perguntas direcionadas aos professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
TRAJETÓRIA FORMATIVA COMO ALFABETIZADOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua formação?</li> <li>• Há quantos anos leciona?</li> <li>• Há quantos anos leciona no ciclo de alfabetização? Como começou a atuar nessas salas?</li> <li>• Você considera que sua formação a preparou para alfabetizar? Comente</li> <li>• Você julga importante a formação continuada? Comente.</li> <li>• Você fez outros cursos de formação continuada com o tema alfabetização? Quais?</li> </ul>
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comente sobre a sua compreensão de alfabetização?</li> <li>• Quais as características e finalidades do ciclo de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Paranaíba?</li> </ul>
PRÁTICAS PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em sua primeira experiência com turmas de alfabetização, que dificuldades encontrou? Como superou as dificuldades?</li> <li>• Que tipo de dificuldades encontra atualmente para alfabetizar? Como faz para superar?</li> <li>• Comente sobre os fatores que mais contribuíram para tudo que você sabe hoje sobre o trabalho de alfabetizar.</li> <li>• Se pudesse escolheria não trabalhar no ciclo de alfabetização?</li> </ul>

PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você sabe sobre o PNAIC (O que é? Qual o objetivo?).</li> <li>• Fale sobre o que você sabe sobre a implantação do PNAIC na (as) escola (as) em que você trabalha (como esse projeto chegou a escola? Como você recebeu essa notícia?).</li> <li>• Qual a sua opinião sobre a formação continuada oferecida pelo PNAIC.</li> <li>• Se pudesse escolher continuaria participando da formação? Comente</li> <li>• Qual a sua avaliação sobre o PNAIC? (Pontos fortes e Pontos fracos).</li> <li>• Você tem liberdade para atuar de acordo com a concepção de alfabetização que mais se identificam na sala de aula? Ou é imposta a concepção do programa? Como essas diferentes concepções são abordadas na formação?</li> <li>• Que mudanças você percebe, de modo geral, com a formação continuada do PNAIC?</li> </ul>
-------	---

**Perguntas direcionadas a Secretária Municipal de educação no momento de adesão ao PNAIC na implantação no município de Paranaíba-MS**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Categorias	Questões
TRAJETÓRIA FORMATIVA DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO NO MOMENTO DE ADESÃO AO PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua formação?</li> <li>• Você desenvolve outras funções na Rede Municipal? Há quanto tempo?</li> <li>• Qual seu posicionamento sobre a formação continuada dos professores?</li> </ul>
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as características e finalidades do ciclo de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Paranaíba?</li> </ul>
PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você sabe sobre o PNAIC (O que é? Qual o objetivo?).</li> <li>• Como foi que essa política entrou na agenda do governo municipal?(Como esse projeto chegou a prefeitura? Como você recebeu essa notícia?).</li> <li>• Quais os principais motivos levaram a prefeitura Municipal a aderir ao programa?</li> <li>• Após a adesão ao programa, o que o governo municipal espera da prática do professor?</li> <li>• A concepção de alfabetização sugerida por essa</li> </ul>

	<p>política ou qualquer outra são questionadas no momento da adesão?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como foi a pensada a formulação dessa política junto à secretaria de Educação? Como foi o processo de implementação até se configurar em uma ação de formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Paranaíba (escolha de orientadores, professores que fariam parte da formação)?Quais foram às decisões de gestão?</li><li>• Qual a base legal que respaldou o PNAIC no município?</li><li>• Por quê a necessidade de formação continuada já que grande parte dos professores que estavam atuando nas salas de aula tinham muitos anos de experiência em sala de alfabetização?</li><li>• Como a escola se organizou para a implementação dessa política?</li><li>• Como você observou a recepção do programa pelas escolas e pelos professores?</li><li>• Tem uma proposta educacional do município voltada para atender as necessidades dos professores que foram formados pelo programa?</li><li>• Há uma necessidade de reorganização curricular da escola?</li><li>• Os professores têm liberdade para atuarem de acordo com a concepção de alfabetização que mais se identificam na sala de aula? Ou devem seguir a concepção defendida pelo programa?</li><li>• Como você observa o apoio da Prefeitura para o desenvolvimento das ações do programa?</li><li>• Como o Conselho Municipal de Educação precisou intervir para o desenvolvimento do PNAIC?</li><li>• Por que não houve a formação em 2015?</li><li>• Fale sobre a sua opinião sobre essa política pública de forma geral.</li><li>• Fale sobre a sua opinião sobre a formação continuada oferecida pelo PNAIC.</li><li>• Que mudanças você percebe, de modo geral, com a formação continuada do PNAIC no ciclo de alfabetização da Rede Municipal? Quais os resultados gerados?</li><li>• O que mais contribuiu para os resultados alcançados?</li></ul> <p>Após a entrevista com os professores da rede observamos que muitos têm deixado a regência das salas de alfabetização para atuarem em outras salas do ensino fundamental e também aulas como: artes, inglês, leitura e produção de texto. Como você observa esse fato?</p>
--	---

