

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KELLY CRISTINA PEREIRA LOPES

**AS REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)
NA ÓTICA DE DOCENTES**

**Belo Horizonte
2019**

KELLY CRISTINA PEREIRA LOPES

**AS REPERCUSSÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC) NA ÓTICA DE DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de pesquisa Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas, sob orientação da Prof.^a Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Belo Horizonte
2019

L864r

T

Lopes, Kelly Cristina Pereira, 1985-

As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes [manuscrito] / Kelly Cristina Pereira Lopes. - Belo Horizonte, 2019.

201 f., enc.

Bibliografia : f. 157-166

Apêndice : f. 167-197

Inclui anexos

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

1. Educação -- Teses. 2. Educação e Estado -- Teses. 3. Professores alfabetizadores - Formação -- Teses. 4. Prática de ensino -- Teses. 5. Professores -- formação -- Teses. 6. Ensino fundamental -- Teses.

I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaney Duarte. CRB6 2409

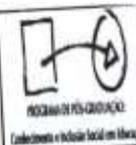
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica².)

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



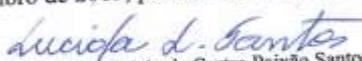
FOLHA DE APROVAÇÃO

As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
na ótica de docentes.

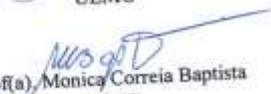
KELLY CRISTINA PEREIRA LOPES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, área de concentração EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de setembro de 2019, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Luciola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientador
UFMG


Prof(a). Santuza Amorim da Silva
UEMG


Prof(a). Monica Correia Baptista
UFMG


Prof(a). Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social

Belo Horizonte, 26 de setembro de 2019.

Dedico este trabalho aos professores alfabetizadores e a todos aqueles que lutam por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Encerrar este trabalho é motivo de grande alegria e a certeza de que ainda há muito a aprender! Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder essa oportunidade.

Aos meus pais, Euzeni e Irineu, por me ensinarem o valor imensurável da educação. Aos meus queridos irmãos pelos incentivos. E a todos meus familiares que me apoiaram neste processo formativo.

Ao meu esposo, Leandro, pelo carinho, paciência, companheirismo, incentivo e compreensão das minhas ausências, tensões e momentos difíceis. Obrigada por tornar esta caminhada mais leve!

À minha orientadora, Lucíola, por todo apoio, ensinamento e incentivo na realização do presente trabalho.

À minha amiga Aliene, pela motivação, conselhos, disponibilidade em ouvir e oferecer palavras doces; exemplo de competência e inspiração acadêmica e profissional.

Aos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte, que gentilmente aceitaram contribuir com esta pesquisa.

À Universidade Federal de Minas Gerais e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de formação e concretização deste projeto.

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo destes dois anos, que possibilitaram tantas aprendizagens e reflexões.

À direção e professores da Escola Municipal José de Calasanz, local onde atuo como professora, pela flexibilidade e apoio para que eu pudesse conciliar o trabalho com o mestrado.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta dissertação e para a conclusão do mestrado. Muito obrigada!

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012 pelo Governo Federal, em parceria com os governos do Distrito Federal, dos Estados e Municípios e Universidades, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para atingir esse objetivo, o Programa adotou como principal estratégia uma formação que repercutisse em mudanças de postura e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Em vista disso, este estudo teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as repercussões desta formação em suas práticas pedagógicas. Os dados foram coletados utilizando informações presentes nos documentos oficiais do Programa, nas respostas a um questionário aplicado a 86 professores que cursaram o PNAIC em Belo Horizonte entre os anos de 2013 a 2018 e nos depoimentos colhidos nas entrevistas semiestruturadas com uma orientadora de estudos e 8 professoras selecionadas entre os respondentes ao questionário. Para o tratamento dos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicam que a maioria dos professores reconhece que o Programa trouxe contribuições para sua prática, tais como a troca de experiências com os pares, a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos que possibilitaram o enriquecimento da docência, mais segurança e a possibilidade de repensar a prática. Na percepção dos docentes, o PNAIC também foi responsável por mudanças em suas práticas, como a adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos, o uso de novos métodos em suas aulas, a prática diária da leitura de lazer, a construção de formas mais lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula e, principalmente, o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemáticos. O trabalho do orientador de estudo, o responsável pela condução das formações dos professores alfabetizadores, foi percebido por alguns professores como positivo, por ter tornado o processo formativo significativo e de qualidade, enquanto para outros professores a formação não correspondeu às suas expectativas devido ao trabalho insatisfatório do orientador de estudo. Um aspecto positivo do PNAIC se refere à qualidade dos materiais de formação. Sobre suas limitações, temos o horário da formação e a carga horária insuficiente para o aprofundamento dos estudos e discussões. Assim, pode-se dizer que o PNAIC com suas falhas e acertos, segundo os docentes, teve repercussões em seu trabalho no campo da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de Professores. PNAIC.

ABSTRACT

The National Pact for the Alphabetization on the Correct Age (NPACA) was instituted in 2012 by the Federal Government, in partnership with the governments of the Federal District, the states, counties and universities, with the goal to assure that all the kids become alphabetized until they are eight years old, by the end of the 3rd year of the Elementary School. To achieve this aim, the program has adopted as the main strategy a formation that reverberates changes of behavior and the pedagogic practices of the literacy teachers. From that point of view, this study had the goal to investigate, according to the literacy teachers' view, participants of the National Pact for the Alphabetization on the Correct Age, the repercussion of this formation in their pedagogic practices. The data was collected using informations present in the official documents of the Program, from the answers given from a questionnaire applied to eighty six teachers that attended the program "NPACA" in Belo Horizonte between the years of 2013 and 2018 and the reports collected in the interviews semi-structured with a guiding teacher and eight teachers selected between the persons that answered the quest. For the treatment of the qualitative data was used the analysis of the content. The results found show that the biggest part of the teachers recognizes that the program has brought contributions to its practice, like the exchange of experiences with each other, the acquisition of new ideas and new knowledge that allow the enrichment of the teaching, more security and the possibility to rethink the practice. In the perception of the teachers, the "NPACA" was also responsible for the changes in their practice, such as the adoption of a systemized learning evaluation for the students, the use of new methods in their classes, the daily practice of delighting reading, the construction of more playful ways to work with the content in class, and, mainly, the use of solid supplies and games of alphabetization and mathematical. The job of the supervisor teachers, the responsible for the formation's conduction of the literacy teachers was perceived by some teachers as something positive, for having made the formative process meaningful and of quality, while for some teachers it didn't correspond to their expectations due to the unsatisfactory job of the guiding teachers. A positive aspect of the program "NPACA" refers to the quality of the supplies' formation. About the limitations, we have the time for the formation and the insufficient timetable needed for the deepening of the studies and discussions. This way, it can be said that the "NPACA" with its hits and misses, according to the teachers, has repercutated in their jobs in the field of alphabetization.

Key words: Alphabetization. Teachers' formation. NPACA

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED - Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial (BM)

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Institutos de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio

ONG - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

PNME - Programa Novo Mais Educação – PNME

PRALER - Programa de Apoio a Leitura e Escrita

PROFA - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

RME-BH - Rede Municipal de Ensino

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEB - Secretaria de Educação Básica

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

SISPACTO - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SMED - Secretaria Municipal de Educação

OE - Orientadora de estudo

TCA - Toda Criança Aprendendo

TPE - Todos Pela Educação

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UMEIS - Unidades Municipais de Educação Infantil

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa	198
Figura 2: Matriz de Referência de Matemática.....	199
Figura 3: Direitos de Aprendizagem: Língua Portuguesa.....	200
Figura 4: Direitos de Aprendizagem: Matemática.....	201

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo dos professores.....	110
Gráfico 2: Formação em nível superior	112
Gráfico 3: Formação em nível superior: pós-graduação <i>lato sensu</i>	112
Gráfico 4: Frequência com que as docentes levam trabalho para fazer em casa.....	115
Gráfico 5: Grau de satisfação com a profissão.....	116
Gráfico 6: A formação inicial preparou as professoras para alfabetizar.....	119
Gráfico 7: Média de alunos atendidos pelas professoras.....	120
Gráfico 8: Frequência com que as professoras planejam suas aulas.....	122
Gráfico 9: Opinião das professoras sobre a contribuição da bolsa para a participação no PNAIC.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de proficiência dos resultados da ANA - 2014 e 2016.....	24
Quadro 2: Distribuição das escolas de Ensino Fundamental, Unidades com Educação Infantil , Creches Conveniadas e Escolas de Ensino Fundamental com turmas de EJA nas Regionais de Belo Horizonte	34
Quadro 3 : Procedimentos da pesquisa.....	37
Quadro 4: Programas de formação continuada de professores alfabetizadores criados a partir de 1999.....	49
Quadro 5 : Legislação que regulamenta o PNAIC	54
Quadro 6 : Cadernos de formação do PNAIC	58
Quadro 7: Classificação dos níveis de proficiência em Leitura.....	61
Quadro 8:Classificação dos níveis de proficiência em Escrita.....	62
Quadro 9: Classificação dos níveis de proficiência em Matemática.....	63
Quadro 10 : Participantes do PNAIC.....	67
Quadro 11: Produções acadêmicas sobre o PNAIC relacionadas à nossa pesquisa	92
Quadro 12: Instituições e Regiões de realização das pesquisas analisadas sobre o PNAIC.....	93
Quadro 13: Número de professores alfabetizadores participantes das formações do PNAIC em Belo Horizonte.....	105
Quadro 14: Motivos que levaram as professoras a participarem do PNAIC.....	124
Quadro 15 : As mudanças e contribuições do PNAIC na prática docente na ótica das professoras.....	126
Quadro 16: Frequência com que as professoras utilizam os recursos pedagógicos propostos pelo PNAIC.....	128
Quadro 17: Opinião das professoras sobre aspectos gerais do PNAIC.....	128
Quadro 18: Perfil das professoras entrevistadas.....	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Série histórica do Ideb na RME-BH- anos iniciais do Ensino Fundamental	35
Tabela 2: Série histórica do Ideb na RME-BH- anos finais do Ensino Fundamental.....	35
Tabela 3: ANA- níveis de leitura, escrita e matemática dos alunos da RME-BH (%).....	36
Tabela 4: Número de professores participantes das formações do PNAIC de 2013 a 2016.....	57
Tabela 5 : Número de Centros por Área de Especialidade Área de Especialidade	82
Tabela 6: Categorias abordadas nos trabalhos encontrados sobre o PNAIC na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia no período de 2013 a 2017	91
Tabela 7: Total de encontros presenciais do PNAIC realizados junto aos professores alfabetizadores de Belo Horizonte.....	106
Tabela 8 Faixa etária das professoras.....	111
Tabela 9: Tempo de atuação profissional no magistério.....	114
Tabela 10: Avaliação das professoras sobre aspectos relativos ao contexto escolar.....	117
Tabela 11: Fatores que influenciaram na opção pela alfabetização.....	118
Tabela 12: Como as professoras aprenderam a alfabetizar.....	120
Tabela 13 : Participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC.....	123
Tabela 14 : Total de edições do PNAIC que as professoras participaram.....	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	20
1 DEFININDO O OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	22
1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	30
1.1.1 <i>Caracterização da pesquisa</i>	31
1.1.2 <i>Sujeitos da pesquisa</i>	32
1.1.3 <i>Lócus da pesquisa</i>	33
1.1.3.1 <i>Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte</i> ..	33
1.1.4 <i>Procedimentos de coleta de dados</i>	36
1.1.4.1 <i>Pesquisa exploratória: seleção de documentos</i>	37
1.1.4.2 <i>Pesquisa de campo: aplicação de questionários e entrevistas</i>	38
1.1.5 <i>Análise dos dados</i>	40
1.1.6 <i>Questões éticas da pesquisa</i>	41
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	43
2.1 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..	43
2.2 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL	46
2.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	48
2.4 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PNAIC.....	53
2.4.1 <i>Os eixos de atuação do PNAIC</i>	55
2.4.2 <i>Os princípios da formação continuada do PNAIC</i>	68

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC.....	71
3.1 OS CONTEXTOS DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC	75
3.1.1 <i>A influência dos organismos internacionais na criação da proposta de formação do PNAIC.....</i>	<i>76</i>
3.1.2 <i>A influencia das políticas nacionais na implementação do PNAIC</i>	<i>81</i>
3.2 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC	86
3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PNAIC	90
3.4 O PNAIC CHEGA AO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE	101
4 QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO.....	109
4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS.....	110
4.2 OPÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	118
4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PNAIC A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS.....	123
5 QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	130
5.1 PERFIL DAS DOCENTES ENTREVISTADAS.....	130
5.2 A PROPOSTA FORMATIVA DO PNAIC.....	133
5.3 VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO FORMATIVO DO PNAIC	139
5.4 PERCEPÇÃO DAS DOCENTES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	144

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES	167
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	167
APÊNDICE B-TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARA COLETA DE DADOS.....	169
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES	170
APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	176
APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA ORIENTADOR DE ESTUDO	178
APÊNDICE F- LISTA DE UNIVERSIDADES FORMADORAS DO PNAIC.....	180
APÊNDICE G- CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	181
ANEXOS	198
ANEXO A- MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	198
ANEXO B- MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA.....	199
ANEXO C - DIREITOS DE APRENDIZAGEM.....	200

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, buscamos investigar as possíveis contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC no aprimoramento das práticas pedagógicas³ dos professores alfabetizadores participantes dessa formação e atuantes nas escolas públicas municipais de Belo Horizonte/MG.

As questões que motivaram o interesse pelo objeto de investigação estão diretamente relacionadas à minha trajetória acadêmica e profissional, enquanto professora alfabetizadora e cursista de programas de formação continuada para professores oferecidos no âmbito das parcerias dos Governos Federal, Estadual e Municipal. Minha primeira experiência em um desses Programas aconteceu quando ainda cursava a graduação em Pedagogia, e tive a oportunidade de participar (como ouvinte) do Pró-Letramento⁴. Como ainda não atuava na docência, vários questionamentos foram surgindo. Ficava me perguntando sobre como os professores sistematizavam aqueles conteúdos trabalhados na formação e se partir deles conseguiam melhorar sua prática em sala de aula e a aprendizagem dos alunos.

No ano de 2011, pouco depois de concluir a graduação, prestei concurso público e comecei a atuar como professora alfabetizadora, na Rede Municipal de Ensino do Município de Betim/MG, e, posteriormente, de Belo Horizonte/MG. Recém- formada, percebia que apenas os conteúdos estudados no curso de Pedagogia não eram suficientes para suprir as demandas que um professor tem em sala de aula, em especial o professor alfabetizador. Para mim, ficava evidente a necessidade de uma formação continuada que auxiliasse no meu trabalho com os alunos.

Nessa constante busca pela melhoria da minha prática, participei de algumas formações, de curta duração, oferecidas pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios onde atuava, e, em 2013, inscrevi-me para participar do Programa

³ Entende-se prática pedagógica como uma ação do professor no espaço de sala de aula (GIMENO SACRISTAN, 1999).

⁴ Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2008a).

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. O referido Programa, de abrangência nacional, foi oferecido aos professores que atuavam nas turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, pelo Governo Federal em parceria com os Governos Estaduais, Municipais e Universidades. Seu objetivo era “audacioso”, pois visava garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. A formação dos professores era a principal estratégia do Programa para o alcance de tal objetivo.

O PNAIC⁵ contou com a adesão de quase a totalidade dos municípios (5.276 em um total de 5.570) já no seu primeiro ano de vigência, tornando-se o programa de maior abrangência dos últimos anos. Entretanto ele não é uma iniciativa inédita, sendo considerado uma política de continuidade de outros programas voltados para a formação de professores alfabetizadores, como o Programa de Formação de Alfabetizadores -PROFA (2001) e do Pró- letramento (2005)⁶.

Participei dessa formação nos anos de 2013, 2014, 2016, 2017 e 2018. Durante esse período pude perceber que a formação continuada é necessária, porém comecei a observar que apenas sua implementação por parte das esferas governamentais, não garantia o alcance de seus objetivos, uma vez que havia professores que participavam do Programa, que mesmo sendo presentes e participativos nos encontros, diziam não conseguir utilizar o que aprendiam na sua prática em sala de aula. Ao lado disso, presenciei também o relato de professores que se engajavam e modificavam sua prática a partir dessas formações.

Todas essas observações e a análise dos materiais utilizados nos encontros de formação instigaram-me a questionar as repercussões desse Programa de formação continuada na prática docente dos professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, questão central dessa pesquisa.

⁵ A fim de tornar mais fluída a leitura, a partir deste ponto, todas as vezes que desejarmos nos referir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, iremos utilizar a sigla PNAIC ou Pacto, pois é assim que ele é comumente conhecido.

⁶ Esses programas serão retomados com mais detalhes no capítulo 2 desta pesquisa.

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Para a apresentação da pesquisa, estruturamos esta dissertação em seis capítulos que abordam diferentes pontos, os quais articulados entre si caminham para a compreensão da questão norteadora.

No primeiro capítulo do trabalho apresentamos as questões iniciais e as motivações que deram origem à pesquisa, descrevemos o objetivo geral e os específicos que serviram de orientadores das ações desta dissertação. Justificamos a pertinência da investigação e fazemos uma problematização dos resultados alcançados pelos estudantes brasileiros nas avaliações externas e dos entraves para o sucesso dos programas de formação de professores, oferecendo um marco que contribua para a compreensão do problema a ser investigado e seus desdobramentos. Apresentamos também os caminhos metodológicos da pesquisa, por meio dos quais descrevemos: a) o tipo de abordagem utilizada; b) os procedimentos e as técnicas de coleta de dados; c) o contexto de atuação-caracterização lócus e dos sujeitos da pesquisa; e d) as formas de análise de dados.

No capítulo dois buscamos, a partir da literatura, discutir elementos que podem contribuir para a efetivação dos processos de formação continuada dos docentes, contextualizamos historicamente a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, e apresentamos os Programas implementados no âmbito federal para a formação continuada dos professores alfabetizadores nos últimos anos.

No terceiro capítulo realizamos uma contextualização do objeto de pesquisa, o PNAIC. Buscamos compreender os contextos que influenciaram na criação do Pacto, o conceito de alfabetização adotado no Programa, bem como traçar um panorama dos estudos já realizados sobre ele e sua implementação no município de Belo Horizonte.

No capítulo quatro são apresentadas as percepções das professoras sobre a formação do PNAIC e as repercussões da mesma em suas práticas pedagógicas, através da análise dos dados obtidos nos questionários.

O quinto capítulo traz as a análise das entrevistas. Apresentamos e discutimos as percepções das professoras sobre as vivências no âmbito do processo formativo do PNAIC e as repercussões da formação em suas práticas.

Por fim, tecemos as considerações finais, buscando, a partir dos resultados apresentados, responder as questões e objetivos propostos nesta dissertação.

1 DEFININDO O OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

Neste capítulo fazemos⁷ uma problematização em que descrevemos o processo de construção das questões que originaram esta pesquisa, bem como os objetivos do estudo. Apresentamos dados dos sistemas de avaliação sobre a alfabetização, contexto que levou à proposta do PNAIC, e discutimos questões relacionadas aos fatores que interferem no alcance dos resultados esperados pelas propostas de formação continuada de professores. Também são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa.

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Isso se justifica pela relevância do domínio da leitura e da escrita para uma trajetória escolar bem sucedida, ao lado de sua importância para as práticas sociais e para o exercício da cidadania. É também um tema de constante preocupação para a sociedade brasileira (BRASIL, 2015).

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitos alunos têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizados. Os resultados apresentados pelos estudantes do país nas avaliações externas revelam que muitas escolas têm fracassado nessa fase inicial de aprendizagem da língua escrita. Há um número significativo de crianças que permanecem no sistema de ensino por anos e não conseguem ler e escrever ou apenas o fazem de forma mecânica, decodificam e codificam palavras e textos sem atribuir-lhes sentido, e por isso são denominados de “analfabetos funcionais”. Em 2012, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais. O número de crianças não alfabetizadas aos oito anos de idade, segundo dados do Censo 2010, era de 15,2%. Estes números parecem ter mobilizado a implementação de políticas públicas para a educação (BRASIL, 2015).

O discurso oficial que justificou a criação do PNAIC, em 2012, foi baseado em dados que surgiram a partir de 2003, do diagnóstico apontado pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais (como o PISA, a Provinha Brasil, a Prova

⁷ No texto, será uma constante a conjugação do verbo na primeira pessoa do plural, pois compreendemos que o meu trabalho foi realizado com a colaboração da minha orientadora. Assim, quando se desejar reforçar uma impressão pessoal, vai se fazer o uso do verbo na primeira pessoa do singular.

Brasil) que identificaram os desafios da alfabetização no Brasil. Um breve panorama dos índices das avaliações de larga escala aplicadas de 2003 a 2016 mostra a dimensão desses desafios.

No ano de 2003 os resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁸ revelaram, no que se refere à aquisição da leitura e escrita, que apenas 4,48% dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental (atual 5º ano do Ensino Fundamental) adquiriram um nível considerado recomendável para continuar seus estudos. Enquanto, 39,7% estavam começando a desenvolver habilidades de leitura e escrita e a grande maioria, 55,4%, tinha dificuldades graves para ler ou não sabiam ler. Houve um avanço progressivo depois de 2003, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da escala de proficiência.

De acordo com os últimos resultados divulgados da edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁹, realizada em 2015, o desempenho médio dos jovens brasileiros (estudantes de 15 anos) em leitura foi inferior às médias dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cerca de 50% dos alunos brasileiros está no nível 1 de proficiência, que segundo os critérios do PISA, caracteriza estudantes em risco, visto que já passaram do processo básico de escolarização e ainda apresentam muita dificuldade em ler e compreender um texto o que acarreta dificuldades em continuar a aprender e ampliar seu campo de conhecimento. Em matemática esse resultado também não é positivo. Nessa mesma edição do PISA, os estudantes do Brasil apresentaram uma média inferior ao desempenho observado em 2012. Além disso, cerca de 70% deles se situaram abaixo do nível 2 na escala de proficiência, que varia do nível 1 (menor proficiência) ao nível 6 (maior proficiência).

Os dados divulgados pelo INEP dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁰, realizada em 2014 com alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, mostraram que 22,2% dos estudantes brasileiros

⁸ Disponível em: < <http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em julho de 2017.

⁹ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil> >. Acesso em julho de 2017.

¹⁰ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/494037/Boletim+Na+Medida+-+N%C2%BA+8/692d5756-78ba-45d6-89d0-32d4835a7ad4?version=1.4> >. Acesso em julho de 2017.

apresentaram proficiência insuficiente em leitura (nível 1); 34,4% apresentaram proficiência insuficiente em escrita (níveis 1,2 e 3) e 57,1% apresentaram proficiência insuficiente em matemática (níveis 1 e 2). Cabe ressaltar que as escalas de leitura e matemática são compostas por quatro níveis e a de escrita, por cinco níveis progressivos.

No relatório dos resultados da última edição da ANA, realizada em 2016¹¹, esse cenário pouco se alterou. 22% dos alunos estão no nível 1 na escala de proficiência em leitura; 33% se situaram nos níveis 1,2 e 3 de escrita e 54% obtiveram proficiência nos níveis 1 e 2 em matemática.

Considerando que a ANA é um dos eixos estruturantes do PNAIC¹², para a garantia da alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade, no quadro abaixo apresentamos um comparativo dos resultados da avaliação divulgados nesses dois períodos.

Quadro 1: Níveis de proficiência dos resultados da ANA -2014 e 2016

	Leitura				Escrita					Matemática			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4
2014	22%	34%	33%	11%	12%	15%	8%	56%	10%	24%	33%	18%	25%
2016	22%	33%	32%	13%	14%	17%	2%	58%	8%	23%	31%	18%	27%

Elaborado pela autora com base nos dados do INEP.