**Perguntas direcionadas a Coordenadora do Pato Nacional de Alfabetização na Idade Certa da Rede Municipal de Ensino de Paranaíba.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

<b>Categorias</b>	<b>Questões</b>
TRAJETÓRIA FORMATIVA DA COORDENADORA MUNICIPAL DO PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua formação?</li> <li>• Há quantos exerce a função de coordenadora do PNAIC?</li> <li>• Você desenvolve outras funções na Rede Municipal? Há quanto tempo?</li> <li>• Qual seu posicionamento sobre a formação continuada dos professores?</li> <li>• Você coordenou outros cursos de formação continuada com o tema alfabetização? Quais?</li> <li>• Quais as principais diferenças vocês observa entre esses programas?</li> <li>• Como você foi preparada para atuar na implementação dessas políticas? Comente.</li> </ul>
CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comente sobre a sua compreensão de alfabetização?</li> <li>• Quais as características e finalidades do ciclo de alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Paranaíba?</li> </ul>
PRÁTICAS DE FORMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que diferenças você encontra ao coordenar atividades de formação continuada com professores da Rede Municipal? Como faz para superar?</li> <li>• Comente sobre os fatores que mais contribuíram para tudo que você sabe hoje sobre formar alfabetizadores.</li> <li>• Existe uma política que pensa a formação de professores no município? Podemos considerar essa ação do governo municipal (o PNAIC) uma política de formação de professores?</li> </ul>
PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que você sabe sobre o PNAIC (O que é? Qual o objetivo?).</li> <li>• Como foi que essa política entrou na agenda do governo municipal?(Como esse projeto chegou a prefeitura? Como você recebeu essa notícia?).</li> <li>• Quais os principais motivos levaram a prefeitura Municipal a aderir ao programa?</li> <li>• Após a adesão ao programa, o que o governo municipal espera da prática do professor?</li> <li>• A concepção de alfabetização sugerida por essa política ou qualquer outra são questionadas no momento da adesão?</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como foi pensada a formulação dessa política junto à secretaria de Educação? Como foi o processo de implementação até se configurar em uma ação de formação de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Paranaíba (escolha de orientadores, professores que fariam parte da formação)? Quais foram as decisões de gestão?</li><li>• Qual a base legal que respaldou o PNAIC no município?</li><li>• Por que a necessidade de formação continuada já que grande parte dos professores que estavam atuando nas salas de aula tinham muitos anos de experiência em sala de alfabetização?</li><li>• Como a escola se organizou para a implementação dessa política?</li><li>• Como você observou a recepção do programa pelas escolas e pelos professores?</li><li>• Tem uma proposta educacional do município voltada para atender as necessidades dos professores que foram formados pelo programa?</li><li>• Há uma necessidade de reorganização curricular da escola?</li><li>• Os professores têm liberdade para atuarem de acordo com a concepção de alfabetização que mais se identificam na sala de aula? Ou devem seguir a concepção defendida pelo programa?</li><li>• Como você observa o apoio da Prefeitura para o desenvolvimento das ações do programa?</li><li>• Como o Conselho Municipal de Educação precisou intervir para o desenvolvimento do PNAIC?</li><li>• Por que não houve a formação em 2015?</li><li>• Fale sobre a sua opinião sobre essa política pública de forma geral.</li><li>• Qual a sua opinião sobre a formação continuada oferecida pelo PNAIC.</li><li>• Que mudanças você percebe, de modo geral, com a formação continuada do PNAIC no ciclo de alfabetização da Rede Municipal? Quais os resultados gerados?</li><li>• O que mais contribuiu para os resultados alcançados?</li><li>• Após a entrevista com os professores da rede observamos que muitos têm deixado a regência das salas de alfabetização para atuarem em outras salas do ensino fundamental e também aulas como: artes, inglês, leitura e produção de texto. Como você observa esse fato?</li></ul>
--	--