Analisando os dados apresentados no quadro acima, observamos que em leitura, no ano de 2016, houve um pequeno aumento no percentual de alunos no nível mais alto da escala de proficiência (nível 4), no entanto o número de alunos no nível 1 não se alterou. Na escrita o percentual de alunos nos níveis mais baixos da escala (níveis 1 e 2) aumentou em 2016 e o nível 5, considerado o nível desejável,

¹¹ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB-ANA+2016+PANORAMA+DO+BRASIL+E+DOS+ESTADOS/41592fab-6fd6-4c21-9fbb-d686f6b05abe?version=1.0>> . Acesso em janeiro de 2019.

¹² No capítulo 2 detalhamos os eixos de atuação do PNAIC.

regrediu. Em matemática houve uma pequena diminuição dos percentuais de alunos nos níveis 1 e 2 e um aumento no nível 4.

Um fator importante para a transformação desse panorama passa pela formação docente. É preciso, porém, ter em mente que a formação docente é um dos fatores, e não o único responsável, pela melhoria desses índices. O desempenho dos estudantes se relaciona fortemente com fatores de ordem sócio-econômica e cultural aliado a fatores intra-escolares como o currículo e as práticas pedagógicas.

A preocupação com os resultados da formação continuada de professores no Brasil não é recente. Segundo Andaló (1995), as primeiras experiências conhecidas remontam o início da década de 1960. A autora relata que nessa época o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizou, em parceria com o Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema aperfeiçoamento docente com o objetivo de obter uma avaliação dos cursos na perspectiva dos docentes. Os resultados mostraram que os professores consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios.

Pode-se dizer que a formação de professores começou a ganhar maior destaque nos anos de 1980, e cresceu a partir de meados da década de 1990. No entanto, Gatti (2008) aponta que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) veio provocar os poderes públicos a respeito dessa formação ao ressaltar sua importância e tratar dela em vários de seus artigos¹³.

Além disso, com a referida Lei, a educação tornou-se direito de todos. É inegável que essa universalização trouxe grandes avanços para a educação no Brasil, no entanto, com ela surgiram novos desafios. De acordo com dados do Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL, 1999a). O sistema educacional brasileiro estava diante de duas preocupações: a dificuldade de garantia

¹³ O artigo 67, que trata da valorização docente, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional como dever dos sistemas de ensino. O artigo 80 dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. O artigo 87, § 3º, inciso III coloca como responsabilidade do Distrito Federal, Estados e Municípios e da União, a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício (BRASIL, 1996).

de padrões de qualidade do ensino oferecido pelas instituições escolares aos estudantes e o desenvolvimento profissional docente¹⁴.

Em face desse contexto, vários programas de formação continuada de professores foram implementados desde então, no entanto, não produziram os efeitos esperados. Segundo Gatti e Barretto (2009), “a produção teórica sobre formação continuada de professores destaca que há avanços, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar os níveis de desempenhos dos alunos” (p. 208).

Vários são os motivos para a pouca eficácia desses programas de formação continuada. Nóvoa (2009) afirma que muitos dos programas propostos servem apenas para complicar o cotidiano dos professores já em si fortemente exigente.

A formação continuada, em muitos casos, se reduz a ocorrência de cursos de formação de curta duração, que não se relacionam a um projeto mais amplo de modificação das práticas escolares, conforme afirma Diniz Pereira (2010):

Infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, “reciclagem” (sic) – ou de pós-graduação *lato sensu* em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes (p.1-2).

Outro ponto comumente invocado nos estudos críticos sobre a formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente. Segundo Altenfelder (2005), “os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação mencionam sentimentos como o de serem usados como objetos de pesquisa, de não serem respeitados em seus interesses, necessidades” (p.2). Consequentemente, eles não se envolvem, não se sentem estimulados a melhorar sua prática e se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI e BARRETTO, 2009).

¹⁴ O conceito de desenvolvimento profissional aqui adotado é o explicitado por Gatti e Barretto (2009), que o definem como uma concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional. Trata-se de um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem nas diferentes fases da vida profissional do professor.

Munhoz (2016) afirma que, de forma geral, as propostas de formação continuada de professores seguem um modelo no qual os docentes são submetidos a um número de horas de formação, com conteúdo programático pré-determinado, sem que sejam consultados sobre a necessidade desse conteúdo, ou seja, não são questionados se a formação faz parte de suas necessidades e dificuldades.

Nessa mesma vertente, Souza (2006) alerta que as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Governo ou pelas Universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza.

Gatti e Barretto (2009) levantam outro ponto controverso em relação à formação continuada. Os programas contemporâneos adotados pelas esferas governamentais seguem o modelo “em cascata”, que consiste num programa no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo. Nessa organização, as universidades parceiras, selecionam formadores que organizam e executam os momentos de formação dos orientadores (professores da própria rede de ensino que são indicados para realizarem a formação dos demais professores da rede). Essa estrutura de programa de formação, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetiva quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Ainda de acordo com as autoras, as queixas docentes em relação aos programas de formação continuada relacionam-se também ao fato de os formadores não terem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar e dos programas não preverem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores; às dificuldades dos docentes de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; aos desafios encontrados em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; à descontinuidade das políticas e orientações do sistema o que dificulta a consolidação dos avanços alcançados; e à falta de um melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Considerando todos esses fatores podemos concluir que, mesmo sendo garantida pela LDBEN 9394/96, a formação continuada no Brasil pouco avançou nas últimas três décadas, devido às questões políticas e administrativas que incidem

sobre a educação. Porém, é necessário reconhecer também “as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e continuada) de natureza reflexiva” (ALARCÃO,2004,p.43-44).

Como já disse, atuando como professora alfabetizadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas municipais das redes de ensino dos municípios de Belo Horizonte e Betim, tive a oportunidade de participar, nos anos de 2013, 2014, 2016, 2017 e 2018 das formações de um dos programas governamentais implementados para a formação continuada de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Durante todos esses anos de que participei dessa formação, pude perceber que a formação continuada pode ser de grande importância para o aprimoramento da prática docente, porém observei que, nem todos os professores que participam desses programas conseguem encontrar neles subsídios para melhorar sua prática em sala de aula.

Gatti e Barretto (2009), ao analisarem pesquisas sobre programas de formação continuada de professores, realizadas entre 2000 e 2008, concluem que:

Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas (p. 209).

Santos (2000) afirma que as mudanças na prática docente decorrentes dos programas de formação continuada só não são abandonadas se estiverem relacionadas a um projeto mais amplo de modificação das práticas escolares, ou seja, “se houver um investimento constante a realimentação do processo, o qual, geralmente, se caracteriza por períodos de fluxo e refluxo, que precisam ser bem compreendidos e analisados” (p. 179).

Partindo dessas observações de que as ações de formação nem sempre conseguem sensibilizar a todos os professores e impactar mudanças significativas e duradouras na sua prática de sala de aula, e do fato de que o PNAIC é um programa que se apóia na formação dos professores alfabetizadores de todo o país para atingir o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do

Ensino Fundamental, surgem vários questionamentos: Quais as contribuições do PNAIC no aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos alfabetizadores que participaram dessa formação? Quais as percepções, positivas e/ou negativas, dos professores em relação a essa formação? Os docentes continuam desenvolvendo as práticas propostas pelo programa ou as abandonaram após o término da formação? O programa tem de fato contribuído para a melhoria dos déficits de alfabetização dos alunos? Os alunos dos professores participantes dessa formação têm apresentado melhores resultados nas avaliações externas?

Acreditamos que ao buscarmos respostas para as questões levantadas poderemos contribuir com a melhoria dos programas de formação ofertados em âmbito nacional pelas esferas governamentais e trazer subsídios para que as escolas e redes de ensino aperfeiçoem suas propostas de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Embora a formação continuada de professores seja um tema recorrente nas pesquisas educacionais, se faz necessário realizar pesquisas junto aos professores para conhecer como eles vivenciam essas formações. Nesse sentido, a presente pesquisa assume relevância ao voltar seu foco para a percepção dos professores em relação às possíveis contribuições de um programa de formação continuada, mais especificamente o PNAIC, na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Outra razão para a realização da presente pesquisa é a inexistência de pesquisas¹⁵ sobre as repercussões das formações do Pacto no município de Belo Horizonte. Num país como o Brasil, onde cada região, cada estado, cada município tem suas particularidades socioculturais, econômicas e políticas, o programa pode atingir resultados diferentes em cada contexto de formação.

Deste modo, está pesquisa tem como objetivo geral investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as repercussões desta formação nas suas práticas pedagógicas.

Especificamente buscamos: a) compreender a estrutura e dinâmica de formação do PNAIC, em especial no município de Belo Horizonte; b) investigar se a participação nos processos formativos do PNAIC repercutiu ou não na prática

¹⁵ As produções acadêmicas existentes sobre o PNAIC serão discutidas no capítulo 3 desta dissertação.

pedagógica, considerando a opinião dos professores participantes; c) identificar as práticas pedagógicas que os professores afirmam ter mudado a partir do curso de formação do PNAIC; d) verificar como e quando os professores utilizam o material distribuído pelo PNAIC.

Para este trabalho foram consideradas as formações ocorridas durante todo o período de vigência do Programa, de 2013 a 2018, observando que o Pacto sofreu um redesenho a partir de 2016. Segundo dados do documento orientador da formação, as mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. A partir de 2016, o MEC não encaminhou material para as formações (cadernos de formação). As redes dariam continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejassem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. A certificação das formações realizadas levaria em conta não apenas momentos presenciais, mas também atividades mediadas por tecnologias, tais como webconferências e minicursos on-line. Nos anos de 2017 e 2018 as formações passaram a ser realizadas em serviço e o professor alfabetizador deixou de receber bolsa. (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017).

Considerando que essas mudanças se iniciaram em meio à crise econômica e política vivenciada pelo Brasil no ano de 2016 (período de transição dos Governos Dilma e Temer), não temos a intenção de discutir as razões que existem por trás delas, no entanto, acreditamos que as mesmas podem ter interferido nas percepções dos professores a respeito da formação.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados foram: a) análise documental de textos oficiais sobre o Programa investigado; b) aplicação de questionários para os professores alfabetizadores que participaram das formações do PNAIC no município de Belo Horizonte; c) entrevistas com os professores alfabetizadores e uma orientadora de estudo.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este item se volta para a descrição dos princípios e procedimentos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa, bem como para os desafios encontrados ao longo de sua realização. Apresentamos e justificamos a escolha do campo de pesquisa, dos sujeitos que dela participaram e a razão da utilização do questionário, da entrevista e da análise documental como

instrumentos de coleta de dados e da análise de conteúdo para a interpretação dos mesmos.

1.1.1 Caracterização da pesquisa

Este estudo fundamenta-se numa abordagem de pesquisa de cunho qualitativo. Gatti e André (2010) afirmam que,

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio de compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (p.30).

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa recobre hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Através dos métodos qualitativos os investigadores “poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada. A pesquisa qualitativa é útil para identificar conceitos e variáveis” (GOLDENBERG, 1997, p. 63).

Como pretendemos investigar quais as percepções docentes em relação às contribuições da formação do PNAIC na melhoria das suas práticas pedagógicas, este estudo está inserido na linha sócio-histórica, cujo objetivo é “investigar opiniões, percepções, representações, emoções e sentimentos de professores, alunos, gestores escolares, pais de alunos, sobre um determinado tema ou questão” (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 35).

Entendemos que para analisar as percepções dos professores sobre as contribuições de um programa de formação continuada na melhoria de suas práticas pedagógicas, é necessário voltar o olhar para essas práticas. No entanto, não temos condições de considerar as ações dos docentes antes da participação nas formações do PNAIC, mas podemos entender quais possibilidades surgiram a partir dele.

É importante deixar claro que não se trata de verificar a aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos na formação do Pacto, porque acreditamos que a

prática envolve múltiplos fatores que vão muito além da simples aplicação de teorias. Assim, optamos em perguntar aos professores sobre como viam o PNAIC em relação às suas práticas hoje.

1.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados foram 86 professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental que participaram das formações do PNAIC, no município de Belo Horizonte, ocorridas no período de 2013 a 2018 e uma orientadora de estudo¹⁶.

Inicialmente, selecionamos as vinte escolas da Regional Nordeste que tiveram maior adesão de professores ao Pacto¹⁷ e que alcançaram diferentes índices de proficiência no Ideb de 2015¹⁸. Em seguida entregamos um questionário impresso para todos os professores participantes do Pacto que atuavam nessas escolas. Foram entregues 160 questionários. Como o número de docentes que responderam ao questionário foi pequeno, decidimos aplicá-lo aos docentes participantes da formação das demais escolas da Regional. Ainda assim, conseguimos apenas 64 questionários respondidos dos 190 questionários entregues. Por considerarmos um percentual pequeno, selecionamos mais dez escolas da Regional Pampulha, considerando os critérios já mencionados, para aplicarmos os questionários. Conseguimos mais 22 questionários respondidos, totalizando 86 professores respondentes.

Após a análise dos questionários, selecionamos 12 docentes para participarem da entrevista, considerando algumas características relevantes: a) professores com tempos diferenciados de experiência docente; b) professores que atuam em turmas de alfabetização atualmente; c) professores que disseram que o PNAIC trouxe mudanças sua prática pedagógica; d) professores que disseram que o PNAIC não trouxe mudanças para sua prática pedagógica. Dessas 12 professoras¹⁹, oito confirmaram sua participação na entrevista.

¹⁶ O orientador de estudo é o responsável pela formação dos professores alfabetizadores.

¹⁷ O número de professores participantes de cada escola foi disponibilizado pela Coordenadora local do Programa.

¹⁸ O Ideb dessas escolas varia entre 4,9 (menor) e 7,7 (maior).

¹⁹ Todas as participantes das entrevistas são do sexo feminino.

Por fim, entramos em contato, via e-mail, com quatro orientadoras de estudo que atuaram nas formações do PNAIC no município, mas apenas uma se dispôs a participar da pesquisa.

1.1.3 Lócus da pesquisa

Segundo Alves- Mazzotti e Gewasndsnadger (2002), o pesquisador escolhe o campo de pesquisa, bem como os participantes “em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (p.162). Dessa forma, escolhemos como universo de análise o município de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais e uma das maiores cidades do país. A escolha se justifica por esse ser o local de residência e atuação profissional da autora-pesquisadora, e também pela ausência de estudos sobre as implicações das formações do PNAIC no município.

Considerando as dimensões geográficas de Belo Horizonte e o número de escolas existentes, não teríamos condições de ir a todas elas aplicar o questionário, que optamos por ser impresso e entregue pessoalmente²⁰. Assim, como foi dito, selecionamos 39 escolas das Regionais Nordeste e Pampulha para compor o universo desta pesquisa. As escolas foram selecionadas por apresentarem um maior número de professores que aderiram ao Pacto e por serem de mais fácil acesso para a pesquisadora. Também foram observados os diferentes índices de proficiência alcançados por elas no Ideb de 2015.

1.1.3.1 Caracterização da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Belo Horizonte possui um amplo sistema educacional que atende, prioritariamente, conforme determina a Constituição Brasileira, alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, mas também fazem parte do público das escolas municipais estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação Infantil compreende o atendimento de crianças na faixa etária de creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). O município de Belo Horizonte, há vários anos, é referência nacional no atendimento de crianças desse nível de ensino

²⁰ As razões da escolha pelo questionário impresso serão explicadas ainda neste capítulo.

na rede pública. A oferta para atendimento das crianças de 4 e 5 anos é universalizada e trabalha-se para estender ao máximo o atendimento para crianças de 0 a 3.

No município, os nove anos do Ensino Fundamental são divididos em ciclos: o 1º ciclo compreende os três primeiros anos (1º ao 3º), o 2º ciclo, os três anos seguintes (4º ao 6º) e o 3º ciclo compõe-se dos três últimos anos dessa etapa de ensino (7º ao 9º).

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida àqueles que têm acima de 15 anos e querem iniciar, retomar ou concluir os estudos referentes ao Ensino Fundamental.

A Rede Municipal de Ensino (RME-BH) possui 188 escolas de Ensino Fundamental; 155 Unidades com Educação Infantil (Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) e Escolas de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil); 197 Creches parceiras conveniadas de Educação Infantil e 119 escolas de Ensino Fundamental com turmas de EJA distribuídas nas nove regionais administrativas do município, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 2: Distribuição das escolas de Ensino Fundamental, Unidades com Educação Infantil, Creches Conveniadas e Escolas de Ensino Fundamental com turmas de EJA nas Regionais de Belo Horizonte

Regionais	Instituições de educação da RME-BH			
	Escolas de EF	Escolas de EF com turmas de EI e UMEIS	Creches parceiras conveniadas	Escolas de EF com turmas de EJA
Barreiro	28	21	24	17
Centro- Sul	15	12	25	11
Leste	15	10	28	10
Nordeste	29	28	21	17
Noroeste	19	16	24	12
Norte	20	20	20	14
Oeste	16	13	25	10
Pampulha	15	17	20	10
Venda Nova	31	18	10	18
TOTAL	188	155	197	119

Fonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>>.

O total de alunos matriculados na RME-BH, segundo dados do Censo Educacional de 2017, são 191.970 alunos, sendo: a) 112.034 alunos do Ensino Fundamental²¹; b) 68.294 alunos da Educação Infantil²²; e c) 11.642 alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Para atender a esse número de alunos, o Quadro de Pessoal da Educação da RME-BH possui 23.673 servidores, dos quais 15.901 são professores, majoritariamente do sexo feminino- 90%.

Quanto ao Ideb²³, o relatório dos dados de 2017, mostra que os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram o índice de 6,3 e os anos finais o índice de 4,9, conforme série histórica apresentada nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1: Série histórica do Ideb na RME-BH- anos iniciais do Ensino Fundamental

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Belo Horizonte	4.6	4.4	5.3	5.6	5.7	6.1	6.3	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

Fonte: MEC/ INEP

Tabela 2: Série histórica do Ideb na RME-BH- anos finais do Ensino Fundamental

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Belo Horizonte	3.7	3.4	3.8	4.5	4.5	4.8	4.9	3.7	3.8	4.1	4.5	4.9	5.1	5.4	5.6

Fonte: MEC/ INEP

É importante ressaltar que, conforme o observado nas séries históricas apresentadas nas tabelas acima, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas em 2007, a meta projetada não foi alcançada, havendo uma evolução nos anos seguintes. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, as metas só foram alcançadas nos anos de 2009, 2011 e 2013.

No que se refere à leitura, escrita e matemática, segundo os dados da ANA 2016 (Tabela 3), a maior parte dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da

²¹ Do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental 38.242 são do 1º ciclo; 41.054 são do 2º ciclo; e 32.738 são do 3º ciclo.

²² São atendidos 43.479 alunos na Rede Própria e 24.815 nas instituições da Rede Parceira.

²³ Segundo site do INEP, o Ideb é composto por dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: a aprovação escolar e a média de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do INEP- o Saeb e a Prova Brasil.

RME-BH encontra-se no nível recomendado (N4) em escrita (62,8%). Em leitura, 39,0% encontram-se no nível adequado (N3) e 19,6% estão no nível desejável (N4). Em matemática, 22 % dos alunos estão no nível adequado (N3) e 38% encontram-se o nível desejável (N4).

Tabela 3: ANA- níveis de leitura, escrita e matemática dos alunos da RME-BH (%)

Avaliado	2016				
	Níveis				
	N1	N2	N3	N4	N5
Leitura	10.7	30.5	39.0	19.6	
Escrita	6.1	13.1	2.4	62.8	15.4
Matemática	11.9	28.1	22.0	38.0	

Fonte: MEC/INEP/SAEB/ANA 2016

Os dados do Censo Demográfico do IBGE indicaram que, em 2010, o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, correspondia a 2,9% da população de Belo Horizonte. Já a taxa de analfabetismo funcional de pessoas com 15 anos ou mais de idade era de 15%.

1.1.4 Procedimentos de coleta de dados

Considerando os objetivos propostos e a abordagem de pesquisa escolhida, utilizamos como instrumentos de coleta de dados a análise documental, o questionário e a entrevista semi-estruturada.

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa, dos instrumentos para coleta de dados e dos sujeitos participantes.

Quadro 3 : Procedimentos da pesquisa

Objetivo	Instrumento	Sujeitos
Investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as repercussões desta formação nas suas práticas pedagógicas.	Questionário	Oitenta e seis professores alfabetizadores
	Entrevista individual	Oito professoras alfabetizadoras
Compreender a estrutura e dinâmica de formação do PNAIC, em especial no município de Belo Horizonte.	Análise documental de textos oficiais do PNAIC	
	Entrevista individual	Orientadora de estudos
Investigar se a participação nos processos formativos do PNAIC repercutiu na prática pedagógica, no sentido de melhorar ou modificá-la, considerando a opinião dos professores participantes.	Questionário	Oitenta e seis professores alfabetizadores
	Entrevista individual	Oito professoras alfabetizadoras
Identificar as práticas pedagógicas que os professores afirmam ter mudado a partir do curso de formação do PNAIC.	Entrevista individual	Oito professoras alfabetizadoras
Verificar como e quando os professores utilizam o material distribuído pelo PNAIC.	Questionário	Oitenta e seis professores alfabetizadores
	Entrevista individual	Oito professoras alfabetizadoras

Fonte: Elaborado pela autora.

No desenvolvimento da pesquisa, realizamos inicialmente uma seleção de documentos e, posteriormente, uma pesquisa de campo com aplicação de questionários e entrevistas aos sujeitos envolvidos.

1.1.4.1 Pesquisa exploratória: seleção de documentos

Os documentos, segundo Lüdke e André (1986), constituem-se numa poderosa fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem as afirmações do pesquisador. Eles surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo.

Tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação. Segundo Gil (2008) o que as difere é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das

contribuições dos diversos autores sobre um tema, atentando para as fontes secundárias, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

Dessa forma, na primeira etapa desta pesquisa realizamos um levantamento bibliográfico e documental sobre o PNAIC. Buscamos por estudos (artigos, dissertações e teses) que abordam o Pacto com o intuito de obter subsídios para as discussões dos dados desta pesquisa, e por documentos que regulamentam o Programa (leis, medida provisória, decretos, resoluções, portarias, manual do Pacto, cadernos de apresentação e cadernos de formação destinados aos professores alfabetizadores) com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo.

O tratamento da informação contida nos documentos acumulados (BARDIN, 2011), a análise documental, constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja para complementar informações ou para desvelar novos aspectos, não detalhados nos demais instrumentos, sobre o objeto pesquisado. Para essa análise o pesquisador recorre, geralmente, à metodologia de análise de conteúdo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

1.1.4.2 Pesquisa de campo: aplicação de questionários e entrevistas

A pesquisa de campo constituiu-se na segunda etapa desta pesquisa. Para o levantamento das informações sobre o objeto de estudo, optamos pelo questionário e pela entrevista semi-estruturada como técnicas de coleta de dados. Iniciamos com a aplicação dos questionários e, a posteriori, realizamos as entrevistas com os sujeitos pesquisados.

Segundo Gil (2008), o questionário pode ser definido com:

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc (p.121).

Ainda de acordo com o autor, algumas das vantagens do questionário são a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam distantes geograficamente e a não exposição do pesquisado à influência das opiniões do pesquisador.

A escolha do questionário como instrumento inicial para coleta de dados teve como principal finalidade conhecer o perfil dos professores alfabetizadores, os motivos que os levaram a buscar uma formação continuada, como eles percebiam a formação oferecida pelo PNAIC e se consideravam alguma contribuição do Programa em suas práticas pedagógicas.

O questionário (Apêndice C) teve a sua elaboração buscando por questões abertas e fechadas, e que estivessem anunciadas de forma clara e precisa, evitando que o informante tivesse dúvidas ao respondê-lo ou que fosse induzido a respostas tendenciosas. Para nos certificarmos, o questionário passou por um pré-teste com 5 professores que participaram das formações do PNAIC. O pré-teste não apontou necessidade de correções nas questões.

Considerando o pequeno percentual de questionários respondidos em pesquisas que utilizaram o questionário online (Araújo, 2016; Carvalho, 2018; Giardini, 2016) optamos pelo questionário impresso que foi entregue presencialmente, entre os meses de maio e setembro de 2018, em 39 escolas do município de Belo Horizonte, localizadas nas Regionais Nordeste e Pampulha. O prazo para devolução foi de dez dias após a entrega. Em algumas escolas foi preciso retornar três vezes, pois os professores não conseguiram responder dentro do prazo. Em outras não tivemos nenhum retorno. Embora tenha sido um trabalho dispendioso, conseguimos 86 questionários respondidos num total de 220 questionários entregues, o que corresponde a 39% de devoluções.

Os dados obtidos nos questionários também foram utilizados para a seleção dos professores convidados a participar das entrevistas, etapa seguinte da pesquisa.

As oito entrevistas (Apêndice D) foram realizadas com o objetivo de compreender as expectativas que os docentes tinham em relação ao PNAIC, como ocorreu o processo de formação e quais as implicações do Pacto em suas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. Segundo Gil (2008), a entrevista, enquanto técnica de coleta de dados, possibilita ao pesquisador “obter informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões das coisas precedentes (p.109).

A entrevista, também, admite correções e esclarecimentos, propiciando o surgimento de outros dados. Segundo Alves Mazzotti e Gewandszajder (2002) “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que

difícilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (p. 168).

Optamos pela entrevista semi-estruturada, que é desenvolvida a partir de um roteiro básico, porém flexível, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações consideradas necessárias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões norteadoras para as entrevistas com as professoras alfabetizadoras²⁴ foram: a) por que escolheram ser professoras e atuar em turmas de alfabetização; b) quais características o professor alfabetizador precisa ter; c) o que o professor espera ao buscar um curso de formação continuada; d) quais suas opiniões em relação a estrutura da formação do PNAIC (escolha do orientador de estudos, carga horária do curso, materiais disponibilizados); e) quais suas percepções sobre a abordagem da formação e as implicações na melhoria de suas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

O contato para participação nas entrevistas aconteceu via telefone. Foram convidadas a participar da entrevista doze professoras alfabetizadoras. Desse total, dez confirmaram sua participação, mas, duas desistiram , ficando assim um total de oito entrevistadas.

As entrevistas foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. Elas aconteceram, por opção das entrevistadas, nas escolas em que trabalhavam (na biblioteca da escola, na sala dos professores ou na sala da coordenação pedagógica) durante o tempo de planejamento de cada uma delas. Apenas uma das entrevistas foi realizada na casa da entrevistada, a pedido da mesma. O tempo de duração das entrevistas foi de 21 minutos a 1h e 2 minutos, sendo precedidas de uma conversa introdutória, na qual expus as entrevistadas a estrutura e os objetivos da entrevista, assim como os aspectos que visavam à fidedignidade e ao sigilo das informações.

1.1.5 Análise dos dados

Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011) “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico

²⁴ Na intenção de realçar a identidade docente das entrevistadas, quando nos referirmos a elas, será adotado o termo professoras, como também, por todas serem do sexo feminino, optamos por utilizar no gênero feminino.

em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p.15).

Para a autora, esse tipo de análise é organizado em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise, são escolhidos os documentos, formuladas as hipóteses e elaborados os indicadores que norteiam a interpretação final, trata-se da etapa onde o material é organizado. Na etapa de exploração do material, etapa decisiva da técnica de análise de conteúdos, os dados são codificados e agregados em unidades de registro, que por sua vez são categorizadas em razão de suas características comuns. Na última etapa, a inferência é usada como técnica de tratamento dos resultados. Nessa fase o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, a fim de embasar as análises.

Desse modo, para análise dos dados das entrevistas realizadas, inicialmente fizemos uma leitura das entrevistas transcritas, formulamos e reformulamos hipóteses e pressupostos. Em seguida estabelecemos categorias a partir das expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo foi organizado. Por fim, os resultados foram tratados, à luz do referencial teórico adotado.

1.1.6 Questões éticas da pesquisa

Com o intuito de preservar a ética e integridade da pesquisa, o projeto da presente dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP). Para iniciar a aplicação dos questionários com os professores que participaram do PNAIC, solicitei autorização dos diretores das escolas selecionadas, para os quais apresentei a proposta e os objetivos da pesquisa (Apêndice B).

No contato com os professores e a orientadora de estudo, tive o compromisso de informá-los sobre a garantia de anonimato, a confidencialidade dos dados e a liberdade de deixar a investigação quando assim desejasse. Para garantir o sigilo das informações, assim como a divulgação dos resultados da pesquisa em eventos e publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes, bem como das escolas nas quais a pesquisa foi realizada, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O Termo foi entregue em duas vias aos

participantes da pesquisa, que ficaram com uma cópia e nos entregaram a outra assinada.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo aprofundamos nossas discussões acerca da formação continuada, adentrando em um campo ainda pouco trabalhado pela literatura, porém bastante relevante- a formação continuada para o professor alfabetizador no Brasil. Buscamos traçar um panorama sobre essa temática e para isso, inicialmente, levantamos elementos favoráveis à qualidade dos processos de formação docente, de acordo com o aporte teórico que subsidia este estudo. Em seguida, realizamos uma contextualização histórica da formação continuada no Brasil. Por fim, apresentamos os programas de formação continuada voltados para o professor alfabetizador criados, em âmbito nacional, nos últimos anos.

2.1 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como já discutimos anteriormente, os programas de formação continuada de professores não tem alcançado os resultados esperados, no tocante a melhoria da qualidade da educação. Acreditamos que é necessário redimensionar a forma como tais programas e políticas têm sido concebidos para que mudanças positivas aconteçam. Ressaltamos não existir uma fórmula única capaz de uma transformação imediata desse cenário, mas a definição dos subsídios já consiste em um primeiro passo.

Candau (1997), ao discutir sobre a formação continuada de professores, afirma que esta deve ser repensada a partir de três eixos norteadores: 1) a escola como lócus privilegiado de formação; 2) a valorização do saber docente; e 3) o ciclo de vida profissional dos professores.

Ao tomar a escola como lócus da formação continuada, a autora destaca que é nesse cotidiano que os professores aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas e, portanto, muitas vezes vão aprimorando sua formação. A valorização do contexto de trabalho do professor torna a formação mais significativa e possibilita a construção de uma prática reflexiva.

Nóvoa (2009) também considera importante conceber a escola como lugar privilegiado de formação dos professores, como um espaço de análise partilhada das práticas. Para o autor,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos para o aperfeiçoamento e a inovação (p.30).

Desse modo, a formação continuada no contexto escolar, com ênfase na troca de experiência e na reflexão crítica sobre a prática, propicia ao docente uma melhor compreensão do seu fazer pedagógico e um constante aprimoramento profissional.

Para abordarmos o segundo eixo citado por Candau (1997), que diz respeito à valorização do saber docente, nos reportaremos ao conceito de saberes docentes definido por Tardif (2002).

Segundo o autor, o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Os saberes profissionais referem-se aos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento. Os saberes curriculares relacionam-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições escolares apresentam os saberes por elas definidos como cultos. Por fim, os saberes experienciais são aqueles que se originam na prática pedagógica, de forma individual ou coletiva. Estão ligados ao saber- fazer e saber- ser.

Candau (1997) considera que, de modo especial, os saberes experienciais são de extrema importância no âmbito dos programas de formação continuada de professores. Nesse sentido, a autora faz uma crítica aos cursos de formação continuada oferecidos pelas universidades.

Em geral, nós, professores universitários, temos bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do/a professor/a e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico. Nos cursos de formação continuada oferecidos pela universidade os professores e professoras muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir de zero, como se tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência que entra em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos (CANDAU, 1997,p.147).

Em contrapartida, Gatti e Barretto (2009), doze anos depois, afirmam que “novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional” (p. 202-203). O protagonismo do professor começa a ser valorizado nos projetos de formação continuada.

Em relação ao terceiro eixo, o ciclo de vida profissional dos professores, Candau (1997) recorre às contribuições de Huberman que identifica cinco etapas básicas na vida profissional dos professores: 1) entrada na carreira -1 a 3 anos de experiência; 2) fase de estabilização -4 a 6 anos de experiência; 3) fase de experimentação e diversificação -7 a 25 anos de experiência; 4) serenidade e distanciamento afetivo -25 a 35 anos de experiência; 5) desinvestimento/preparação para a aposentadoria -35 a 40 anos de experiência. Cabe ressaltar que essas fases não são estáticas nem lineares.

De acordo com Candau (1997) os programas de formação continuada de professores devem considerar que os problemas e as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes estágios de seu exercício profissional. Nesse sentido, o grande desafio da formação continuada é “romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados, que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos do desenvolvimento profissional, de acordo com suas necessidades específicas” (p. 149).

Para Imbernón (2011) a formação permanente do professor deve abranger cinco grandes eixos de atuação:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
3. A união da formação a um projeto de trabalho;
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc, e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc;
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformação dessa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (p.50-51).

O autor destaca a importância da formação permanente do professor focar no estudo da vida em sala de aula e no trabalho colaborativo. Além disso, a formação precisa ter como base “uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2011, p.51). Trata-se de uma formação crítica e reflexiva, na qual a ação é modificada pela reflexão.

Nesse sentido, Mizukami (2003) afirma que a reflexão oferece aos docentes uma oportunidade de se tornarem mais conscientes de suas crenças e práticas, de modo a validá-las na obtenção de metas estabelecidas. Essa ação reflexiva nos processos de formação continuada, além de valorizar o professor enquanto construtor de conhecimento pedagógico e de saberes docente, desconstrói a conotação puramente aplicacionista da formação docente.

2.2 DIMENSÕES HISTÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Do ponto de vista histórico, a formação continuada no Brasil esteve sempre vinculada aos diferentes momentos políticos/históricos do país. De acordo Silva e Frade (1997) nas últimas três décadas, o Brasil vivenciou três momentos políticos que influenciaram a formação continuada de professores: 1) a ditadura militar; 2) o movimento de democratização da sociedade; 3) os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Na década de 1970, sob a vigência da ditadura militar a formação continuada teve significativa expansão, para atender às demandas do governo militar que visavam à modernização social. Schmidt e Aguiar (2014) afirmam que a formação nessa época pautou-se em conceitos como treinamento ou desenvolvimento de recursos humanos, numa visão tecnicista de educação, com foco no “como fazer” da prática docente. Para as autoras predominava uma visão imediatista, voltada para o cotidiano escolar e para o domínio de técnicas e instrumentos tidos como modernizadores da ação pedagógica e fundamentais à solução de problemas em detrimento da compreensão de seu significado político social mais amplo. Tratava-se de uma formação voltada para a formação de trabalhadores qualificados e não para as necessidades mais específicas dos docentes.

O início da década de 1980 é um momento na história da educação brasileira marcado pela participação mais efetiva dos professores nas questões da educação e por análises que não se restringiam à dimensão técnica da educação. Passava-se a abordar o contexto sócio-histórico onde a formação do professor estava inserida (ALFERES, 2009; SCHMIDT e AGUIAR, 2014). De acordo com Silva e Frade (1997), os programas de formação continuada de professores dessa época ganharam destaque como uma forma de responder às necessidades mais específicas dos docentes, e garantindo um aprendizado permanente. O perfil desejado de professor estava mais centrado na dimensão política de sua prática. Já os anos de 1990, segundo Schmidt e Aguiar (2014), foram marcados pela centralidade nos conteúdos escolares (habilidades e competências), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80.

Alferes (2009), baseando-se nos estudos de Kramer (1989); Mediano (1992, 1998) e Silva e Frade (1997), argumenta que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam no final da década de 1980 e início da década seguinte não contribuíam significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. Esses autores advogam ser necessário uma formação continuada realizada no local de trabalho dos professores, através de uma reflexão contínua sobre a prática.

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos de 1990 dão destaque ao professor, colocando-o como figura central da ação educativa, mas, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. O objetivo de tais políticas passa a ser a formação de um professor tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

Segundo Schmidt e Aguiar (2014), a “pedagogia das competências” torna-se a “pedagogia oficial” nas atuais políticas de formação docente (inicial e continuada). Essa idéia de competência remete à capacidade do professor de resolver problemas da prática cotidiana, numa visão pragmatista e produtivista.

Na perspectiva oficial, no âmbito da formação continuada, as políticas governamentais atuais têm reforçado a concepção pragmatista, aligeirada na perspectiva dos conteúdos, cabendo destacar a ênfase no caráter meritocrático, hierárquico, subordinado e tutorial do trabalho docente, como prescrito no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), sendo realçada pelas ações hierárquicas e centralizada

dos sistemas sobre os professores, visando a atingir os índices de qualidade pré-determinados (p.51-52).

É nesse contexto, que a partir do final dos anos de 1990, surgem muitos programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentre os quais destacamos: o PROFA; o Pró-letramento e mais recentemente o PNAIC.

Esses programas serão abordados na próxima seção desse estudo.

2.3 PROPOSTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Como já dissemos, a formação docente é um dos fatores que influenciam no desempenho dos estudantes. Nesse sentido, observamos, nas últimas décadas, uma crescente preocupação das esferas governamentais na criação de programas e políticas públicas²⁵ de formação continuada para os professores, em especial para os que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O foco dos programas e políticas de formação continuada nos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Alferes (2009); Schmidt e Aguiar (2014) se justifica por diversas razões, dentre as quais as autoras destacam: o baixo nível de desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelos sistemas nacionais de avaliação; a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação, tendo em vista que muitos estudantes continuam analfabetos ou apresentam graves dificuldades de ler, escrever e interpretar um texto, mesmo depois de frequentar a escola durante alguns anos.

²⁵ Entende-se que políticas públicas “são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos” (TEIXEIRA, 2012, p. 2).

Nos últimos anos (de 1999 aos dias atuais) foram criados, em âmbito nacional, cinco programas de formação continuada para professores alfabetizadores que atuam na rede pública de ensino, conforme apresentação no quadro abaixo.

Quadro 4: Programas de formação continuada de professores alfabetizadores criados a partir de 1999

Programa	Ano de criação
Programa Parâmetros em Ação	1999
Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001
Pró- letramento	2005
Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER)	2009
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012

Fonte: Elaborado pela autora.

O Programa Parâmetros em Ação, implementado em 1999 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação (MEC), tinha como propósito:

[...] apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999a, p.4).

Desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs, o curso foi direcionado aos professores que atuavam no Ensino Fundamental, na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos, e aos especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

Voltado para os professores que atuavam da 1ª a 4ª série, o Programa Parâmetros em Ação estava dividido em 12 módulos de estudo²⁶, com carga horária

²⁶ Os 12 módulos estavam propostos na seguinte sequência: Módulo 1 – Para que serve a escola? (16h). Módulo 2 – Ser professor e ser aluno (16h). Módulo 3 – A ética na vida escolar (16h). Módulo 4 – Para formar alunos leitores e produtores de textos (16h). Módulo 5 – Novos desafios para ensinar e aprender Matemática (16h). Módulo 6 – Fazer Arte na escola (12h). Módulo 7 – O ensino da

de 12 ou 16 horas. Esses módulos eram compostos por atividades diferenciadas que procuravam levar à reflexão sobre as experiências desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que pudessem aprimorá-las. Através de momentos de aprendizagem coletiva, esperava-se criar novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL, 1999a). Os principais materiais utilizados no desenvolvimento dos módulos (publicações, textos e vídeos exibidos pela TV Escola) eram disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), destinado a professores que ensinavam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, incluindo tanto crianças como jovens e adultos. O Programa tinha como principal objetivo contribuir para a superação da formação inadequada dos professores, oferecendo aos docentes um conhecimento do que vinha sendo discutido sobre alfabetização nos últimos anos. A partir desse conhecimento trabalhou-se situações didáticas e materiais adequados, favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, fundamentais no modelo metodológico de resolução de problemas. Ao mesmo tempo, reafirmava a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001c).

De acordo com dados do Guia do Formador, o curso teve duração de 160 horas, distribuídas em três módulos, desenvolvidos ao longo de 40 semanas. Em relação à carga horária 75% destinavam-se à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal, estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao coordenador. Todos os módulos eram acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentavam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização.

Segundo Souza (2014) o PROFA enfatizava que a escola deveria valorizar os diferentes saberes dos alunos, os professores deveriam ter assegurado o direito de aprender a ensinar e deveriam assegurar o direito do aluno de aprender a ler e a

Geografia e o conhecimento do mundo (12h). Módulo 8 – Ensino e aprendizagem de História nas séries iniciais (12h). Módulo 9 – Ciências: criança curiosa é criança sabida (12h). Módulo 10 – A Educação Física é para todos (12h). Módulo 11 – O grupo-classe: seu tempo, seu espaço (16h) (BRASIL, 1999a, p.14).

escrever. Já Cruz e Martiniak (2016) criticam o PROFA e consideram que o programa reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e foi um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização no Brasil.

O Pró-letramento, implantado em 2005 pelo MEC, englobava as áreas de leitura, escrita e matemática e funcionava na modalidade semipresencial, com a utilização de material impresso, vídeos e atividades presenciais e à distância orientadas por tutores. Com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos, o Pró-Letramento foi realizado em parceria com as universidades integrantes da “Rede Nacional de Formação Continuada” e Secretarias municipais e estaduais de educação que aderiram à proposta por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). A formação destinou-se a todos os professores em exercício, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. De acordo com o Guia de Apresentação, o Pró-letramento tinha como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
 - desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino (BRASIL, 2005, p.1).

Para alcançar tais objetivos, a formação dos professores cursistas teve uma carga horária de 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas à distância, acompanhadas por orientadores. Estes últimos também passavam por uma formação, com duração de 180 horas, e recebiam uma bolsa²⁷. O material de formação, elaborado por dez universidades, era composto por dois volumes, Alfabetização e Linguagem e Matemática, cada um deles subdividido em oito fascículos.

²⁷Ao orientador era concedida bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) (BRASIL, 2005).

Giardini (2011), ao analisar esse material de formação do Pró-Letramento, afirma que o Programa apresentou uma função compensatória das fragilidades da formação inicial, uma vez que abordou conhecimentos essenciais para o exercício profissional docente. Para a autora há elementos do Programa que poderiam favorecer uma boa formação docente, como: a seleção de tutores, as condições de trabalho dos tutores, a definição de número de professores cursistas por turma, a existência de coordenador das ações no município, a prática docente tomada como objeto de formação, a valorização dos saberes docentes, a metodologia utilizada coerente com a formação de adultos. No entanto, a autora ressalta que há aspectos problemáticos no Programa, como poucas oportunidades de reflexão sobre a prática e propostas de desenvolvimento individual em detrimento de práticas colaborativas entre os professores.

O Pró-letramento foi encerrado em 2010, sendo avaliado como um programa de sucesso pelo MEC (BRASIL, 2015; CABRAL, 2015).

Em 2009, o MEC, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), o Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), criaram o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER). O objetivo do Programa era oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais, visando complementar as ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação, com a finalidade de dinamizar o processo educacional, relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna (BRASIL, 2009).

A proposta pedagógica do PRALER privilegiava o desenvolvimento da consciência fonológica (correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, através do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. As produções escritas eram construídas dentro de uma prática social, o que as tornava significativas.

O curso foi desenvolvido na modalidade semipresencial, com estudo individual e reuniões quinzenais (presenciais coletivas). Sua duração foi de um ano, e seus materiais de ensino e aprendizagem compreendiam um Guia Geral do programa, um Manual Geral do Formador e doze cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos, sendo seis cadernos destinados ao professor e outros seis destinados aos alunos.

O mais recente programa de formação continuada direcionado aos professores alfabetizadores foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, instituído em 2012. Por ser objeto deste estudo será mais detalhado neste capítulo, sendo ainda aprofundada a discussão sobre esse programa no capítulo seguinte.

2.4 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, se constituiu em um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios e Universidades para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas na idade certa, ou seja, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o histórico do Pacto, apresentado no Caderno de Apresentação (2015), a proposta de formação do PNAIC, foi elaborada, a princípio, para atender todos os Estados do Nordeste e o Pará, na Região Norte, totalizando 10 Estados, em articulação com as universidades responsáveis pelo Pró-Letramento. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE foi o responsável pela elaboração dessa proposta de formação, inicialmente prevista para acontecer em dois anos.

A proposta inicial de formação apresentada pelo CEEL/UFPE estava centrada no professor alfabetizador e sua prática em sala de aula, com o uso de materiais disponibilizados pelo MEC. Tal proposta foi apresentada, em novembro de 2011, ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, que considerou a necessidade de universalização dessa formação, abrangendo os professores alfabetizadores das escolas públicas do país, inclusive das escolas do campo. Considerando a decisão de o PNAIC ser um programa nacional, foi realizado um esforço para que mais universidades participassem da proposta de formação, com o intuito de haver pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado do país. Foi dada prioridade aos professores que já haviam sido parceiros, como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento. Nas universidades em que não havia professores que tivessem participado do Pró-letramento foi realizado um levantamento no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificar profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. Assim, em 2013

o PNAIC contou com a parceria de 38 universidades e no ano seguinte, 2014, houve a adesão de mais três, totalizando a participação de 41 universidades (ver Apêndice F). Estas 41 universidades construíram equipes de formação que iriam atuar nos municípios que aderiram ao Pacto.

A adesão ao Programa não se fez obrigatória aos Estados, Municípios e Distrito Federal. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização de tais instâncias para a adesão ao PNAIC, realizou, no segundo semestre de 2012, reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 Estados brasileiros e Distrito Federal, juntamente com os presidentes Estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME). Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento e articulando-as com a nova proposta, e incluindo formadores das universidades com experiência nas propostas de formação (BRASIL, 2015). Ao todo 5.276 municípios aderiram ao Programa no ano de 2013.

Sobre a base legal, além da Portaria nº 867/2012, que instituiu o Pacto, outros documentos legais foram publicados na sequência para legitimar as ações da formação. Estes documentos estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 5 : Legislação que regulamenta o PNAIC (continua)

Legislação	Especificação
Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais.
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.
Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013	Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa.
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.
Resolução/CD/FNDE 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.
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, que 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.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Caderno de Apresentação – 2015.

Como a formação continuada do PNAIC se destinou a todos os professores alfabetizadores do país, o MEC realizou algumas mudanças legais durante a vigência do Programa, com o intuito de que o objetivo de alfabetizar todos os alunos até os anos de idade fosse atingido. Sendo assim, em 22 de março de 2016, as Portarias apresentadas no Quadro 5 foram revogadas e novas Portarias foram publicadas: a Portaria MEC nº 153/2016²⁸, que alterou a Portaria MEC nº 867/2012; a Portaria MEC nº 154/2016²⁹, que alterou a Portaria MEC nº 90/2013; e a Portaria MEC nº 155/2016³⁰, que alterou a Portaria MEC nº 1458/2012. Em 30 de setembro de 2016, essas três Portarias foram revogadas pela Portaria MEC nº 1.093. Nessa mesma data foi publicada a Portaria nº 1.094 que alterou dispositivos da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012; da Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012; e da Portaria MEC nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Finalizando-se a discussão acerca da base legal do Pacto, em 7 de julho de 2017 foi publicada a Portaria MEC nº 826 que dispôs sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME.

2.4.1 Os eixos de atuação do PNAIC

De acordo com o Art. 5º da Portaria nº 867/2012 as ações do PNAIC tiveram por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

²⁸ A mudança na redação ampliou e atualizou as diretrizes gerais das ações do PNAIC.