**ANEXOS**

## ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

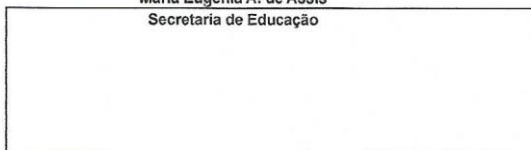
### Termo de Autorização da Secretaria Municipal de Educação

Autorizo a pesquisadora Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira- CPF: 822.441.971-15, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPACTOS E PROVOCAÇÕES À FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR, a utilizarem as Escolas pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Paranaíba-MS como possíveis campos de coleta de dados diretos e/ou indiretos. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas nas instituições a qual represento. O referido projeto somente poderá ser iniciado nestas Instituições de Ensino mediante sua aprovação documental por este Comitê de Ética em Pesquisa e pela Secretaria Municipal de Educação.

Paranaíba, 14/10/2015



Secretário (a) Municipal Responsável  
**Maria Eugenia A. de Assis**  
Secretaria de Educação



CARIMBO DO (A) SECRETÁRIO (A) DA EDUCAÇÃO

## ANEXO II – RESOLUÇÃO N. 001/2013.



**Prefeitura Municipal de Paranaíba**  
**Secretaria de Educação, Cultura e Desporto**  
 Av. José Pinheiro, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79.800-000 Paranaíba/MS  
 Fone: (57) 3669-0040  
 e-mail: secretaria@semec.pbam.ms.br

## RESOLUÇÃO Nº 001/2013/SEMEC/PBA/MS, DE 30 DE JANEIRO DE 2013.

"Complementa normas referentes a Lotação dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Atendimento Educacional Especializado – AEE / Sala de Recursos Multifuncionais nas Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências".

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Paranaíba/MS no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Parágrafo único, do artigo 74, da Lei Municipal nº 051, de 09 de dezembro de 2011.

Considerando:

- o disposto nos incisos VI e VII, do artigo 206, da Constituição Federal;
- incisos VIII e IX, do artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394, de 20/12/1996;
- Decreto nº 6.094, de 24/04/2007 da Presidência da República;
- Decreto nº 284 DE 03/03/2012 do Executivo Municipal;
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001;
- Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010;
- que esta Secretaria preconiza uma gestão democrática, com qualidade na educação e foco na alfabetização.

RESOLVE:

Artigo 1º. A lotação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nos três primeiros anos, estará condicionada a participação efetiva dos mesmos nas capacitações e formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação - MEC, e pela Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 2º. Os professores a que se refere o artigo anterior deverão firmar compromisso em permanecer no mínimo três anos lotados no primeiro, segundo ou terceiro anos do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único O compromisso citado no caput deste artigo será formalizado por meio de documento junto a SEMEC.

Artigo 3º. A prática pedagógica dos professores alfabetizadores será acompanhada e avaliada pelo Departamento de Ensino da SEMEC.

Artigo 4º. O não cumprimento ou o desempenho insatisfatório do estabelecido nesta Resolução implicará em:



**Prefeitura Municipal de Paranaíba**  
**Secretaria de Educação, Cultura e Desporto**  
 Av. Jussé Fátima, 333 Jardim Santa Mônica CEP 79800-000 Paranaíba/MS  
 Fone: (67) 3552-0040  
 emf@educacao.mec.br/paranaiba.ms

- I - privação de eventuais benefícios proporcionados por programas oriundos do MEC e/ou SEMEC;
- II - devolução de benefícios quando esses representarem quantias em dinheiro;
- III - impossibilidade de lotação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental por um período de três anos.