²⁹ A Portaria alterou e acrescentou os §§ 1º, 2º e 3º ao art. 1º da Portaria MEC nº 90/2013.

³⁰ A Portaria alterou o art. 1º, caput; o art. 2º, caput e incisos I e II; o art. 3º, caput e §§ 1º, 2º e 3º; o art. 4º, caput e incisos V, VI, VII; o art. 5º, caput e parágrafo único; o art. 6º, §§ 1º e 2º; o art. 7º, caput e parágrafo único; o art. 8º, inciso IV; o art. 9º, caput e §§ 1º, 2º e 3º; art. 10, inciso II e §§ 1º, 2º e 3º; art. 11, caput e §§ 1º e 2º da Portaria MEC nº 1.458/2012.

- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012b).

Para atingir tais objetivos, as ações do Pacto foram organizadas em quatro eixos de atuação: formação continuada; materiais didáticos; avaliação; e gestão, controle e mobilização social.

O eixo *Formação continuada*, eixo central do PNAIC, abrange cursos presenciais para os professores das turmas de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), por meio de estudos e atividades práticas que visam ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, e das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, de modo a garantir o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Os encontros foram conduzidos por orientadores de estudos, professores da própria rede de ensino que preferencialmente tenham participado do Pró- letramento. Esses orientadores passaram por formações ministradas pelos formadores das Universidades parceiras. Trata-se de uma formação em rede ou “em cascata”, como denomina Gatti e Barretto (2009).

De acordo com as diretrizes do PNAIC,

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, p.3).

Em 2013, os professores participaram de um curso, com carga horária de 120 horas, com ênfase em Linguagem; em 2014, a formação teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, mas com ênfase em Matemática; em 2015, com carga horária de 80 horas, as ações do Programa abrangeram a Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade; e em 2016, alfabetizadores e coordenadores pedagógicos foram atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático. Nos anos de 2017 e 2018 a

formação foi realizada em serviço, voltando-se para o oferecimento de suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes pudessem concretizar os direitos de aprendizagem (Ver anexo C) dos alunos, previstos para cada ano do Ciclo de Alfabetização.

A tabela abaixo apresenta o número de docentes de todo o país que participaram das formações do PNAIC nos anos de 2013 a 2016, sendo possível verificar que houve uma queda progressiva do total de professores participantes em cada ano da formação.

Tabela 4: Número de professores participantes das formações do PNAIC de 2013 a 2016

Ano	Número de professores participantes
2013	313.599
2014	311.916
2015	302.057
2016	248.919
TOTAL	1.176.491

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Documento Orientador do PNAIC 2017.

As formações ocorridas em 2017 e 2018, além de atender aos professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, foram estendidas também aos professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e aos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2017).

O eixo *materiais didáticos, literatura e tecnologia* é composto por materiais para a alfabetização, como livros didáticos, manuais do professor, obras complementares e dicionários, todos fornecidos pelo PNLD³¹; jogos pedagógicos, obras de literatura, de referência e de pesquisa, entregues pelo PNBE³²; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a). Houve um grande investimento em novos materiais didáticos e pedagógicos, além da

³¹ O PNLD- Programa Nacional do Livro Didático é um programa voltado à distribuição de livros didáticos aos estudantes da rede pública de ensino brasileira (FNDE 2012d).

³² O PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola tem como objetivo prover as escolas públicas federais, estaduais e municipais, no âmbito da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio e educação de jovens e adultos com o fornecimento de obras e materiais de apoio à prática da educação básica (FNDE,2012e).

movimentação de um acervo já existente e por vezes abandonados nas bibliotecas das escolas.

Nos anos de 2013 a 2015 o MEC também disponibilizou Cadernos de Formação para os Orientadores de Estudos e para os professores alfabetizadores participantes, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 : Cadernos de formação do PNAIC

Formação/ano	Cadernos de formação
Formação Linguagem (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Apresentação; - Caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo); - 8 cadernos para cada curso (8 unidades): <ul style="list-style-type: none"> • 8 cadernos para os professores do ano 1, • 8 cadernos para os professores do ano 2, • 8 cadernos para os professores do ano 3, • 8 cadernos para os professores das turmas multisseriadas; - Caderno de Educação Especial.
Formação Alfabetização Matemática (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Apresentação; - Dois cadernos de Referência (Educação Inclusiva e Educação Matemática); - Caderno de jogos; - 8 cadernos de formação.
Formação Interdisciplinaridade (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno de Apresentação, - Caderno de Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização; - 10 cadernos de formação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Cadernos de Apresentação (2012, 2014, 2015).

Os cadernos para a formação dos professores foram organizados em quatro seções, sendo elas:

Iniciando a conversa, que contém uma introdução geral sobre as temáticas trabalhadas em cada caderno;

Aprofundando, que é formada por textos teóricos com temas ligados à alfabetização articulados, sempre que possível, com os relatos sobre as práticas de professores que estão em sala de aula;

Compartilhando, que apresenta os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, os materiais distribuídos pelo MEC para uso dos professores em sala de aula, além de relatos de experiência de professores, sugestões de atividades e instrumentos de registro da avaliação;

Aprendendo mais, que traz indicação de livros, artigos, sites e vídeos para que o professor se aprofunde nas temáticas estudadas. Há também e sugestões de atividades e estratégias formativas propostas para os encontros de formação.

Entendemos que os cadernos de formação são importantes recursos para auxiliar na compreensão dos princípios e orientação teórica que embasaram a formação do PNAIC. Nesse sentido, é importante mencionar que para as formações ocorridas a partir de 2016 o MEC não enviou nenhum material (cadernos de formação). As redes de ensino poderiam utilizar material próprio ou os já trabalhados nas formações anteriores. Essa medida foi tomada com a justificativa de dar flexibilidade e respeito à autonomia das redes (BRASIL, 2017).

Santos (2017) questiona a real intencionalidade do MEC em não fornecer mais os materiais, levantando hipóteses de que esta ação estaria relacionada aos cortes de verbas sofridos pelo Programa. Tal medida, segundo a mesma autora, poderia gerar conflitos epistemológicos ao oferecer “liberdade” de escolha de materiais próprios de cada rede.

O eixo *Avaliação* reúne três componentes principais: a) as avaliações processuais, debatidas ao longo do curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor; b) a aplicação da Provinha Brasil, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, e a disponibilização pelo INEP de um sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados desta avaliação; c) a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada pelo INEP, junto aos alunos concluintes do 3º ano.

A Provinha Brasil, produzida e distribuída pelo INEP desde 2008, é uma avaliação diagnóstica que visa identificar as habilidades desenvolvidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Ela é composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática, e é aplicada duas vezes ao ano, com datas definidas por cada rede de ensino. Seus resultados permitem aos professores e gestores avaliar os níveis alfabetização e letramento dos seus alunos nesses dois componentes curriculares e reformular sua prática, com vista à melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

É importante dizer que, embora a Provinha Brasil faça parte de um dos eixos de atuação do PNAIC, estabelecidos pela Portaria nº 867/2012, a adesão a ela é opcional, e a aplicação fica a critério de cada secretaria de educação das unidades federadas.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa universal criada pelo INEP em 2013, no âmbito das ações relacionadas ao PNAIC, para aferir o nível de proficiência em leitura, escrita e matemática alcançado pelos alunos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse instrumento de avaliação, além dos testes de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, conta também com a aplicação de questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino com o objetivo de conhecer as condições de escolaridade que os alunos tiveram para desenvolver os saberes relativos ao ciclo.

Os testes aplicados aos estudantes são compostos por 20 itens. No teste de Língua Portuguesa há 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, todos os 20 itens são objetivos de múltipla escolha.

A Matriz de Referência que orienta a elaboração dos itens de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: o Eixo da Leitura, com 9 habilidades, e o Eixo da Escrita, com 3 habilidades, abrangendo desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos, conforme pode ser observado no Anexo A.

A Matriz de Referência de Matemática está estruturada em quatro eixos que refletem as grandes subáreas da Matemática: Eixo Numérico e Algébrico; Eixo de Geometria; Eixo de Grandezas e Medidas; e Eixo de Tratamento da Informação. A partir desses eixos, foram definidas 18 habilidades necessárias à alfabetização em Matemática, esperada para a faixa etária à qual o instrumento se destina. A Matriz de Referência de Matemática encontra-se no Anexo B.

Os resultados de desempenho nos testes que compõem a ANA são apresentados em escalas de proficiência específica para cada área: Leitura, Escrita e Matemática. Em cada uma dessas escalas, os estudantes participantes do teste são distribuídos, de acordo com seu desempenho, em níveis de proficiência.

A escala de proficiência em Leitura é composta por 4 níveis, conforme podemos observar no Quadro 7.

Quadro 7: Classificação dos níveis de proficiência em Leitura

Nível	Descrição do nível
Nível 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos, como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; • Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; • Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; • Inferir relação de causa e consequência em tirinha.
Nível 3 (maior ou igual a 525 e menor que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, curiosidade científica, sinopse, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; • Inferir relação de causa e consequência em textos verbais, como piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; informação em textos como história em quadrinhos, tirinha, piada, poema e cordel; assunto em textos de divulgação científica e fragmento de literatura infantil; e sentido de expressão de uso cotidiano em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
Nível 4 (maior ou igual a 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o referente de: pronome possessivo em poema e cantiga; advérbio de lugar em reportagem; pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; pronome indefinido em fragmento de narrativa infantil; e pronome pessoal oblíquo em fragmento de narrativa infantil; • Identificar relação de tempo entre ações em fábula e os interlocutores de um diálogo em uma entrevista ficcional; • Inferir sentido de expressão não usual em fragmento de texto de narrativa infantil.

Fonte: Relatório SAEB-ANA (2016).

O MEC considera insuficientes os níveis 1 (elementar) e 2 (básico). O nível 3 (adequado) e o nível 4 (desejável) são classificados como suficientes. Cabe ressaltar que no ano de 2016, 54,7% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente em Leitura.

Em Escrita, a escala de proficiência é composta por cinco níveis de desempenho, que estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8: Classificação dos níveis de proficiência em Escrita (continua)

Nível	Descrição do nível
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto, sem as partes da história a ser contada, ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. além disso, o texto pode apresentar poucos desvios de segmentação e alguns desvios ortográficos que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação inicial, central e final,

	com narrador, espaço, tempo e personagens. articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar poucos desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Relatório SAEB-ANA (2016).

É recomendável pelo MEC que os alunos alcancem os níveis 4 (adequado) e 5 (desejável) ao final do 3º ano. Os demais níveis- 1 (elementar), 2 (elementar) e 3 (elementar) são considerados insuficientes. Em 2016, 34% dos estudantes avaliados não alcançaram os níveis 4 e 5.

A escala de proficiência em Matemática apresenta quatro níveis, conforme apresentado no Quadro 9.

Quadro 9: Classificação dos níveis de proficiência em Matemática (continua)

Nível	Descrição do nível
Nível 1 (menor que 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. • Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. • Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). • Identificar maior frequência em gráfico de colunas, com quatro categorias, ordenadas da maior para a menor. • Comparar espessura de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.
Nível 2 (maior ou igual a 425 e menor que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> • Associar a escrita por extenso de números naturais com até 3 ordens à sua representação por algarismos. • Reconhecer figura geométrica plana (triângulo, retângulo, quadrado e círculo) a partir de sua nomenclatura. • Identificar o intervalo em que se encontra uma medida apresentada em um instrumento (balança analógica); registro de tempo em calendário; frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras, com quatro categorias; informação ou frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); a composição de um número natural de 2 algarismos, dada sua decomposição em ordens. • Comparar comprimento de imagens de objetos;

	<p>quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até 3 algarismos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5 ou de 10 em 10. • Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos sem reagrupamento; subtração envolvendo dois números naturais de até 2 algarismos sem reagrupamento. • Determinar valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas, sem envolver reagrupamento de centavos em reais. • Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar ou retirar e em que o estado final é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de metade e em que o tamanho do grupo é desconhecido.
<p>Nível 3 (maior ou igual a 525 e menor que 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. • Identificar frequências iguais em gráfico de colunas, com quatro categorias; gráfico de colunas que representa um conjunto de informações dadas em um texto; frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). • Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. • Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e apenas um reagrupamento (na ordem das unidades ou das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais, em que pelo menos um deles tem 3 algarismos, sem reagrupamento. • Resolver problema de adição ou subtração envolvendo números naturais de 1 ou 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de retirar e em que o estado inicial ou o estado final é desconhecido.
<p>Nível 4 (maior ou igual a 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito. • Ler horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. • Identificar composição ou decomposição aditiva de números naturais com até 3 algarismos, canônica (mais usual, ex.: $123 = 100 + 20 + 3$) ou não canônica (ex.: $123 = 100 + 23$); composição de um número natural de 3 algarismos, dada sua decomposição em ordens; uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico

	<p>de barra, com quatro categorias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Calcular adição envolvendo dois números naturais de até 3 algarismos e mais de um reagrupamento (na ordem das unidades e das dezenas); subtração envolvendo dois números naturais com até 3 algarismos, com reagrupamento. • Resolver problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar e em que a diferença, a menor ou a maior quantidade seja desconhecida; problema de adição ou subtração, envolvendo números naturais de até 3 algarismos, com reagrupamento nos cálculos, com o significado de acrescentar e em que o estado inicial é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com ou sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de formação de grupos iguais e em que o produto é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, com apoio de imagem ou não, com o significado de formação de grupos iguais e em que o tamanho do grupo ou o número de grupos é desconhecido; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de até 2 algarismos, sem reagrupamento nos cálculos, com o significado de comparar, incluindo dobro ou triplo, em que a maior quantidade é desconhecida; problema de multiplicação ou divisão envolvendo números naturais de 2 algarismos, com o significado de comparar, incluindo terça ou quarta parte, em que a menor quantidade é desconhecida.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Relatório SAEB-ANA (2016).

Os níveis de proficiência 1 (elementar) e 2 (elementar) são níveis insuficientes e os níveis 3 (adequado) e 4 (desejável) são considerados satisfatórios de acordo com o MEC. Os resultados das avaliações de 2016 revelaram que 54,46 % dos estudantes avaliados obtiveram resultados insatisfatórios em Matemática, com desempenho nos níveis 1 e 2.

Isto posto, verificamos que tanto a Provinha Brasil quanto a ANA contemplam apenas os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos alunos nas áreas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, o que é considerado por Silva (2016) uma incoerência com a proposta de alfabetização do PNAIC. Ou seja, por um lado tem-se uma proposta de alfabetização que considera a formação integral dos alunos, com a garantia dos direitos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, por outro, a Provinha Brasil e a ANA apresentam uma proposta de avaliação que pressupõe certo reducionismo curricular.

O último eixo de atuação, previsto no PNAIC, *Gestão, Controle e Mobilização Social*, engloba um arranjo institucional para a gestão das ações do Pacto, formado, a princípio, por quatro instâncias: a) o *Comitê Gestor Nacional*, responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional; b) uma *Coordenação Institucional* em cada estado, responsável pela mobilização e proposição de soluções estratégicas, no âmbito do estado ; c) a *Coordenação Estadual*, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios ; d) a *Coordenação Municipal*, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do na rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual (PORTARIA nº 867/ 2012).

No ano de 2016, com a criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento (Portaria MEC nº 153/2016), houve uma mudança nesse arranjo, que passou a ser organizado da seguinte forma: a) Comitê Gestor Nacional, que continua responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento, responsável pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e das ações de formação das IES para a alfabetização e o letramento dos estudantes.

A criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento ampliou o diálogo e a colaboração entre as instituições envolvidas no processo de formação, evidenciando que os professores, embora diretamente responsáveis pela alfabetização das crianças, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras, do MEC e também das famílias, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos Escolares, dos Conselhos Municipais de Educação, entre outras organizações, para melhorar a qualidade da aprendizagem nas escolas públicas.

As ações do PNAIC foram geridas e organizadas pelo Ministério da Educação (MEC), Institutos de Ensino Superior (IES), Estados, Distrito Federal e Municípios em consonância com as atribuições estabelecidas a cada um deles nos Artigos 11, 12, 13 e 14 da Portaria nº 567/2012. Entre as responsabilidades atribuídas ao MEC, IES, Estados, Distrito Federal e Municípios, destacamos: a) ao MEC: promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; aplicar avaliações externas do nível de alfabetização em Língua

Portuguesa e Matemática e conceder bolsas de estudos no âmbito do PNAIC; b) à IES: realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; e c) aos Estados, Distrito Federal e Municípios: indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação e garantir a participação dos professores nas atividades de formação.

Para que o PNAIC fosse colocado em ação, além da definição dos papéis de cada instituição, foram envolvidos coordenadores, formadores, orientadores de estudo, supervisores e professores no processo de gestão e formação do Programa, conforme demonstrado no Quadro 10 :

Quadro 10 : Participantes do PNAIC

	Perfil	Nº de participantes
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado
	Coordenador Undime	1 por Estado
	Coordenador Regional	1 por regional conforme a organização das redes de ensino na UF.
	Coordenador Local	1 por Município
	Coordenador geral da instituição formadora	1 por instituição formadora Coordenador adjunto .
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: Gestão e Alfabetização e Letramento.
Equipe de Formação	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores ; 1 para 30 Orientadores de estudo.
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo.
	Orientadores de Estudo	1 para 30 professores e coordenadores pedagógicos.
Público alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico ³³	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar do ano anterior.

Fonte: Documento Orientador do PNAIC em ação – 2016

Vale destacar que um grande diferencial do PNAIC foi conceder bolsa de apoio³⁴, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), a

³³ - Em 2017 foram envolvidos nas ações do PNAIC os professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, os articuladores da escola e a Equipe de pesquisa composta pelo Coordenador de pesquisa (1 por Projeto) e pesquisador (o quantitativo varia conforme o Projeto) .

todos os participantes envolvidos, sendo a primeira vez que o professor cursista recebe auxílio financeiro para participar de um programa de formação continuada, o que, de certa forma, revela uma valorização e reconhecimento do docente. Entretanto a partir de 2017 a bolsa deixou de ser paga aos professores e coordenadores pedagógicos, o que pode ser considerado como um retrocesso do Pacto.

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação do PNAIC o Ministério da Educação desenvolveu o módulo Sispecto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec). Trata-se de importante ferramenta tecnológica que se destinou a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto, além da ênfase no fortalecimento dos Conselhos de Educação, dos Conselhos Escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios. (BRASIL, 2012f). Essa organização institucional de gestão do Pacto foi proposta como uma forma de resolver determinados problemas detectados na implementação de outras políticas públicas e possibilitar aos Estados e Municípios que aderiram ao Programa autonomia em algumas decisões, além de suporte e condições administrativas de funcionamento.

Pelo exposto nesse texto, podemos dizer, portanto, que o PNAIC foi uma política pública de formação continuada complexa, com abrangência de larga escala e elevado custo, uma vez que houve investimento em materiais e bolsas.

2.4.2 Os princípios da formação continuada do PNAIC

O papel do professor alfabetizador é considerado um dos elementos centrais para a garantia de que as crianças cheguem ao final do Ciclo de alfabetização plenamente alfabetizadas. Nesse sentido, é importante que o professor seja um profissional em constante formação, não sendo confundido, pelos programas de

³⁴ - Os valores das bolsas variam de acordo com a função do participante. Em 2016 os valores pagos eram: Coordenador Estadual R\$ 2000,00; Coordenador Undime R\$ 2000,00; Coordenador Regional R\$ 1400,00; Coordenador Local R\$ 1200,00; Coordenador-geral da instituição formadora R\$ 2000,00; Coordenador Adjunto R\$ 1400,00; Formadores da instituição formadora R\$ 1100,00; Supervisor R\$ 1200,00; Orientadores de Estudo R\$ 765,00; Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico R\$ 200,00 (DOCUMENTO ORIENTADOR DO PNAIC- 2016).

formação continuada, como alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas.

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre a teoria e a prática. As atividades formativas realizadas procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, como planejamento, avaliação, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização. De acordo com o apresentado no Caderno de Apresentação (2015), quando a formação articula e mobiliza os conhecimentos teóricos com os desafios da prática pedagógica, o professor percebe-se como agente transformador da educação.

No caderno Formação do Professor no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012h) são apresentados os princípios e estratégias que orientam a formação continuada do PNAIC, sendo eles: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração, reafirmando o papel do professor de protagonista de seu processo de formação.

A *prática da reflexividade* está pautada na ação prática/teoria/prática. Consiste na tomada de decisões e reelaboração das práticas a partir da reflexão teórica das práticas vivenciadas em sala de aula.

A *mobilização de saberes* consiste no reconhecimento dos saberes que os professores já possuem sobre sua profissão, e numa oportunidade de mudança desses saberes, que podem ser melhorados, trocados, modificados ou até mesmo abandonados. Para tal, é preciso dar voz aos professores, partindo de temáticas que possibilitem colocar em pauta o saber que eles possuem.

A *constituição da identidade profissional* está ligada ao “ser professor”, o que inclui a construção de representações positivas sobre a atividade profissional e a desconstrução da imagem negativa por vezes imposta aos profissionais da educação.

A *socialização* é uma importante habilidade a ser trabalhada nas formações continuadas, por possibilitar ao professor desenvolver diversas formas de comunicação, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à docência, e possibilitando a troca entre os pares.

O *engajamento* deve ser privilegiado na formação, de modo a provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz e estimulando nele o gosto em continuar a aprender.

A *colaboração* vai além da socialização, pois tende ao rompimento do individualismo e a construção de um aprendizado coletivo, por meio do qual os docentes exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o sentimento de pertencimento.

Faz-se oportuno dizer que o material que trata dos princípios de formação do PNAIC (BRASIL, 2012h) tem como referência os autores Bernadete Gatti, Francisco Imbernón e Antônio Nóvoa, o que revela um alinhamento do Programa com a literatura atual sobre o assunto.

Finalizando, como foi visto, este capítulo abordou a formação continuada de docentes, com ênfase na formação dos alfabetizadores. Focalizou também os Programas voltados para essa formação, dando destaque ao PNAIC, que é o programa discutido e analisado nesta dissertação.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC

Este capítulo tem como objetivo contextualizar nosso objeto de pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. Buscamos compreender os contextos que influenciaram na criação do Pacto, bem como traçar um panorama dos estudos já realizados sobre ele e sua implementação no município de Belo Horizonte. Para tal, inicialmente apresentamos e discutimos os contextos (influências) nacionais e internacionais que levaram o Governo Federal, por meio do MEC, à criação e implementação do Pacto. Em seguida abordamos a concepção de alfabetização adotada pelo Pacto, e também são apresentadas as pesquisas realizadas sobre o Programa. Por último contextualizamos a implementação do Pacto no município de Belo Horizonte.

O PNAIC é a mais recente política pública de âmbito nacional voltada para a alfabetização das crianças. Ele foi instituído em 2012, pelo Ministério da Educação, em parceria com os Governos Federal, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal e 41 Universidades públicas do país³⁵. Seu principal objetivo era criar estratégias para garantir a alfabetização de todos os alunos até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tal, o Programa foi organizado em eixos de atuação e dispõe de materiais específicos para a formação dos professores alfabetizadores, elaborados pelas Universidades parceiras.

A ideia de pacto e a noção de idade certa presentes no nome do PNAIC emergiram dos materiais do movimento Todos Pela Educação (TPE)³⁶, criado em 2005, e não podem ser ignoradas.

Em acepções mais usuais, a palavra pacto designa um “contrato”, um “ajuste” entre as partes envolvidas. Para Possa e Bragamonte (2018) pactuar se constitui em um tipo de protocolo contemporâneo de governança dos Estados, das instituições (públicas e privadas) e da população, que como direção de conduta atinge a todos e a cada um. Dessa forma, podemos inferir que pacto, quando nos referimos ao PNAIC, significa um esforço conjunto de diferentes forças- esferas governamentais,

³⁵ Ver Apêndice F Universidades participantes do PNAIC.

³⁶ O movimento Todos Pela Educação será discutido posteriormente, no item 3.1.2.

Universidades, Secretarias de Educação, professores e sociedade em prol de um mesmo objetivo- alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

Em entrevista realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, publicada no Jornal Letra A, a pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, Leila Nascimento da Silva, avalia que:

A ideia de Pacto é muito positiva, porque implica o compromisso para alcançar essa melhoria na educação. Esse nome deu uma unidade maior ao programa. Pacto dá a ideia de que todos nós somos responsáveis pela educação, independente da instância em que estamos (CEALE, 2013, p.9).

Essa avaliação da pesquisadora reforça a ideia de que a alfabetização e os resultados alcançados pelos alunos não são responsabilidade apenas dos professores alfabetizadores.

O conceito de idade certa do PNAIC deriva da apropriação de *idade correta* e *idade adequada* do movimento Todos Pela Educação (TPE) e *idade certa* do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)³⁷. De acordo com Alferes (2017), nos documentos do movimento TPE, o termo *idade certa* aparece, pela primeira vez em um artigo de Magda Soares, no relatório de 2010 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010). Nesse artigo a autora expõe os motivos pelos quais acredita que a meta 2 busca garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, para que essas crianças sejam capazes de utilizar a leitura e a escrita em situações da sua vida escolar e social. A formação dos professores alfabetizadores como prioridade para atingir a alfabetização na idade certa também aparece, pela primeira vez, neste texto de Soares.

A indicação dos oito anos de idade como idade certa para a alfabetização de todas as crianças não é um consenso entre pesquisadores, gestores e professores da Educação Básica e tem gerado discussões. Na tramitação da Medida Provisória

³⁷ O PAIC, iniciado em 2007, é um programa de cooperação entre governo do estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios na alfabetização dos alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do Ensino Fundamental. No item 3.1.2 apresentamos de forma mais detalhada o programa.

nº 586, de 8 de novembro de 2012, que dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, houve emendas parlamentares tanto para fixar a meta para os seis anos de idade quanto para excluir referências à faixa etária.

Do ponto de vista social, Soares (1985) diz que a idade para se considerar que uma criança deva ou não estar alfabetizada, depende das características culturais, econômicas e tecnológicas, e que o conceito de alfabetização não é o mesmo para todas as sociedades. Estar alfabetizado para alguém que resida no campo pode ser bem diferente do que para alguém que resida numa grande cidade.

Gomes (2013) entende que com o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos, o MEC buscou contemplar a diversidade do País e os diferentes contextos escolares. Por outro lado, a autora reconhece que com a entrada obrigatória dos alunos de quatro e cinco anos de idade na Educação Infantil, o processo de alfabetização poderá ser concluído antes do terceiro ano. De acordo com pesquisadora e formadora do CEEL da Universidade Federal de Pernambuco, Leila Nascimento da Silva, a criança vem constituindo seu conhecimento sobre a língua desde a Educação Infantil, contudo, somente aos seis anos o processo de alfabetização se torna mais sistemático. Como a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa e exige conhecimentos agregados, não se espera que todas as crianças se alfabetizem aos seis anos. Para a pesquisadora, a expectativa do Governo, ao colocar a idade de oito anos como marco para a consolidação da alfabetização, era de que, até lá, as crianças já teriam capacidade de fechar esse ciclo.

Há, também, aqueles que defendem que a meta deveria ser a alfabetização aos sete anos de idade, ao fim do segundo ano do Ensino Fundamental, como é proposto pelo PAIC, implementado pelo governo do Estado do Ceará.

Segundo Gomes (2013) o Estado cearense considera que aplicar a avaliação externa e monitorar o processo de alfabetização dos alunos das redes públicas aos oito anos de idade, ou ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, é tirar a oportunidade de eventuais correções de rumo, garantindo a aprendizagem das crianças com maiores dificuldades antes que elas sigam adiante. Desse modo, avaliar a criança antes que ela conclua o ciclo de alfabetização (ao final do 2º ano) é uma forma de evitar o fracasso.

A garantia da alfabetização das crianças das escolas públicas apenas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, coloca os alunos da escola pública numa posição de desvantagem inicial no processo de escolarização, aumentando a distância entre os alunos das escolas públicas e privadas, conforme aponta Alferes (2017):

O PNAIC pode confirmar a dualidade do sistema de ensino, ou seja, para as crianças da classe trabalhadora, a idade máxima para serem alfabetizadas é oito anos, enquanto para as classes médias e altas, essas crianças são alfabetizadas antes dos oito anos e, às vezes, bem antes, como é o caso de crianças que são alfabetizadas na Educação Infantil. De certo modo, isso revela uma desigualdade entre crianças pertencentes a classes sociais diferentes (p.113-114).

Para Morais (2012), vivemos no Brasil um *apartheid* educacional, no qual coexistem um sistema de ensino destinado às classes médias e à burguesia, e outro destinado às camadas populares. Nesse último sistema, passou-se a aceitar como natural que um percentual alto de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético. As crianças pobres não são geneticamente programadas para aprender mais devagar. O ritmo de apropriação do sistema de escrita alfabética tende a depender muito das práticas de ensino que a escola desenvolve (MORAIS, 2012).

Alferes (2017) esclarece que as práticas de ensino envolvem “o que” e o “como”, que se encontram diretamente relacionados com a noção de *idade certa*. “O que” refere-se aos conteúdos do currículo que deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O “como” é o modo que esses conteúdos serão trabalhados, por exemplo, em sequências didáticas ou projetos.

Em síntese, a definição de uma idade certa para alfabetizar todas as crianças parece algo ainda não resolvido no Brasil. Há crianças que são alfabetizadas antes do 1º ano, outras ao final do 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, assim como há também aquelas que necessitarão de mais tempo, devido a diversos fatores como dificuldades de aprendizagem, deficiências, condições sociais e econômicas, entre outros.

3.1 OS CONTEXTOS DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC

A busca pela alfabetização de todas as crianças não é uma especificidade apenas do Brasil, e sim uma preocupação mundial, uma vez que a alfabetização é um indicador do desenvolvimento econômico e social (POSSA e BRAGAMONTE, 2018).

No Brasil, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos³⁸, cada vez mais cedo as crianças são inseridas no sistema educacional com o propósito de que todas sejam alfabetizadas e possam continuar aprendendo ao longo da vida.

No entanto, os resultados aferidos pelas avaliações de larga escala, já discutidos no capítulo 1, têm demonstrado deficiências no processo de escolarização inicial no país. O atual debate sobre o analfabetismo inclui as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo não domínio da língua escrita ou do conhecimento matemático (BRASIL, 2015).

Para assegurar o direito à aprendizagem dos alunos, a partir de 1990, são empreendidas reformas educacionais, conforme afirmam Possa e Bragamonte (2018):

Ler, escrever, resolver problemas e aritmética básica como competência individual, e comunicar, trabalhar em equipe como competência social são necessidades que geram reformas educativas que implicam: o desencadeamento de políticas de alfabetização que, no Brasil, se desenvolvem a partir da década de 1990, a nível federal (p.176).

Ainda de acordo com as autoras, diante dos resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes, no Brasil se identifica a formação dos professores que trabalham com os processos de alfabetização como foco do problema, o que também é observado no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015).

³⁸ Com a aprovação da Lei 11.274 em 06 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos, com a inclusão das crianças com seis anos de idade no sistema educacional brasileiro. Essa ampliação significa uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar dos conteúdos (BRASIL, 2007).

Carvalho (2018) ressalta que além da formação do professor, há um conjunto de fatores que interferem nesses resultados, muitos deles dizem respeito a aspectos culturais, econômicos, sociais, bem como as condições de funcionamento das escolas e do trabalho docente. No entanto, as políticas de alfabetização se orientam quase que exclusivamente para a formação continuada dos professores, em especial dos alfabetizadores.

Essas políticas colocam a formação continuada dos docentes que atuam no Ciclo de alfabetização como estratégia para reverter os baixos índices de desempenho dos estudantes. É nesse contexto que nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A formação continuada do PNAIC, de acordo com a literatura, sofreu a influência dos organismos internacionais- Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, e de diferentes políticas nacionais que vieram se concretizando a partir da década de 1990 e que, diretamente ou indiretamente, nela interferiram, conforme será apresentado a seguir.

3.1.1 A influência dos organismos internacionais na criação da proposta de formação do PNAIC

As mais recentes políticas públicas educacionais brasileiras voltadas para a alfabetização das crianças, como é o caso do PNAIC, fazem parte de propostas mundiais, sendo elaboradas e implementadas de forma articulada às metas dos documentos dos organismos internacionais, principalmente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial (BM), que apresentam um posicionamento estratégico em relação à alfabetização (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2017; PIRES e SCHNEKENBERG, 2018).

A influência de tais organismos na definição das políticas educacionais não só no Brasil, mas em muitos países em desenvolvimento, se dá pela dependência financeira desses países para manter seu poder estatal, e reestruturar suas frágeis economias. A educação é então utilizada como um meio de garantir o desenvolvimento sustentável, em longo prazo, e amenizar os problemas com a pobreza (PIRES e SCHNEKENBERG, 2018).

Oliveira e Guimarães (2017) consideram que de uma forma ou de outra, a influência exercida pelos organismos internacionais nas políticas criadas em diferentes países, acabam por contribuir para o desenvolvimento do capitalismo ao defender as necessidades de domínios de competências básicas, para atender à demanda do mercado de trabalho. Em outras palavras, é possível dizer que o crescimento dos países em desenvolvimento dentro da sociedade capitalista está diretamente ligado aos objetivos dos organismos internacionais de superar o analfabetismo e assegurar melhorias na qualidade da educação básica, elementos essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra (BANCO MUNDIAL, 2011).

Pires e Schneckenberg (2018) salientam que as propostas internacionais não são impostas autoritariamente pelos organismos internacionais, elas são oferecidas aos governos dos diferentes países, que, mediante aceitação e consenso, devem aprimorá-las às suas realidades, por intermédio da legislação e de documentos produzidos por cada nação. Dessa forma, os acordos firmados pelo Brasil com organismos internacionais - Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), bem como as iniciativas globais criadas a partir de 1990- Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990); Relatório Jacques Delors (1993), Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (2000)- influenciaram o governo brasileiro na criação da formação do PNAIC. Com o intuito de compreendermos tal influência, faz-se necessário elucidar os aspectos priorizados nos documentos e nas recomendações dos organismos supracitados.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO realizou em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Participaram desse evento agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONG), governos, associações, profissionais e personalidades de destaque no plano educacional em todo o mundo. Nessa Conferência foram definidas estratégias e metas, referentes à educação básica, para serem priorizadas durante a década seguinte, a partir de um consenso político e ideológico que resultou em um projeto educacional internacional, com novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2017).

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(UNESCO, 1998, p.3).

Assim, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento aprovado na Conferência, assumiu o compromisso de adotar medidas necessárias para garantir o direito de todos à educação e satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tais medidas incluem universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem definindo nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementando sistemas de avaliação de desempenho; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer alianças entre todos os subsetores e formas de educação, entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, e entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (UNESCO, 1998).

Este documento pode ser entendido como impulsionador das formulações políticas voltadas para a melhoria das escolas do país. O lançamento do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, marca a anuência formal do Brasil ao acordo firmado em Jomtien.

Passados dez anos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, a UNESCO promoveu o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, realizado em abril de 2000. Esse Fórum permitiu avaliar os avanços e deficiências alcançados pelos países na década de vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e reafirmar os compromissos, objetivos e metas da educação nela assumidos. No Brasil muitos avanços foram alcançados, sobretudo no plano quantitativo, no entanto, muitas lacunas persistem, pois os *déficits* que a educação brasileira acumulou ao longo da história requerem políticas permanentes de Estado (UNESCO, 2001). A aprovação do Plano Nacional de Educação (2001), que estabeleceu a elaboração de planos decenais estaduais e municipais de educação

para todos, colocou o país em sintonia com as demandas do compromisso de Dakar.

Entre os anos de 1993 e 1996 a UNESCO produziu e publicou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, também conhecido como “Relatório Delors”. O documento trata das tendências e necessidades para a educação no século XXI, destacando que está deve acontecer ao longo da vida, alicerçada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (BRASIL, 1998).

O relatório enfatiza que melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países. Dentre as medidas indicadas para alcançar esse objetivo está a formação continuada.

Desenvolver os programas de formação contínua, de modo a que cada professor possa recorrer a eles, frequentemente, especialmente através de tecnologias de comunicação adequadas. Devem ser desencadeados programas que levem os professores a familiarizar-se com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial. O recurso a técnicas de ensino a distância pode ser uma fonte de economia e permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial (BRASIL, 1998, p.159-160).

Na década de 1990 o Brasil assinou o primeiro acordo de estabilização com os organismos financeiros internacionais, alinhando-se assim às políticas do Banco Mundial (BM). No documento *Priorities and Strategies for Education* (Prioridades e Estratégias para a Educação), publicado pelo BM no ano de 1995, foram apresentadas aos países em desenvolvimento, diretrizes para a educação básica, orientando a melhoria da qualidade e eficácia da educação (PIRES e SCHNEKENBERG, 2018). No referido documento o BM aponta que é necessário um investimento e atenção para educação básica universal e ressalta a importância de se investir na formação do professor, pois considera que “[...] *Los profesores con un conocimiento más profundo de la asignatura y con mayor competencia lingüística*

*verbal y escrita tienen alumno con mejor rendimiento*³⁹” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 91).

Os países, como o Brasil, que receberam financiamento e empréstimos do BM, passaram a criar estratégias e programas que objetivavam a formação dos professores alfabetizadores, visando à erradicação do analfabetismo e beneficiando a qualidade do ensino. Segundo Oliveira e Guimarães (2017) o direcionamento dessas propostas sugere que uma vez que o país solucionou os problemas com a alfabetização no país, os outros problemas educacionais, sociais e políticos também estariam resolvidos.

No Relatório nº 63.731 do Banco Mundial (2011) o referido órgão destaca que nos últimos 15 anos houve melhorias no acesso e permanência dos alunos brasileiros na escola até o ensino médio. Nesse sentido, em relação à educação básica “a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres” (BANCO MUNDIAL, 2011, p.10). Para tal, uma das estratégias do BM tem sido o apoio direto aos estados e municípios para melhorar a formação dos professores.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância- UNICEF é uma agência mundial da Organização das Nações Unidas- ONU que se dedica às crianças. No ano 2000 a ONU, com o apoio de 191 países, estabeleceu as metas do milênio, que ficaram conhecidas como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio- ODM⁴⁰. O Brasil ao assumir os ODM, comprometeu-se a alcançar até 2015 as oito metas, traçando políticas públicas para cada objetivo. Segundo Oliveira e Guimarães (2017) a adoção dos ODM reforçou a priorização do financiamento para a educação primária.

O UNICEF criou, em 2014, um documento chamado Agenda pela Infância, com sete compromissos que deveriam guiar as políticas públicas do próximo governo (2015 a 2018). Os itens do documento englobavam as áreas da educação, saúde e proteção e ofereciam propostas concretas para superá-los.

³⁹ “Os professores com um conhecimento mais profundo de determinado assunto e com maior competência linguística verbal e escrita tem os alunos com maiores rendimentos” (Banco Mundial, 1995, tradução nossa).

⁴⁰ Os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) são: 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 disponíveis em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_9540.htm>. Acesso em abril de 2019.

Entre os sete compromissos propostos destacamos o compromisso dois que visa “garantir que cada criança e cada adolescente de 4 a 17 anos tenha acesso a escolas públicas inclusivas e de qualidade, *aprendendo na idade certa* os conhecimentos correspondentes a cada ciclo de vida” (UNICEF, 2014, p.14, grifo da autora). Complementando o disposto nesse compromisso, aos estados caberá “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).

Em 2015 a ONU adotou uma nova agenda de desenvolvimento- Agenda 2030- com objetivos e metas⁴¹ que estimularão a ação para os próximos 15 anos. Essa agenda foi baseada nos ODM e pretende dar continuidade e completar o que estes não alcançaram. No tocante à educação, o objetivo 4 da Agenda 2030 busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2014, p.23). Não basta apenas assegurar o acesso, é necessário garantir que todos tenham uma educação de qualidade.

Diante do exposto, é possível afirmar que os organismos internacionais exercem forte influência no campo da educação brasileira e, conseqüentemente, interferiram na implantação do PNAIC. No próximo tópico abordaremos as mais recentes políticas educacionais elaboradas no Brasil que também influenciaram na criação da proposta do Pacto.

3.1.2 A influencia das políticas nacionais na implementação do PNAIC

No âmbito das políticas nacionais, a proposta de formação do PNAIC está inserida em uma linha de continuidade de ações que visam à melhoria da qualidade da educação pública no Brasil, tendo como foco a alfabetização. Assim, não há como considerarmos a criação do PNAIC sem entendermos a influência (direta ou indireta) exercida pelas políticas (programas) que o antecederam.

Em 2003, o Ministério da Educação apresentou o programa “Toda Criança Aprendendo” (TCA), composto por uma série de ações emergenciais e mudanças

⁴¹ A Agenda 2030 traz 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis. Mais informações disponíveis em < <https://nacoesunidas.org/pos2015/>> Acesso em abril de 2019.

estruturais na educação fundamental, com o objetivo de “reduzir à metade, em todo o Brasil, os atuais índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem os quatro anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2003, p.197).

As matrizes de referência do referido programa continham quatro linhas de ação prioritárias:

(1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; (3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; (4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003, p.197-198).

Diante desses objetivos traçados pelo programa, foram pensadas muitas ações, dentre as quais destacamos a implementação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores”. A Rede, instituída em 2004, contou com a participação de instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, com a finalidade de contribuir para a melhoria da formação docente, articulada a pesquisa e produção acadêmica. Por meio dessa parceria, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros) das instituições se responsabilizariam pela elaboração de materiais e tecnologias educacionais. O MEC se incumbiria do suporte técnico e financeiro aos cursos, além de coordenar o desenvolvimento do programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Um total de vinte centros integrou a Rede, abrangendo cinco áreas de especialidade, conforme mostra a tabela 5:

Tabela 5 : Número de Centros por Área de Especialidade

Área de Especialidade	Número de Centros
Alfabetização e Linguagem	6
Educação Matemática e Científica	5
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3
Artes e Educação Física	3
Gestão e Avaliação da Educação	3
Total	20

Fonte: Edital nº. 1/2003 – SEIF/MEC.

Em entrevista realizada por Giardini (2016) para sua tese de doutorado, a Coordenadora Geral da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Coordenadora Geral da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) afirmam que proposta de formação do PNAIC também emergiu no contexto das ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

No governo Lula, foram criados os Centros da Rede Nacional de Formação. E o que o governo solicitou para esses Centros? Política de Formação de Professores. [...] O Pacto surgiu também com isso, a solicitação de que os Centros de Referência assumissem esse trabalho, afinal de contas, era um dos objetivos da criação dos Centros trabalhar com a formação continuada de professores. (COORDENADORA UFJF)

O PNAIC surgiu por uma avaliação do MEC de que havia problemas com o processo de alfabetização inicial. Algumas propostas foram discutidas pela equipe deles. [...] Recorreram aos projetos que tinham sido submetidos ao MEC no Edital da Rede Nacional de Formação de Professores (COORDENADORA UFPE) (p.110).

Em 2005 o MEC implantou o Programa Pró-Letramento, com o objetivo de realizar a formação continuada de professores que atuavam nos primeiros anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2015), o MEC considerou o Pró-Letramento um programa bem sucedido, uma vez que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que houve melhoria nos resultados dos estudantes após sua realização. Esse fato exerceu importante influência na implementação do PNAIC.

Segundo Alferes (2017) entre as razões (influências) que levaram o Governo Federal a criar o Pacto também estão: a) a meta 2 estabelecida no movimento Todos pela Educação em 2006 (TPE); b) as metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; c) a criação e execução, a partir de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC no Estado do Ceará.

O movimento Todos pela Educação foi criado em 2005 e lançado em setembro de 2006, por um grupo de empresários⁴² que visavam melhorias na

⁴² Alferes (2017) com base nos estudos de Martins (2009) e Hattge (2014) explica que o principal motivo que levou um grupo de empresários influentes no país, representantes dos interesses do capital, a criar um movimento em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica, favorecendo

qualidade da Educação Básica. Outros segmentos da sociedade civil também foram convidados a participar do movimento, dentre eles destacamos os pais e os professores.

O TPE traçou 5 metas para atingir o objetivo de melhorar a qualidade da pública no Brasil, a saber: a) meta 1 - toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; b) *meta 2 - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos*; c) meta 3 - todo aluno com aprendizado adequado à sua série; d) meta 4 - todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; e e) meta 5 - investimento em educação ampliado e bem gerido (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, grifo da autora).

Nos relatórios do movimento há também a preocupação com a realização de uma avaliação externa de larga escala, para verificar a aprendizagem das crianças nos primeiros do Ensino Fundamental, ou seja, avaliar se a meta 2 está sendo alcançada. No entanto, percebemos que a valorização do professor alfabetizador, assim como sua formação só são abordadas a partir de 2011 quando foram adotadas 5 bandeiras para o alcance das 5 metas propostas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foram instituídos pelo Governo Federal, em 2007, em consonância com os princípios do TPE. O PDE foi estruturado em torno de quatro eixos norteadores: a) educação básica; b) educação superior; c) educação profissional; e d) alfabetização, com destaque para as ações que tratam da educação básica (BRASIL, 2007b). As ações do PDE foram agrupadas no Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a).

O Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação conjuga esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica, de acordo com 28 diretrizes⁴³ (BRASIL, 2007a), das quais

especialmente a classe trabalhadora, é que a baixa qualidade da educação trazia problemas para a capacidade competitiva do país.

⁴³ Para mais informações sobre as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, acessar <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em abril de 2019.

destacamos as diretrizes II e XII que demonstram similaridade em relação à proposta delineada pelo PNAIC.

II- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação (BRASIL, 2007a).

Diante da necessidade de erradicar o analfabetismo escolar e das demandas advindas do PDE e do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, o Governo do Ceará criou oficialmente, em dezembro de 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído pela Lei nº 14.026. O objetivo do programa era apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental para que todos os alunos das redes municipais estivessem alfabetizados até o segundo ano do ensino fundamental. Para promover o alcance desse objetivo, o PAIC foi organizado em cinco eixos: a) gestão da educação municipal; b) avaliação externa; c) alfabetização e formação de professores; d) educação infantil; e e) literatura infantil e formação do leitor. Cada eixo de atuação conta com um conjunto específico de diretrizes e metas (CEARÁ, 2007).

De acordo com o histórico do PAIC⁴⁴, inicialmente houve a adesão de 60 municípios cearenses, com os quais o Governo do Estado se comprometeu a oferecer, dentre outras ações, apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da educação infantil ao 2º ano do ensino fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos. O comprometimento dos municípios cearenses no PAIC envolvem ações voltadas para a valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios técnicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>>. Acesso em abril de 2019.

Em 2011, o Governo do Estado do Ceará lançou o PAIC MAIS, estendendo as ações, antes destinadas às turmas de Educação Infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental, até o 5º ano nas escolas públicas dos 184 municípios cearenses. Gomes (2013) considera o PAIC como uma iniciativa exitosa que, além de melhorar os índices, assumiu a alfabetização das crianças como uma prioridade do governo estadual transformada em política pública.