Artigo 5º. Os requisitos que compõem o perfil do docente que atuará nas Salas de Recursos Multifuncionais são:

I - especialização em Educação Especial e/ou Atendimento Educacional Especializado para o exercício da docência;

II - competência em avaliar e identificar as necessidades específicas do educando público alvo, cujos resultados serão expressos em relatórios, com vistas a definição do encaminhamento, permanência ou desligamento do AEE;

III - disposição em atuar no apoio das atividades de alimentação, locomoção e higiene na unidade escolar;

IV - capacidade em apoiar o educando em suas potencialidades no âmbito profissional;

V - desenvoltura em pesquisa, e acesso a recursos que contribuam para sua evolução profissional;

VI - atuação eficaz no que tange as orientações familiares;

VII - interface com os professores da sala comum, disponibilizando serviços que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares e parcerias com áreas intersetoriais na colaboração de estratégias e na disponibilização de recursos pedagógicos;


VIII - domínio de informática, utilizando a tecnologia assistiva de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

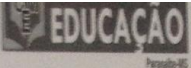
Artigo 6º. A avaliação da prática pedagógica na Educação Especial e nos três primeiros anos do Ensino Fundamental será realizada e analisada minuciosamente pelo Departamento Pedagógico, sendo que, o docente poderá ser substituído, caso não exerça com qualidade as normas estabelecidas nesta Resolução, em qualquer período do ano letivo.

  
 Maria de Fátima Dutra Romano  
 Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto



## ANEXO III – OFÍCIO N. 013/2015

 Rua Maria Antonia, n° 800 - Bairro São José  
Fone: (67) 36680335

 EDUCAÇÃO  
Paranaíba-MS

Ofício nº. 013/2015/CME/PBA

Paranaíba-MS, 14 de Setembro de 2015.

Excelentíssimo Senhor Prefeito,

O Conselho Municipal de Educação de Paranaíba-MS, reunido em 06/08/15, em Reunião Plenária, solicitou a presidente que fizesse um documento à Vossa Excelência, para questionar e ao mesmo tempo esclarecer o motivo das constantes recusas de diárias aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação.

O CME como órgão integrante do Sistema Municipal de Ensino, reconhece que as Instituições Públicas estão passando por momentos de turbulências financeiras devido à crise econômica pela qual passa o país, mas acredita também que existem prioridades a serem atendidas no setor da educação pública municipal. Considerando ainda este contexto a Secretaria Municipal de Educação optou por retirar o Sistema Apostilado "Aprende Brasil" que fora adotado nas Escolas Públicas da Rede Municipal, justificando que o alto custo do material, além de inviabilizar outros procedimentos educacionais, não surtira até aquele momento o efeito esperado, considerando ainda que o governo federal havia lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa este que substituiria o método apostilado e que teria para o município apenas o custo em manter as despesas de hospedagem e alimentação dos profissionais envolvidos nas formações que ocorreriam para Orientadores e Coordenadores.

Neste sentido este Conselho adverte ainda, que o município de Paranaíba, aderiu ao Programa por meio da assinatura do Termo de Adesão ao Programa PNAIC/MEC, concordando com tais despesas.

A Secretaria Municipal de Educação aderiu ainda, ao Programa de Formação Continuada em nível de Pós Graduação oferecida pela UFMS, pólo de Campo Grande, onde se encontra inscritos e frequentes 65 profissionais de educação do nosso município, entre eles mestres e doutores, para receber tal formação, o que ora não vem acontecendo por falta de liberação de diárias.

Neste documento o CME de Paranaíba-MS, explana sua preocupação com a educação no município, pois estes programas lembrados aqui que são apenas alguns dos quais a Secretaria de Educação não se faz presente quando assuntos importantes são discutidos no Estado de MS, e nossos professores deixam de receber bolsas de estudos do MEC, como ocorre no Programa PNAIC, onde mais de 40 professores não estão recebendo as bolsas no valor de R\$ 200,00, devido a não participação dos Coordenadores na formação oferecida pelo MEC.

Diante ao exposto e sabedores que somos de que Vossa Excelência preocupa com o ensino ofertado aos educandos paranaibenses, colocando a educação como uma das prioridades de seu governo, apresentamos assim, nossas preocupações.

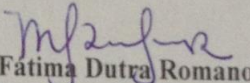


**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PARANAÍBA**  
Rua Maria Antonia, nº 800 - Bairro São José  
Fone: (67) 36680335



Na oportunidade colocamos este Conselho a disposição de Vossa Excelência para discutirmos Políticas Públicas de Educação no sentido de melhorar a qualidade do ensino ofertado para o município.

Atenciosamente,

  
**Maria de Fátima Dutra Romano**  
Presidente do CME

A sua Excelência  
Senhor Prefeito Municipal  
**Diogo Robalinho de Queiroz – TITA**

Com cópia a Senhora  
Secretária Municipal de Educação  
**Maria Eugenia Alves de Assis**