Em relação às influências do PAIC sobre o PNAIC Alferes (2017) destaca a apropriação da noção de idade certa; a organização dos sujeitos para realizarem as ações e metas, propostas por eixos de atuação; e a distribuição de materiais específicos para a formação dos professores, bem como materiais didáticos e pedagógicos para uso com os alunos. Ainda segundo a autora uma evidência empírica dessa influência é que, no dia do lançamento do PNAIC estava presente, entre os convidados, o criador do PAIC, Cid Gomes, que foi prefeito em Sobral⁴⁵ e governador do Ceará. Durante o evento, o então Ministro Mercadante, convidou Cid Gomes a falar sobre o PAIC.

Por fim, não podemos deixar de mencionar a meta 5 estabelecida pelo Plano Nacional da Educação (2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014⁴⁶. Tal meta reforça a exigência de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Em síntese, pode-se dizer que tanto fatores externos como internos se relacionam à emergência do PNAIC. A combinação desses fatores produziram o referido Programa no qual se constatou a presença de elementos advindos tanto de propostas de organismos internacionais, como de políticas e ações implementadas a partir dos anos 2000 pelo governo brasileiro.

3.2 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC

O PNAIC considera que “estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para

⁴⁵ O PAIC foi colocado em ação inicialmente no município de Sobral/CE e depois no Estado do Ceará.

⁴⁶ Embora o PNE tenha sido aprovado após a implementação do PNAIC, o alcance da meta 5 exerce forte influência nas ações do Programa.

atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2015, p.19). É defendida a ideia de que é necessário que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (BRASIL, 2015). Desse modo, fica claro que a concepção adotada no âmbito do Programa é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento.

Para se compreender a concepção de alfabetização do PNAIC, entendemos que se faz necessário a compreensão dos termos alfabetização e letramento.

Soares (2006) define a alfabetização como um processo pelo qual se adquire uma tecnologia - a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Esse processo envolve uma série de conhecimentos distintos, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções fonema-grafema e seu traçado.

Convergingo com essa concepção, Rojo (2006) diz que alfabetização é:

A ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua (p.23).

A partir de 1958, esses conceitos de alfabetização foram progressivamente se ampliando, a ponto de não se considerar alfabetizado o indivíduo que apenas domina as habilidades de codificação e decodificação. Observa-se uma preocupação com os usos sociais da leitura e escrita, conforme nos mostra Soares (2003):

[...] até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (p.11-12).

No final da década de 1970, adota-se o termo (an) alfabetismo funcional para se referir as pessoas que não conseguiam “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade, embora fossem alfabetizadas (ROJO, 2006).

A partir dos anos 80, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita, particularmente os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, contribuíram para a efetiva ampliação do conceito de alfabetização. Na concepção de Ferreiro (1999), a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo permanente que se inicia antes mesmo da entrada da criança na escola e que além das habilidades de codificação e decodificação, permite também o uso dessas habilidades nas práticas sociais.

Segundo o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental o termo alfabetização pode ser entendido em dois sentidos:

Em um *sentido stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. [...] No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em *sentido lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita. (BRASIL, 2012j, p.27, grifo da autora).

Houve, portanto, uma mudança na maneira de considerar a alfabetização no país - da mera aquisição da decodificação e codificação ao uso social da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2006), quando emergem novos fatos, novas ideias ou novas maneiras de compreender os fenômenos, novas palavras precisam ser criadas para nomeá-los. Foram, assim, as modificações, as novas ideias no campo da alfabetização, que levaram a criação do termo letramento.

Nas palavras de Klein e Guizzo (2017, p.317) “a perspectiva do letramento surgiu com a intenção de aproximar os aprendizes aos usos e às funções sociais da leitura e da escrita, articulando as práticas escolares com as práticas realizadas na sociedade”.

A utilização e discussão do letramento no Brasil, segundo Soares (2004), teve seu início em meados dos anos de 1980 e seu uso foi disseminado a partir de meados de 1990. Tal termo é a versão em Português da palavra de língua inglesa

literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Para a autora, o letramento vai além de saber ler e escrever (ser alfabetizado), pois inclui a utilização dessas habilidades nas situações cotidianas em que elas se fazem necessárias. É saber interpretar as informações contidas num documento, numa carta, numa receita, é conseguir guiar-se numa cidade desconhecida apenas pelos letreiros com o nome das ruas..., enfim, “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2007, p. 21).

Outro ponto levantado sobre o conceito de letramento é que não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a leitura e escrita estão presentes nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações (BRASIL, 2012j). Assim, observamos que o letramento não é uma consequência direta da alfabetização, nem se restringe ao domínio das habilidades de leitura e escrita. Uma pessoa pode não saber ler e escrever (ser analfabeto), mas ao interagir em situações em que a escrita se faz presente, como pedir que um alfabetizado leia um aviso afixado em algum lugar, ditar um bilhete para que um alfabetizado o escreva, ouvir a leitura de jornais ou histórias feita por um alfabetizado, torna-se letrada.

Da mesma forma, um indivíduo só é considerado alfabetizado e letrado quando além de dominar o código escrito e as habilidades de leitura e escrita, é capaz de fazer uso da língua em seu contexto social.

É preciso ressaltar que as concepções de alfabetização e letramento definidas por Soares costumam ser fonte de equívocos. Muitos professores não compreendem que alfabetização e letramento, embora distintos, são processos complementares, indissociáveis, desenvolvendo-os isoladamente, ou seja, primeiro ensinam os alunos a ler e escrever, para só então estabelecer relação dessas práticas com seu uso social. Quanto a isso, Soares (2004) esclarece que:

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita- não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento, não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia escrita é aprendida não, como em

concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (p. 5-6).

A proposta de alfabetizar letrando, sugerida pelo Pacto, encontra fundamentação teórica nessas discussões de Soares (2004). O Programa propõe que o processo de apropriação do SEA pelos alunos aconteça ao mesmo tempo em que desenvolvam a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de maneira autônoma e competente, tendo como referências os diversos gêneros textuais e as situações sociais nas quais são utilizados.

É importante deixar claro que o PNAIC não propõe um método específico para alfabetização e letramento dos alunos, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas que irão subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de cada um deles.

3.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PNAIC

O objetivo desta seção é apresentar uma síntese das pesquisas realizadas sobre o PNAIC, em especial, as que se aproximaram da questão proposta nesta pesquisa. Para mapear o quadro de pesquisas sobre o Programa, realizamos um levantamento de trabalhos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia; da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e dos trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), num recorte temporal de 2013 (ano de efetivação do Pacto) a 2017 (ano de início deste estudo). A palavra chave utilizada em todos os bancos de dados pesquisados foi “PNAIC”⁴⁷.

No levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia foram encontrados 133 resultados, sendo 117 dissertações e 16 teses. Esses trabalhos

⁴⁷ É importante destacar que Alferes e Mainardes (2019) fizeram um levantamento exaustivo sobre as publicações sobre o PNAIC que podem ser encontradas em: <[https://www.researchgate.net/profile/Jefferson Mainardes](https://www.researchgate.net/profile/Jefferson>Mainardes) >.

foram organizados em categorias que compreendem as áreas para as quais eles contribuem. A tabela 6 apresenta as categorias estabelecidas e o número de ocorrências.

Tabela 6: Categorias abordadas nos trabalhos encontrados sobre o PNAIC na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia no período de 2013 a 2017

Categoria	Número de recorrência
Formação docente	21
Prática pedagógica	18
Políticas públicas	15
Alfabetização	14
PNAIC e Matemática	13
Análise de material	8
Gestão	8
PNAIC e Literatura	7
O lúdico e os jogos	5
Diversidade e inclusão	4
Letramento	4
Saberes docentes	4
Avaliação	3
Currículo	2
Planejamento	2
Ensino de Ciências	1
Ensino de História	1
Formação cultural	1
Profissionalização docente	1
Retenção escolar	1
TOTAL	133

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos na tabela 6 que as categorias mais pesquisadas relacionadas ao PNAIC se referem à formação docente (21), prática pedagógica (18) e políticas públicas (15). A leitura dos resumos dos 133 trabalhos encontrados mostrou que grande parte deles volta-se para temas específicos em relação ao PNAIC, como o leitura e escrita, jogos pedagógicos, alfabetização matemática, gestão, entre outras temáticas. Considerando a finalidade desta pesquisa, que é identificar e analisar as repercussões do PNAIC na prática pedagógica, segundo a percepção dos professores alfabetizadores, observamos que apenas 18 trabalhos se aproximavam da nossa temática, e por esta razão, serão aqui discutidos.

No quadro abaixo apresentamos os 18 trabalhos selecionados.

Quadro 11: Produções acadêmicas sobre o PNAIC relacionadas à nossa pesquisa (continua)

ANO	TÍTULO	AUTOR	NATUREZA
2014	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	SOUZA, E. E. P. de	Dissertação
2015	Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?	CABRAL, G. R.	Tese
	O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_ Eixo Matemática	FERREIRA, A. P. A.	Dissertação
	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)	LEON, S. C. V. de	Dissertação
	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes	SANTOS, N. F. C. dos	Dissertação
2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	GIARDINI, B. L.	Tese
	Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo de caso	ARAÚJO, S. E. M. de	Dissertação
	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência realizada em Campinas	BOSCOLO, E. A. B.	Dissertação
	Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática	COSTA, E. X. de	Dissertação
	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	ELEUTÉRIO, P. F. da S.	Dissertação
	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): resignificando a alfabetização?	GOMES, R. V.	Dissertação
	A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	JULIOTI, S.	Dissertação
	Formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens	MELO, E. de L. B.	Dissertação

	Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri	MUNHOZ, N. S.	Dissertação
2017	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	ALFERES, M. A.	Tese
	Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	BARBOSA, J. K.	Tese
	Formação continuada de professores para o ensino de Geometria nos anos iniciais: um olhar a partir do PNAIC	BARBOSA, A. P. de	Dissertação
	As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares	OLIVEIRA, A. R. de	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 18 estudos apresentados no Quadro 11, os trabalhos de Araújo (2016); Cabral (2015); Costa (2016); Ferreira (2015); Giardini (2016); e Oliveira (2017) são os que mais se aproximam da nossa temática. A análise e discussão destes trabalhos trazem contribuições para esta pesquisa ao possibilitar conhecer quais são as percepções dos professores alfabetizadores, de diferentes regiões do país, sobre as contribuições, limitações e outros aspectos do PNAIC em suas práticas pedagógicas. Isto irá permitir a comparação com as percepções dos docentes que fazem parte desta investigação.

Os seis trabalhos supracitados foram desenvolvidos em Universidades e municípios das regiões Nordeste (1), Sudeste (4) e Sul (1) do Brasil, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 12: Instituições e Regiões de realização das pesquisas analisadas sobre o PNAIC (continua)

Autor	Instituição	Município onde a pesquisa foi realizada	Região do país
ARAÚJO, S. E. M. de	Universidade Federal de São Carlos	Votorantim/SP	Sudeste
CABRAL, G. R.	Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro	Matias Barbosa/MG	Sudeste
COSTA, E. X. de	Universidade Federal do Paraná	Curitiba/PR	Sul
FERREIRA, A. P. A.	Universidade Federal de Sergipe	Nossa Senhora da Glória/SE	Nordeste
GIARDINI, B. L.	Universidade Federal de Juiz de Fora	Ponte Nova/MG	Sudeste

OLIVEIRA, A. R. de	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Birigui/SP	Sudeste
--------------------	----------------------------------------------------------	------------	---------

Elaborado pela autora.

O fato das pesquisas terem sido realizadas em municípios de diferentes portes⁴⁸, localizados em três regiões do país, que apresentam características distintas, nos permite analisar a repercussão do PNAIC em diferentes contextos e identificar em que aspectos os resultados encontrados são convergentes ou divergentes.

O estudo de Cabral (2015) teve como objetivo compreender como os professores alfabetizadores do município de Matias Barbosa/MG, que participaram do Pró Letramento e do PNAIC, se apropriaram dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificaram (ou não) sua prática pedagógica. Para a coleta de dados a autora fez uso do questionário, aplicado a todos os professores cursistas do município, e da entrevista coletiva, realizada com nove alfabetizadoras participantes da formação. Na análise dos dados obtidos, Cabral (2015) definiu três categorias, a saber: a) *Ser professor*, b) *Saberes docentes*; e, c) *Fazer pedagógico*.

Na dimensão *Ser professor*, as professoras entrevistadas ressaltaram a importância das interações com os pares por permitir momentos de troca e de socialização de experiências exitosas. Enfatizaram também a importância da participação em cursos de formação continuada, pois entendem que o trabalho que desempenham exige atualização constante e uma variedade de saberes, além de momentos de troca com seus pares e de socialização de experiências exitosas.

Sobre a dimensão dos *Saberes Docente*, a autora destaca que para as alfabetizadoras a interação com os colegas e as trocas de experiências propiciam uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Para essas docentes, o PNAIC oportunizou a reflexão sobre o fazer pedagógico, a partir do momento em que propôs atividades como relatos de experiências e socialização de atividades.

Na dimensão *Fazer Pedagógico*, os depoimentos das professoras mostraram que a participação na formação do PNAIC propiciou transformações no seu fazer pedagógico, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades

⁴⁸ O município de Matias Barbosa é de pequeno porte, os municípios de Nossa Senhora da Glória e Ponte Nova são de médio porte, e os municípios de Birigui, Curitiba e Votorantim são de grande porte.

de sala de aula; maior consciência sobre as relações entre o quê, para quê, por que e como planejar as ações pedagógicas; maior autonomia na escolha das estratégias de alfabetização, no trabalho com livros literários e com o lúdico e mais interesse em refletir sobre a prática. As atividades propostas na formação do PNAIC foram inseridas nas práticas das professoras, ainda que precisassem passar por adequações para melhor atender à realidade de cada sala de aula. Essa ação demonstra que as docentes não se viam como meras aplicadoras das atividades propostas na formação, uma vez que houve um movimento de reflexão por parte delas em relação à aplicabilidade das sugestões do Programa. Os investimentos em materiais didáticos (livros de literatura, caixas de jogos, caixa matemática, livros pedagógicos), em avaliação e monitoramento do processo ensino aprendizagem e na formação continuada (materiais de qualidade, pagamento de bolsas) foram destacados pelas professoras alfabetizadoras como componentes importantes para a melhoria do fazer pedagógico e também da aprendizagem dos alunos.

Para Cabral (2015) o êxito do PNAIC em Matias Barbosa pode ser relacionado ao tamanho do município, que faz com que haja dificuldade em viabilizar a oferta de programas locais de formação de professores, que concorram com as iniciativas do Ministério da Educação (MEC). Além disso, acreditamos que nos municípios de pequeno porte há uma insuficiência e limitação de formação inicial dos professores, fazendo com que busquem nos programas de formação continuada uma suplementação à formação inicial.

Considerando ainda as implicações da formação PNAIC nos municípios de pequeno porte, destacamos a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2015) no município de Nossa Senhora da Glória, semiárido sergipano. O estudo de caso buscou identificar aspectos trabalhados durante a formação que possibilitaram avanços ou não na prática pedagógica dos professores cursistas, a partir de suas percepções e de significados construídos sobre o curso. Por meio da aplicação de questionários (12) e da realização de entrevistas (6), a autora concluiu que o PNAIC contribuiu para a prática pedagógica dos professores cursistas, especialmente, no que se refere aos seus saberes e fazeres. Entre as mudanças percebidas estão o modo como os professores passaram a trabalhar os conteúdos matemáticos; a ampliação dos saberes matemáticos; o desenvolvimento da sensibilidade para reconhecer que precisam mudar; a construção da prática por meio das trocas de ideias com os colegas de trabalho; a segurança no trabalho com a matemática e

busca da garantia dos direitos do aluno de se apropriarem dos conteúdos por meio de diferentes formas ou estratégias de ensino. É possível observar que esses resultados convergem com os encontrados por Cabral (2015), por mostrarem que a formação possibilitou aos docentes ter mais segurança no desenvolvimento do seu trabalho, e oportunizou (re) construção de suas práticas por meio da troca de experiências com os pares.

Ferreira (2015) destaca também aspectos negativos do Programa, tais como: o pouco tempo de curso quando comparado com a carga de conteúdo; o dia da formação; a dificuldade de acesso aos polos de formação; o atraso na entrega dos materiais; e, principalmente, a não participação no curso dos diretores e coordenadores das escolas. A autora ressalta que essa ausência da equipe de gestão das escolas na formação dificultou aos professores colocar em prática os conhecimentos adquiridos na PNAIC.

A pesquisa de Giardini (2016), também realizada em um município de pequeno porte, teve como objetivo analisar as opiniões dos professores sobre os resultados e efeitos da formação oferecida pelo PNAIC no município de Ponte Nova/MG. A autora utilizou o questionário e a entrevista em grupo para obtenção dos dados da pesquisa. A análise dos dados obtidos apontaram que o PNAIC atingiu resultados positivos esperados e favoreceu o processo de alfabetização dos alunos.

Sobre os efeitos do PNAIC na prática pedagógica dos docentes, a autora afirma que a formação trouxe mudanças e melhorias em vários aspectos, tais como: planejamento didático; desenvolvimento do conteúdo; atendimento aos alunos; metodologia de trabalho; avaliação; relacionamento professor-aluno e professor-família; realização de trabalho com outros professores na perspectiva transdisciplinar; envolvimento com a coordenação escolar; participação na gestão da escola e em momentos de formação continuada. Entre estes aspectos, sobressaíram os elementos relacionados às metodologias de trabalho (diversificação da dinâmica das aulas, trabalho com projetos, uso de novas tecnologias).

Assim como Cabral (2015) e Ferreira (2015), Giardini (2016) aponta que o Pacto favoreceu a troca de experiência, socialização e colaboração entre os pares, valorizando os saberes e conhecimentos trazidos pelos docentes, o que possibilitou a incorporação de conteúdos e metodologias ao fazer docente. Entretanto, diferentemente do observado por Ferreira (2015), na pesquisa de Giardini (2016) os

docentes relataram que houve o envolvimento e apoio das equipes gestoras das escolas na implementação das ações do PNAIC.

Na visão dos professores alfabetizadores participantes do estudo de Giardini (2016), o horário de realização dos cursos e o tempo dedicado ao estudo foram vistos como aspectos problemáticos no contexto do Programa. Além disso, a perspectiva universalizante das propostas de trabalho fizeram com que muitas dessas propostas não pudessem ser aplicadas no contexto das salas de aula dos pesquisados, uma vez que as condições apresentadas no material eram bem diferentes do cenário de algumas escolas. A perspectiva universalizante do Programa pode ser considerada uma de suas fragilidades ao propor ações uniformes em um país em que os municípios, e até mesmo as escolas de um mesmo município, apresentam realidades distintas.

Embora Giardini (2016) considere que o PNAIC é bem organizado considerando seus documentos, a autora chama a atenção para a ausência dos professores alfabetizadores no processo de criação do Programa o que pode ter contribuído para um certo distanciamento entre as concepções e expectativas dos docentes que o colocam em ação.

O estudo de Costa (2016) buscou construir fontes orais a partir de entrevistas realizadas com seis professoras alfabetizadoras que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2014. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou práticas da história oral em sua vertente temática.

Segundo a autora, a pesquisa permitiu evidenciar alguns indícios sobre as repercussões das orientações teóricas e práticas do PNAIC na prática pedagógica dos professores. A autora também afirma que os relatos dos docentes mostram que o Programa contribuiu para o professor repensar a prática pedagógica; para que ocorressem mudanças em algumas crenças dos docentes em relação a conteúdos e ao processo de ensino aprendizagem da Matemática; para fundamentar o trabalho docente gerando segurança para a atuação em sala de aula; para a ampliação do conhecimento a partir de textos teóricos, das discussões e reflexões sobre a aplicação em sala de aula; para auxiliar no planejamento a partir do entendimento de Sequências Didáticas e de Projetos Didáticos; para realização de mudanças no ambiente da sala de aula e ampliação dos espaços educativos da escola; para possibilitar o professor de interagir, buscando conhecimentos, informação e tendo compreensão de conteúdos matemáticos; para a ressignificação do trabalho com

todos os eixos estruturantes da Matemática; para promover mudanças nas aulas de Matemática que se tornaram mais lúdicas e com atividades mais significativas.

É possível perceber que, mesmo tendo realizado a pesquisa em um município de grande porte, os resultados encontrados por Costa (2016) sobre as implicações do PNAIC na prática pedagógica dos docentes são bem próximos dos apresentados nas pesquisas desenvolvidas por Cabral (2015); Ferreira (2015) e Giardini (2016) em municípios de pequeno e médio porte.

Um ponto negativo identificado pela autora, diz respeito aos equívocos ou entendimentos fragmentados entre as concepções de Alfabetização Matemática e Letramento. A concepção de Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento não ficou clara para os professores e ainda precisaria ser aprofundada no âmbito do PNAIC, o que não aconteceu.

Araújo (2016) buscou em seu estudo conhecer as percepções dos professores alfabetizadores sobre a proposta formativa do PNAIC, desenvolvida no município de Votorantim/SP, cidade de médio porte. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Os resultados obtidos mostraram que os docentes se preocupam com a formação continuada, e que veem nela uma proposta de atualização ou de rever a formação inicial. Em relação aos reflexos do PNAIC em suas práticas pedagógicas, os professores destacaram mudanças pontuais como a inclusão de jogos e materiais do Programa. Também disseram que a formação os ajudou na compreensão de situações vivenciadas e possibilitou uma reflexão do fazer pedagógico. Contudo, os entrevistados pontuaram que suas participações na formação foram marcadas pelo cumprimento de atividades, relatórios e avaliações pré-estabelecidas. Consideramos que tais exigências acarretaram uma sobrecarga do trabalho docente.

Araújo (2016) afirma que o PNAIC buscou padronizar as ações dos professores, em âmbito nacional, concebendo-os como meros executores de tarefas. Contrapondo a essa afirmativa, Cabral (2015) considera que o caráter prescritivo da formação, em muitos casos, serviu para direcionar as ações docentes em sala de aula e garantir que o mínimo de instrumentalização fosse assegurado, em face da já conhecida precariedade da formação inicial.

Outro ponto abordado por Araújo (2016) se refere à responsabilização dos professores alfabetizadores, pelo desempenho dos alunos. Para a autora, a formação sugere a superação de uma problemática não atual- o baixo desempenho

dos estudantes em relação à alfabetização- única e exclusivamente pela capacitação profissionalizante, conforme padrões estabelecidos.

A autora também considera que apesar da proposta do PNAIC conceber o protagonismo e o engajamento do professor como premissa do Programa, na prática a realidade é distinta. Nesse sentido, Cabral (2015) afirma que a formação do PNAIC foi marcada por momentos de heteronomia e de autonomia dos professores frente às orientações que se entrecruzaram ao longo do processo formativo.

A pesquisa de Oliveira (2017) teve como objetivo investigar a relação que se pode estabelecer entre a formação continuada de professores efetivada a partir de programas governamentais e a ação docente propriamente dita. O objetivo foi avaliar as contribuições oportunizadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à prática de professores do terceiro ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui/SP, município de médio porte. Para constituição do corpus de análise, a autora utilizou questionários, aplicados aos professores que lecionavam em turmas de 3º ano do ensino fundamental e gestores, levantamento e estudo de planejamento de aulas e sequências didáticas, observação de aulas, entrevista coletiva e pesquisa documental. Após a análise dos dados, Oliveira (2016) concluiu que na visão dos gestores não houve integração entre as ações formativas do PNAIC e as desenvolvidas pela escola, ainda que os coordenadores e os diretores das escolas tenham sido incluídos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no curso. No tocante aos professores, em uma das escolas pesquisadas, os docentes se recusaram a responder os questionários por não desejarem que suas impressões sobre o PNAIC fossem divulgadas, e, principalmente, que não chegassem à SME. Além disso, algumas críticas tecidas pelos professores que preencheram o documento enviado à unidade, bem como outros instrumentos de coleta de dados utilizados, permitiram a autora concluir que o PNAIC não representou mudança significativa de concepção de trabalho com a língua. As concepções trabalhadas durante a formação sobre o estudo de gêneros discursivos e de sequências didáticas não foram implementadas pelas escolas, revelando-se outro aspecto falho do processo formativo.

A autora afirma ainda que como ação formativa, o PNAIC não chegou a significar uma mudança substancial no planejamento docente e na qualidade do ensino, embora tenha observado o desenvolvimento da postura reflexiva do

professor, principalmente nos momentos de socialização de práticas. A análise dos planejamentos também mostrou que nem sempre os princípios disseminados pelo PNAIC fizeram parte das propostas de trabalho do professor e o livro didático continuou sendo uma presença forte no planejamento dos docentes.

No levantamento realizado nos trabalhos da ANPED, foram encontrados dois estudos sobre o PNAIC- Axer e Rosário (2015) e Sousa et al (2015). No entanto, apenas o trabalho de Sousa et al (2015), denominado *“Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC”*, aproxima-se do objetivo da nossa pesquisa. A pesquisa foi realizada com 34 professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos de Campo Grande/MS, com o objetivo analisar as matrizes teóricas dos Programas, bem como a percepção dos professores acerca dessas matrizes. A metodologia adotada foi a pesquisa documental e bibliográfica e aplicação de questionários aos professores alfabetizadores. Os dados revelam que os professores alfabetizadores não encontraram diferenças teóricas entre os dois programas e não perceberam as incompatibilidades de um programa implementado em âmbito estadual e o PNAIC. Os resultados também indicaram a necessidade de investimentos em formações que promovam a autonomia teórica dos alfabetizadores.

Na busca realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG encontramos apenas a dissertação de Lovato (2016), intitulada *“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo- ES”*. No referido trabalho, Lovato (2016) buscou analisar práticas e saberes docentes, de professores, do município de Castelo/ES, após formação recebida em 2013. Para isso, ela analisou os documentos oficiais do PNAIC e realizou entrevistas e observação dos planejamentos de professores que participaram da formação no ano de 2013. De acordo com a autora a formação do PNAIC permitiu aos docentes estudar, aprender, rever, trocar experiências, pensar possibilidades para o processo de ensino aprendizagem, e contribuiu na ressignificação de práticas e saberes docentes. No entanto, Lovato (2016) afirma que não é possível dizer que ocorreram mudanças significativas, o que verificou foi uma mudança de postura, por parte dos professores, de repensar a ação docente e as propostas de trabalho pedagógico, embora ainda encontrasse práticas docentes descontextualizadas e com objetivos de ensino pouco claros.

Após análise desses estudos, é relevante destacar que mesmo havendo uma articulação entre os governos Federal, Estadual, Municipal e o Distrito Federal, no processo de implementação do PNAIC algumas ações foram recontextualizadas, a partir da realidade local, sendo ressignificadas de acordo com a cultura em que são executadas. Desse modo, a mesma proposta de formação apresentou diferentes resultados, conforme foi verificado. De um modo geral, as pesquisas apresentadas nos permite dizer que a troca de experiências foi um destaque positivo nas formações do PNAIC e contribuíram positivamente para mudanças nas práticas dos professores. As principais limitações apontadas se referem ao horário da formação, a não participação dos docentes no processo de criação da proposta, a falta de apoio da gestão escolar, e ao caráter aligeirado com que alguns princípios teóricos foram tratados.

No tópico a seguir apresentaremos como o município de Belo Horizonte, por meio do trabalho desenvolvido pela Coordenação Local e pelas equipes gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SMED), se organizou para implementar as ações do Pacto desde 2013.

3.4 O PNAIC CHEGA AO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE

Este tópico foi elaborado a partir de dados obtidos por meio da entrevista realizada com uma das orientadoras de estudo (OE)⁴⁹ do município de Belo Horizonte participante em todos os anos da formação (2013 a 2018), também foram utilizadas de informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e por documentos relativos ao PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Belo Horizonte, iniciou-se com a adesão pelo município ao Programa, mediante a Portaria MEC nº 867 de 04 de julho de 2012, e a instituição de uma equipe de Coordenação Local. Em seguida foi preciso compor a equipe de orientadores de estudo, que ficariam responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores do município, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Pacto:

⁴⁹ A orientadora de estudo entrevistada possui 23 anos de exercício no magistério e 16 anos de experiência em turmas de alfabetização. É pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Ao longo do texto usaremos o termo “OE” para nos referirmos a ela.

Os Orientadores de Estudo serão cadastrados pelo Coordenador das Ações do Pacto em sistema disponibilizado pelo MEC, sendo selecionados entre os profissionais de sua rede que foram tutores do Programa Pró-Letramento, desde que não recebam bolsa de estudo de outro programa federal de formação inicial ou continuada e tenham disponibilidade para dedicar-se ao curso e realizar a multiplicação junto ao professores alfabetizadores. Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção para escolha dos Orientadores de Estudo que considere, além das exigências anteriores (não receber bolsa e ter disponibilidade), o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que os selecionados devem preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- 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, 2012 g, p.26).

Para que a escolha dos orientadores de estudo ocorresse de forma democrática, foi aberto um processo de seleção interna na rede municipal por meio do Edital nº 002/2012, publicado no Diário Oficial do Município, no dia 22 de outubro de 2012. As etapas do processo seletivo consistiam na análise de currículo e na aplicação de prova escrita (múltipla escolha)⁵⁰. Foram oferecidas 62 vagas, que poderiam ser reduzidas de acordo com o número de professores cursistas inscritos no Programa.

Visando garantir a boa adesão dos professores alfabetizadores ao Pacto, diversos setores da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e as equipes das Gerências Regionais de Educação empreenderam estratégias diversificadas de divulgação, por meio de intranet, folders, cartazes, e-mail. A Coordenadora Local também diversificou a oferta de turmas (aos sábados, mensalmente, ou às quartas-feiras à noite, quinzenalmente, nas nove regionais da cidade) para atender à disponibilidade do maior número possível de professores interessados.

Outra ação desenvolvida pela Coordenadora Local foi a mobilização de recursos financeiros para subsidiar os gastos com alimentação, material e estrutura física para o acolhimento dos professores cursistas e dos orientadores de estudo. Para tal, foram estabelecidas parcerias entre a SMED e os gestores de nove escolas, distribuídas nas nove regionais do município, que ficaram conhecidas como

⁵⁰ A partir de 2014, o processo seletivo passou a incluir também a entrevista e questões abertas.

“Escolas Madrinhas”. Estas escolas assumiram o compromisso de gerir os recursos financeiros e oferecer café da manhã, almoço e lanche, bem como material e estrutura física para acolher os encontros de formação. Esse acolhimento foi um fator essencial para garantir a permanência dos professores alfabetizadores no curso.

No final de 2012, teve início a formação dos orientadores de estudos, oferecida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e acompanhada pela SMED. Na formação inicial de 40 horas, foi discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. Foi também realizada uma reflexão sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária (BRASIL, 2012f). Os documentos do PNAIC enfatizam a importância de se estabelecer uma articulação entre teoria e prática durante as formações (BRASIL 2012f; BRASIL 2015). Nesse sentido, na dinâmica das formações organizadas pela universidade, estavam sempre presentes a utilização prática de recursos pedagógicos, materiais didáticos, avaliações sistêmicas e as Proposições Curriculares Nacionais, como ponto de partida para o aprofundamento conceitual e para o desenvolvimento de novas práticas. Segundo a Orientadora de estudo (OE) “[...] os temas dos encontros eram bem discutidos e esclarecidos, tinha sempre uma parte teórica e outra prática”. No entanto, ela considera que teria sido interessante se houvesse mais tempo para aprofundar algumas discussões com os formadores da universidade.

Após a formação na universidade os orientadores de estudo se reuniam com a equipe de gestão da SMED⁵¹, responsável pelas políticas pedagógicas e de formação do ciclo primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) para a (re) construção de uma pauta coletiva para os encontros presenciais com os professores alfabetizadores:

[...] Todo o planejamento dos encontros era de responsabilidade dessa equipe após reunião com os demais formadores locais. Havia reuniões

⁵¹ A equipe de gestão da SMED já existia antes do PNAIC e é a mesma que coordena as ações do Pacto em Belo Horizonte. Entre seus integrantes estão a Coordenadora Local e alguns orientadores de estudo.

periódicas (após a formação na UFMG) para a elaboração da pauta e apresentação teórica do tema, sugestão de dinâmicas, roteiros. Tudo era elaborado a partir do que havia sido discutido na UFMG. Os formadores locais tinham autonomia para fazerem alterações que achassem necessárias, menos nos slides de conteúdos teóricos. Sempre havia discussão e sugestão por mensagens de whatsapp e email. (OE)

Nos dois primeiros anos de formação (2013 e 2014) esses encontros aconteciam mensalmente, no turno da noite, com aproximadamente duas horas de duração. A partir de 2015 eles passaram a ser realizados dentro da carga horária de trabalho, em encontros de oito horas mensais. O objetivo desse planejamento coletivo dos encontros era aprofundar a discussão sobre a prática pedagógica, articulando as ações desenvolvidas pela gestão educacional do município com as ações do PNAIC.

Nessas formações realizadas com os orientadores de estudo, a Coordenadora Local também envolveu quatro equipes da SMED: o Núcleo de Relações Étnico-raciais; o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual; o Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência; e a Gerência de Avaliação da Política Educacional.

O Núcleo de Relações Étnico-raciais e o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, responsáveis pela construção e implementação de políticas para a equidade das relações étnico-raciais e de gênero, desde o primeiro ano do Pacto, promoveram momentos de formação e enviaram materiais de apoio para os orientadores de estudo.

O Núcleo de Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência, responsável pela constituição da política educacional e pela gestão de todos os processos de inclusão de alunos com deficiência, possibilitou aos orientadores de estudo a compreensão da concepção de inclusão.

A Gerência de Avaliação da Política Educacional atuou na elaboração, aplicação e análise dos resultados das avaliações sistêmicas no município.

Em Belo Horizonte já havia uma preocupação com a formação continuada de professores, desse modo, a implementação das ações do Pacto no âmbito do município se deu em consonância com os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos pela SMED no campo da alfabetização.

No que se refere à formação do professor alfabetizador, realizada pelos orientadores de estudo no município, esta se inseria na mesma linha de formação dos orientadores de estudo em termos de conteúdo, metodologias de trabalho e do uso dos materiais fornecidos pelo MEC.

Anualmente foram envolvidos mais de mil professores alfabetizadores nas formações, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 13: Número de professores alfabetizadores participantes das formações do PNAIC em Belo Horizonte⁵²

Ano	Nº de professores inscritos	Nº de turmas
2013	1.109	49
2014	1.059	42
2015	1.362	54
2016	1.185	40

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados fornecidos pela SMED.

Os professores que se inscreveram e iniciaram o curso mantiveram sua permanência, não sendo expressivo o número de desistência ao longo do ano. No entanto, conforme mostra o Quadro 13 houve uma mudança no número de participantes de um ano para o outro. Isso é confirmado pela fala da Orientadora de estudo ao ser questionada sobre os casos de desistência ao longo do curso: “Não muitos (casos de desistência) ao longo do curso, porém, de um ano para o outro houve mais casos”. Ainda de acordo com a orientadora, a maioria das desistências se deu devido ao critério colocado pelo MEC de que os cursistas deveriam atuar no 1º ciclo, contudo, devido à organização interna de algumas escolas, não era possível garantir a permanência do professor no 1º ciclo durante todo o período de formação. Essa dificuldade em manter o professor cursista no ciclo de alfabetização é apontada por Alferes (2017) como uma das limitações do PNAIC.

Quanto à duração dos cursos de formação dos professores alfabetizadores, em 2013 e 2014, houve uma carga horária e um número de encontros presenciais mais extensos. Em 2015, em decorrência da crise que começava a se instalar no país, o Programa foi desenvolvido com a metade da carga horária do ano anterior. No ano de 2016, a formação ocorreu apenas no último trimestre do ano. Já na formação prevista para os dois anos seguintes, no ano de 2017 não aconteceu

⁵² Não tivemos acesso ao número de participantes das formações ocorridas nos anos de 2017/2018.

encontros presenciais e em 2018 houve encontros apenas nos meses de março, abril e maio. A tabela abaixo apresenta uma síntese da carga horária e do total de encontros presenciais realizados com os professores alfabetizadores na rede municipal de Belo Horizonte.

Tabela 7: Total de encontros presenciais do PNAIC realizados junto aos professores alfabetizadores de Belo Horizonte

Ano	Carga horária	Total de encontros presenciais
2013	120h	10
2014	160h	10
2015	80h	5
2016	100h	3
2017/2018	100h	3

Elaborado pela autora a partir dos documentos orientadores do PNAIC e dados fornecidos pela SMED.

É importante mencionar que na formação de 2017/2018, os encontros presenciais ocorreram no horário de trabalho dos professores alfabetizadores. Sobre esse fato a orientadora de estudos relata:

Isso fez reduzir as turmas de aproximadamente 40 para 7, e, mesmo assim com muitas ausências, pois era difícil conseguir liberação das escolas, uma vez que muitos professores precisavam acumular seus horários pedagógicos⁵³ para conseguirem sair da escola sem causar muitos prejuízos para o grupo de professores e alunos (OE).

Ainda em relação à formação de 2017/2018, a OE destaca como aspecto negativo a extinção da bolsa de estudos aos professores alfabetizadores cursistas.

Em se tratando da articulação entre a teoria e prática durante os encontros de formação dos professores alfabetizadores, a OE explica que sempre buscava conciliar teoria e prática, trazendo algo da sala de aula para ser discutido na formação. Havia também muita troca de experiência, num processo de valorização dos saberes e experiências docentes e de crescimento coletivo e colaborativo do grupo.

Sobre o material enviado pelo MEC para a formação, a orientadora afirma ter gostado muito e o considera bem didático e esclarecedor, principalmente o módulo em que se foi discutido o conteúdo de matemática:

⁵³ Os horários pedagógicos tratam da carga horária destinada a estudos e planejamentos. Em Belo Horizonte esses horários correspondem a 5h semanais.

O de matemática então, para mim, foi o que teve maior repercussão por se tratar de um material bem estruturado entre teoria e prática. Tinha até encarte de jogos (OE).

O apoio da Coordenadora Local no desenvolvimento das ações de formação do Pacto também foi bem avaliado pela OE, conforme pode-se ver no relato a seguir:

A Coordenação local estava sempre disponível para esclarecimentos e presente em algum local de formação que era distribuído em diferentes regionais de Belo Horizonte (OE).

Uma ação desenvolvida pela SMED no âmbito do PNAIC, que não podemos deixar de mencionar, refere-se à formação dos coordenadores pedagógicos⁵⁴ do 1º ciclo, desde 2014. A formação para os coordenadores pedagógicos foi organizada por uma equipe de orientadoras de estudo que atuavam na SMED, no próprio turno de trabalho dos coordenadores. Foram realizados sete encontros mensais de abril a novembro. Os encontros aconteciam em datas próximas as das formações dos professores alfabetizadores, de modo que os cadernos e as temáticas estudadas fossem as mesmas para os coordenadores e professores, possibilitando a articulação dos trabalhos de coordenadoras e professores nas escolas. A extensão das ações de formação do Pacto aos coordenadores pedagógicos só foi incorporada nos documentos de orientação do programa a partir de 2016.

Em 2015, também foi realizada, pela primeira vez, uma formação presencial de oito horas com todos os diretores das escolas municipais de Belo Horizonte, tendo como tema a alfabetização e o letramento, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Nessa formação, conduzida pela Coordenadora Local e por formadores da área de matemática, os diretores tiveram a oportunidade e vivenciar estratégias formativas semelhantes às aquelas realizadas pelos professores alfabetizadores nos encontros do PNAIC.

Consideramos, ainda, que o alcance do objetivo de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, proposta pelo Pacto, depende do desenvolvimento de uma série

⁵⁴ Em Belo Horizonte os coordenadores pedagógicos são professores de 1º, 2º e 3º ciclos, eleitos entre os pares para atuarem na função de coordenador dos processos pedagógicos da escola.

de ações complementares, como gestão, financiamento, estrutura, entre outros, revelando, assim, o caráter multifacetado da melhoria da educação.

Como foi visto, este capítulo buscou contextualizar o PNAIC no âmbito das políticas internacionais e nacionais, mostrando que diferentes fatores (externos e internos) convergiram, possibilitando a construção deste Programa. Foi também apontada e discutida a concepção de alfabetização e letramento que fundamentam o PNAIC e também apresentada as pesquisas que se aproximam do objeto desta dissertação. Finalizando, foi mostrado como se deu a implementação do PNAIC em Belo Horizonte, abrindo caminho para o próximo capítulo que apresenta as visões dos docentes sobre as repercussões da formação do PNAIC em suas práticas pedagógicas.

4 QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS⁵⁵ QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir as percepções docentes acerca das repercussões na prática docente da formação realizada no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tal utilizaremos dos dados obtidos por meio do questionário aplicado a 86 professoras alfabetizadoras participantes das formações do PNAIC, em Belo Horizonte, nos anos de 2013 a 2018. Os principais dados obtidos, a partir das respostas das docentes, foram organizados em três blocos: no primeiro é caracterizado o perfil pessoal e profissional das docentes participantes deste estudo, no segundo são discutidos a opção das professoras pela alfabetização e aspectos gerais sobre suas práticas pedagógicas e no terceiro é empreendida uma análise sobre a percepção das professoras acerca da formação do Pacto.

Antes de apresentarmos a análise e discussão dos dados coletados faz-se necessário explicitar o conceito de percepção adotado neste estudo.

Segundo Chauí (2000), a percepção é sempre uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido tem sentido na história de vida das pessoas, fazendo parte de seu mundo e de suas vivências. Para a autora, o mundo exterior não é a soma de elementos isolados; ele possui forma e sentido e ambos são inseparáveis do sujeito da percepção. Assim, uma paisagem com uma montanha será um espetáculo de contemplação, se o sujeito desta percepção estiver repousado; será um objeto digno de ser visto por outros, se o sujeito da percepção for um pintor; ou será um obstáculo, se o sujeito da percepção for um viajante que precisa ultrapassar a montanha.

Ainda segundo a autora, o mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, e reagimos a elas de modo positivo ou negativo.

⁵⁵ Como a esmagadora maioria dos respondentes ao questionário (96,6%) é mulher, usaremos ao longo deste capítulo o termo professora (no feminino) para nos referirmos aos docentes respondentes ao questionário.

Em síntese, a percepção envolve a personalidade, a história pessoal, a afetividade, os desejos e paixões dos sujeitos; ela é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo (CHAUÍ, 2000).

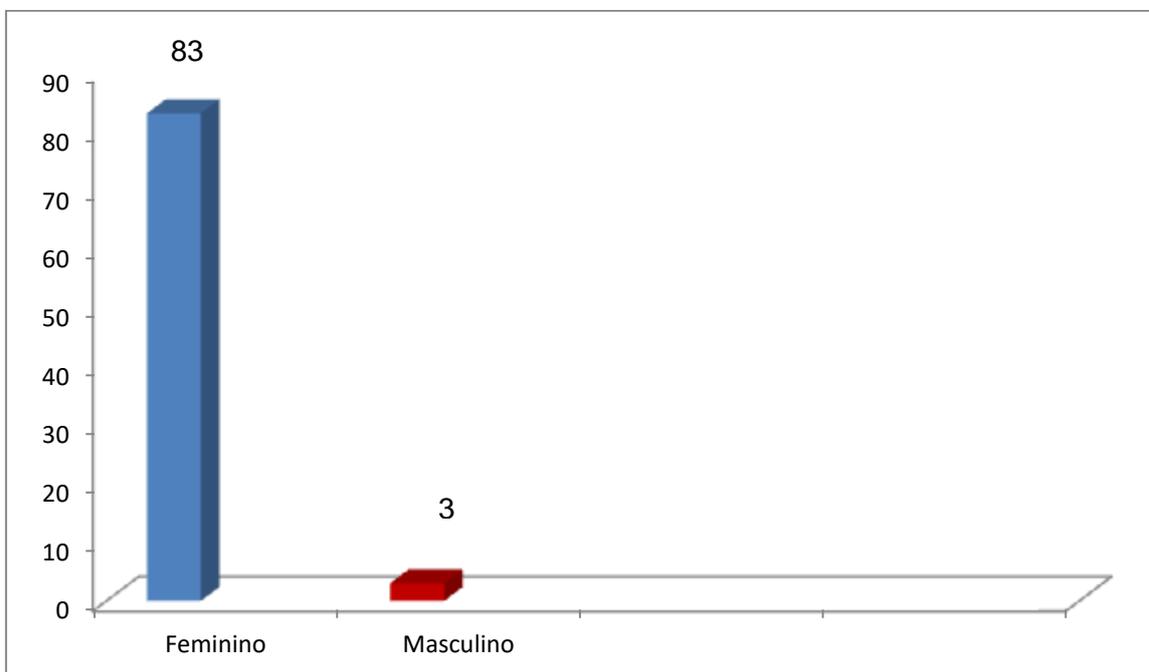
Essa concepção de percepção nos permitirá analisar as repercussões do PNAIC na prática pedagógica, segundo os professores participantes desta pesquisa.

4.1 PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Para traçar o perfil pessoal e profissional dos participantes consideramos aspectos como: sexo, faixa etária, formação, tempo de experiência no magistério e de atuação em turmas de alfabetização, satisfação com a profissão e aspectos relativos ao contexto escolar.

Começando pela variável sexo, os professores alfabetizadores participantes desta pesquisa são majoritariamente do sexo feminino, sendo 83 mulheres (96,6%) e 3 homens (3,5%), conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Sexo dos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 1 vão ao encontro do que dizem Gatti e Barretto (2009) no que tange a predominância feminina nos primeiros anos de escolarização:

[...] quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior (p. 24).

As autoras explicam que a feminização da docência vem desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, quando as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras.

No que se refere à faixa etária, a idade das professoras varia entre 25 e mais de 50 anos. Vejamos os dados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 8: Faixa etária das professoras

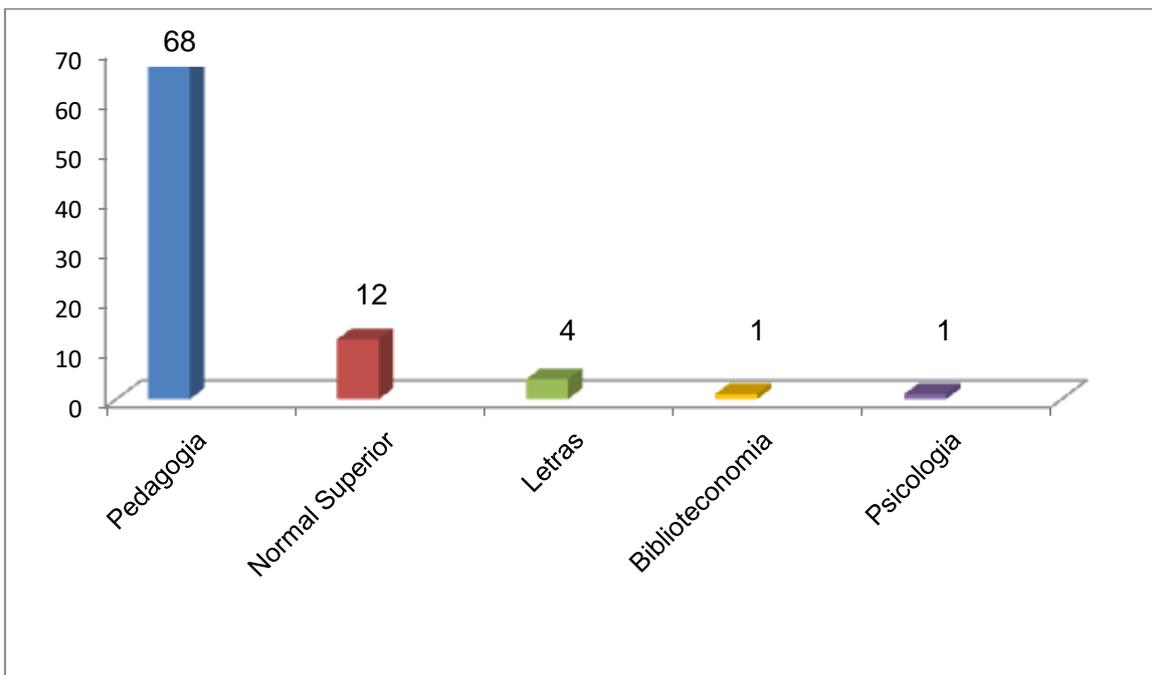
Faixa etária	Frequência	Porcentagem
25 a 30 anos	1	1,2%
31 a 35 anos	11	12,8%
36 a 40 anos	21	24,4%
41 a 45 anos	20	23,3%
46 a 50 anos	8	9,3%
Mais de 50 anos	25	29,1%

Fonte: Dados da pesquisa.

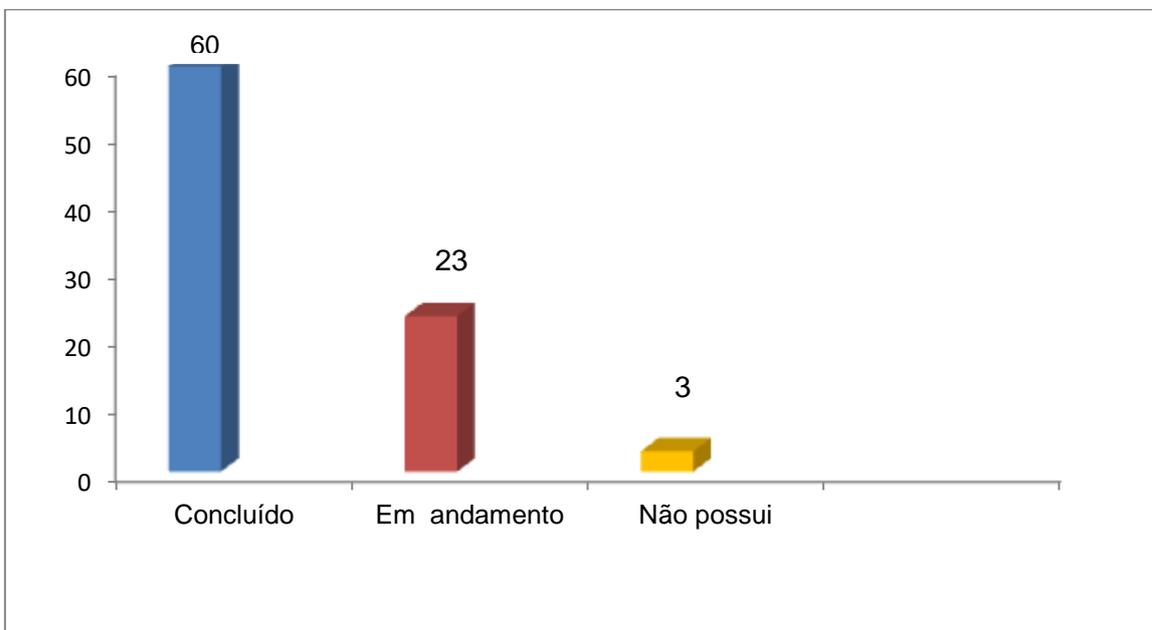
É possível perceber que as professoras pertencentes às faixas etárias “mais de 50 anos”, de “36 a 40 anos”, e de “41 a 45 anos” predominam com maior frequência nesta pesquisa. O grupo mais jovem (de 25 a 30 anos) foi o que teve menor participação.

Sobre a formação docente, podemos dizer que todas as professoras participantes possuem formação em nível superior (graduação)⁵⁶ e a maioria possui formação em nível de pós-graduação *lato sensu*, conforme ilustram os Gráficos 2 e 3 a seguir:

⁵⁶ É importante dizer que a formação em nível superior é a formação mínima exigida nos concursos públicos realizados no município de Belo Horizonte para o ingresso no cargo de professor municipal de 1º e 2º ciclos.

Gráfico 2: Formação em nível superior

Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3: Formação em nível superior: pós-graduação *lato sensu*

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange à graduação (Gráfico 2), 79% das professoras cursaram Pedagogia, 13,9% cursaram Normal Superior, 4% cursaram Letras, 1,1% cursaram Biblioteconomia e 1,1% cursaram Psicologia. É relevante observar que 6 professoras realizaram a graduação em cursos que não trabalham com o processo

de alfabetização e letramento. O próprio curso de Letras volta-se para o ensino da língua materna para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quanto ao ano de conclusão do curso, as datas variam entre 1983 e 2011.

Em relação à pós-graduação *lato sensu* (Gráfico 3) observamos um alto percentual de professoras que concluíram a especialização (69,7%), ou que estão com ela em andamento (26,7%). É importante dizer que o Plano de Carreira para os Profissionais do Magistério da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Lei n. 7.235 de 27 de dezembro de 1996) prevê a progressão horizontal por escolaridade⁵⁷, decorrente da conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Esse fator nos leva a refletir sobre quais são os motivos que mobilizam os professores para cursarem uma pós-graduação: progressão na carreira, desenvolvimento profissional ou ambos?

Quanto à pós-graduação em nível de mestrado e doutorado apenas uma professora afirmou estar cursando o mestrado.

Em artigo bastante conhecido Tardif, Lessard e Lohaye (1991) já destacavam a importância do saber da experiência considerando-o como núcleo vital do saber docente. Em função disso, julgamos importante perguntar as professoras qual o seu tempo de experiência no magistério. Os dados obtidos mostram que as docentes pesquisadas, em sua maioria, são experientes, uma vez que 75,5% possuem mais de 10 anos de experiência profissional como docente. Os grupos de “6 a 10 anos” e de “16 a 20 anos” de experiência são os de maior representatividade, como ilustra a Tabela 9:

⁵⁷ A pós-graduação *lato sensu* (360h) corresponde à concessão de um nível na carreira. Os critérios e limites previstos para a progressão horizontal por escolaridade são regulamentados pelo Decreto nº 16.850, de 23 de fevereiro de 2018, disponível em <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1190959>>. Acesso em maio de 2019.

Tabela 9: Tempo de atuação profissional no magistério

Tempo de atuação no magistério	Frequência	Porcentagem
0 a 5 anos	3	3,4%
6 a 10 anos	18	20,9%
11 a 15 anos	16	18,6%
16 a 20 anos	18	20,9%
21 a 25 anos	13	15,1%
26 a 30 anos	9	10,4%
31 a 35 anos	5	5,8%
36 a 40 anos	4	4,6%

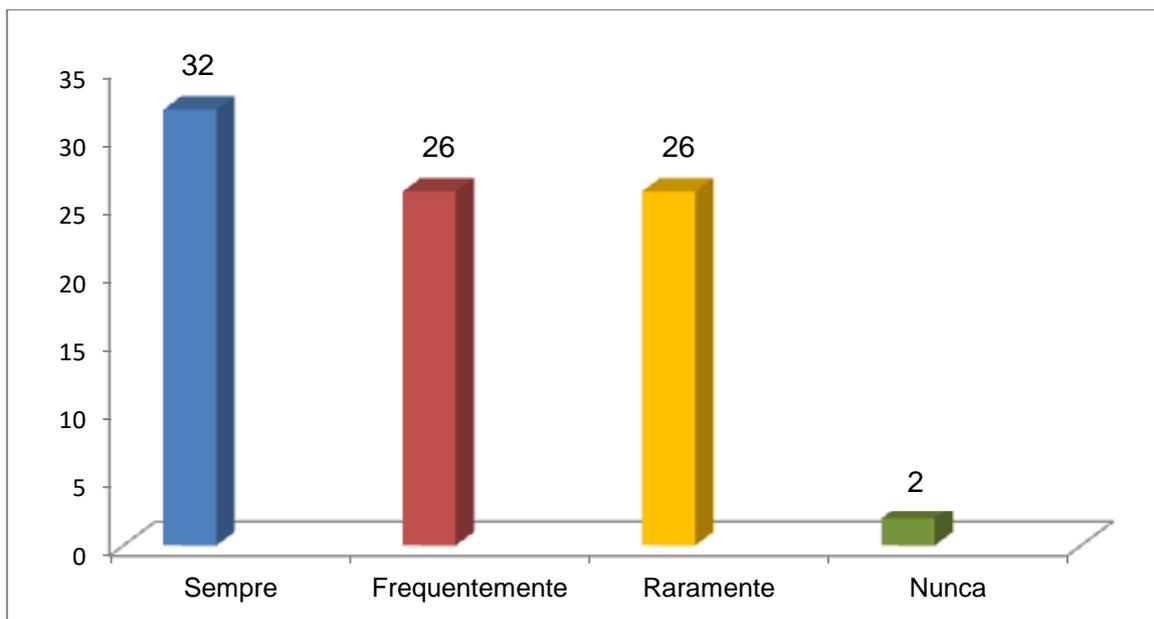
Fonte: Dados da pesquisa.

Especificamente sobre o tempo de atuação em turmas de alfabetização (1º ano 3º ano do Ensino Fundamental), há 17 professoras que possuem de 0 a 5 anos de experiência profissional; 25 professoras que possuem de 6 a 10 anos; 14 professoras que possuem de 11 a 15 anos; 14 professoras que possuem de 16 a 20 anos; 9 professoras que possuem de 21 a 25 anos; 5 professoras que possuem de 26 a 30 anos; e 2 professoras que possuem de 31 a 35 anos de atuação no ciclo de alfabetização. Esses dados mostram que um percentual considerável de professoras participantes desta pesquisa (52%) possui mais de 10 anos de experiência na alfabetização.

Ainda sobre atuação profissional, 47 (54,7%) professoras trabalham dois turnos em duas escolas, enquanto 2 docentes (2,3%) trabalham dois turnos na mesma escola. As demais professoras, 37 (43%), trabalham apenas um turno.

Observa-se que 57% das professoras trabalham em dois turnos, taxa muito maior que a nacional. Segundo dados do INEP, apresentados por Hirata, Oliveira e Mereb (2019) apenas 19,5% dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública brasileira trabalham em dois turnos.

No que se refere a levar trabalho da escola, como correção e elaboração de atividades e provas, para fazer em casa, a maior parte das docentes sempre o faz, conforme ilustra o Gráfico 4 a seguir:

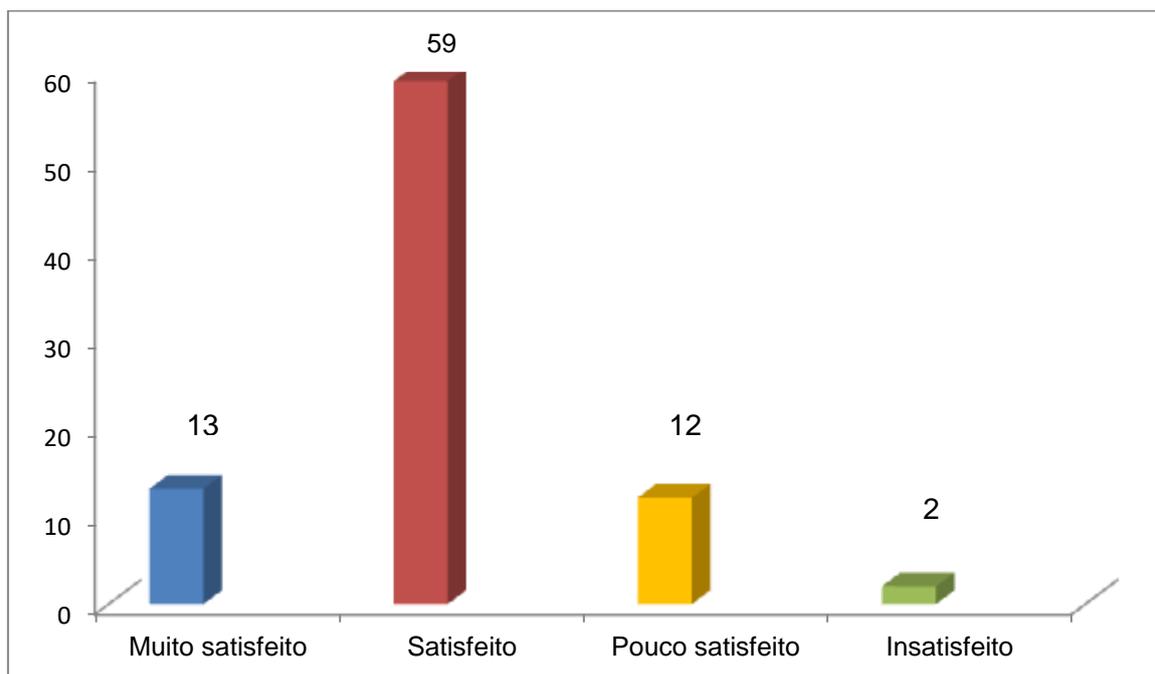
Gráfico 4: Frequência com que as docentes levam trabalho para fazer em casa

Fonte: Dados da pesquisa.

É possível inferir pelos dados apresentados no Gráfico 4, que a jornada de trabalho assegurada as professores para a realização de atividades extraclasse⁵⁸, como estudos, reuniões pedagógicas e planejamentos, é insuficiente para a execução de todas as tarefas pedagógicas que as docentes precisam realizar fora da sala de aula.

Para conhecermos melhor o perfil das respondentes, consideramos importante perguntar sobre o grau de satisfação das professoras com a profissão. Os resultados obtidos estão expressos no Gráfico abaixo:

⁵⁸ A Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, prevê que 1/3 da jornada de trabalho dos professores seja destinada a atividades extraclasse. Em Belo Horizonte os professores tem 5h semanais para a realização de atividades extraclasse.

Gráfico 5: Grau de satisfação com a profissão

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte das professoras (68,6%) se diz satisfeita com a profissão. Também observamos que o número de docentes que estão “muito satisfeito” (15,1%) e “pouco satisfeito” (14,0%) com a profissão é bem próximo.

Gatti, Barretto e André (2011) ao analisarem o Relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), apontam que além do salário, a satisfação e insatisfação no trabalho docente está ligada a outros fatores, dentre os quais destacam-se as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e a infraestrutura da escola. Nesse sentido, questionamos as professoras sobre como avaliam as relações interpessoais e a infraestrutura das escolas onde trabalham. A tabela a seguir traz a avaliação das professoras a respeito desses aspectos.

Tabela 10: Avaliação das professoras sobre aspectos relativos ao contexto escolar

Aspectos do contexto escolar	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Relações de trabalho com os outros professores	47	30	8	1
Relações de trabalho com os demais funcionários	46	35	4	1
Relações de trabalho com a equipe gestora	44	39	2	1
Relações de trabalho com os pais dos alunos	25	52	9	-
Ambiente físico (infraestrutura)	22	41	22	1
Recursos materiais (equipamentos, livros, computadores)	17	43	24	2

Fonte: Dados da pesquisa.

As relações de trabalho com os pares, os demais funcionários da escola, a equipe gestora e os pais dos alunos são avaliadas como “ótimo” ou “bom” pela maioria das professoras. A infraestrutura física das escolas é considerada boa pela maior parte das docentes, entretanto, o número de professoras que a considera ótima ou regular é equivalente. Os recursos materiais disponíveis nas escolas são avaliados como “bom” por 50% das respondentes, contudo, o número de professoras que os consideram “regular” é superior ao número das que consideram “ótimo” tais recursos.

Em síntese, os dados apresentados ao longo desta subseção sobre o perfil pessoal e profissional dos 86 professores participantes deste estudo, revelam que: a) os respondentes são majoritariamente do sexo feminino; b) possuem, em sua maioria, mais de 50 anos; c) todos têm formação em nível superior, sendo 79% deles graduados em Pedagogia; d) 69,7% dos pesquisados fizeram pós-graduação *lato sensu*; e) 75,5 % das docentes atuam há mais de 10 anos no magistério; f) 69 professoras possuem mais de 5 anos de experiência em turmas de alfabetização; e g) a maior parte das professoras se diz satisfeita com a profissão.

Na seção seguinte analisaremos os fatores que levaram as professoras a atuarem no ciclo de alfabetização e aspectos gerais sobre o planejamento de suas práticas pedagógicas.

4.2 OPÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Por meio dos questionários, procuramos entender: a) as razões que levaram as professoras a atuarem nas turmas de alfabetização; b) como aprenderam a alfabetizar seus alunos; e c) como planejam suas aulas.

No que diz respeito aos fatores que influenciaram as docentes a atuarem na alfabetização (1º ao 3º ano escolar), o questionário aplicado as 86 professoras participantes deste estudo apresentou quatro opções de respostas, possibilitando aos respondentes assinalar mais de uma opção. As respostas obtidas revelam que a “identificação com a área” é o fator que mais exerceu influência na opção das professoras pela alfabetização. Em segundo lugar aparece “gosto de trabalhar com alunos menores”, seguido pelos cursos de especialização realizados na área da alfabetização. A indicação da direção e/ou da coordenação da escola é um fator que levou apenas 10 professoras a atuarem nos 3 primeiros anos. Esses resultados ficam claros na Tabela 11 a seguir.

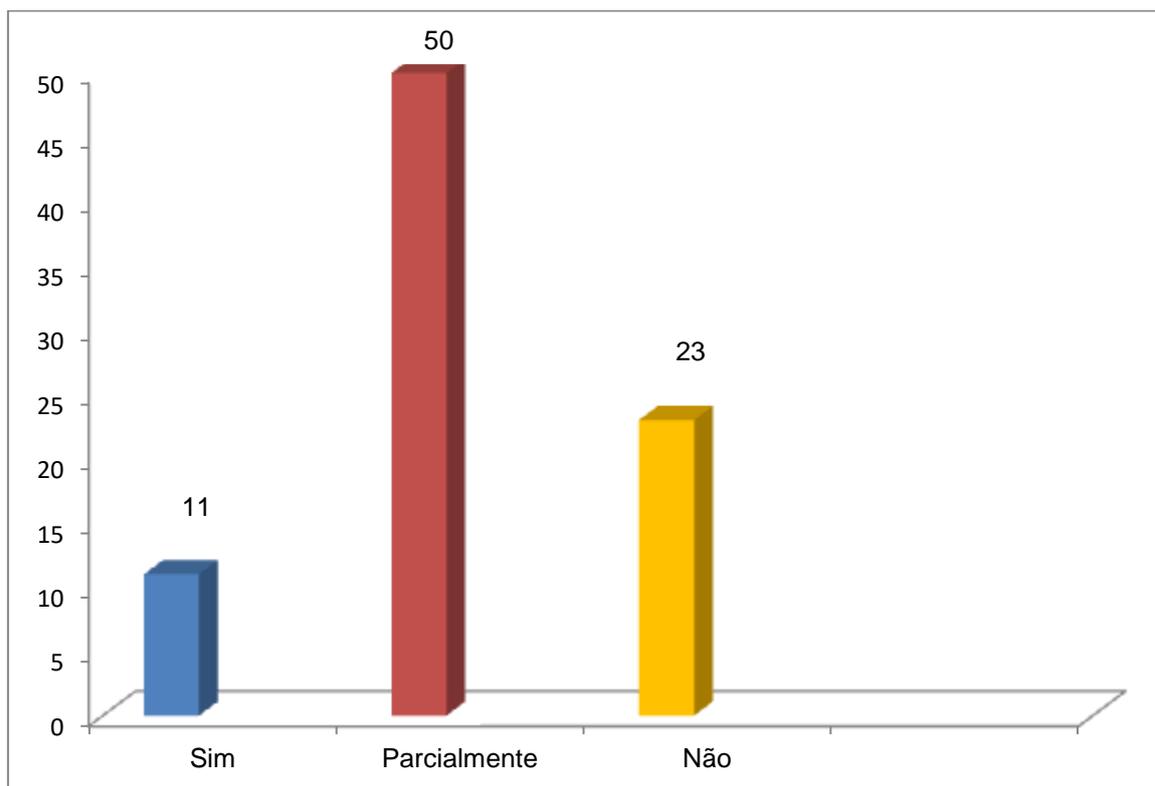
Tabela 11: Fatores que influenciaram na opção pela alfabetização

Fatores influenciadores	Frequência
Identificação com a área	73
Indicação da coordenação e/ou direção da escola	10
Cursos de especialização realizados na área	28
Gosto de trabalhar com alunos menores	56

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro questionamento feito às professoras foi se a formação inicial (graduação) os preparou para alfabetizar. Conforme podemos observar no Gráfico 6, apenas 11(13,1%) professoras afirmam que a formação inicial os preparou para alfabetizar os alunos. Das outras professoras respondentes, 50 (59,5%) dizem que a graduação as preparou parcialmente e 23 (27,4%) docentes alegam que a formação inicial não as preparou para alfabetizar.

Gráfico 6: A formação inicial preparou as professoras para alfabetizar



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 6 vão ao encontro do que dizem Gatti e Barretto (2009) a respeito da formação dos professores para os anos iniciais nos cursos de licenciatura:

A formação dos professores no país, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidencia que a preparação de docentes para os anos iniciais de escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um pouco mais precária que a dos demais (p.68).

Considerando a possibilidade da formação inicial não ter preparado ou preparado apenas parcialmente os professores que trabalham com a alfabetização foi perguntado as docentes como aprenderam a alfabetizar seus alunos. Os dados obtidos são apresentados na Tabela 12 abaixo. Faz-se necessário dizer que no questionário foi dada a opção de marcar mais de uma resposta para essa pergunta.

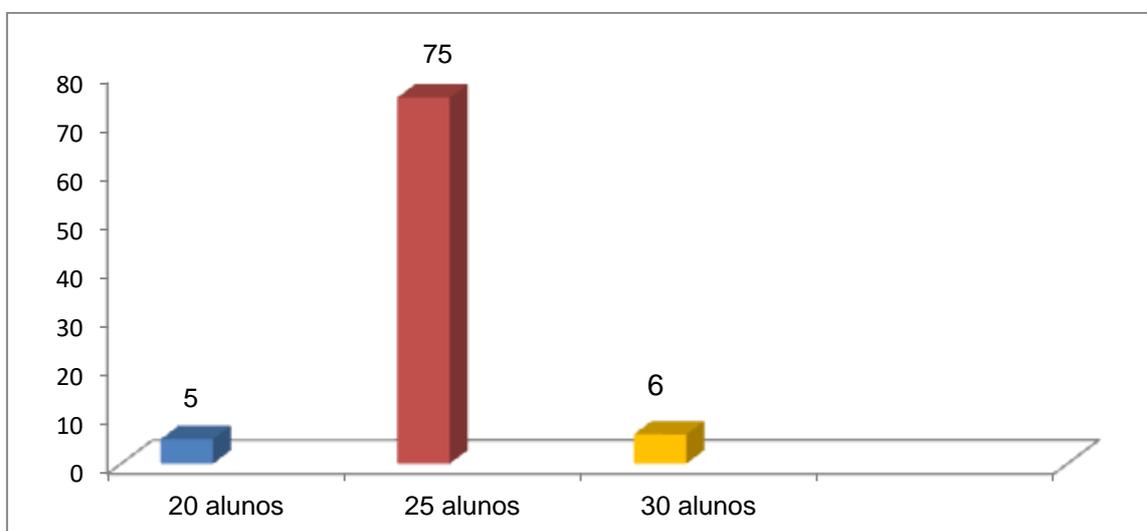
Tabela 12: Como as professoras aprenderam a alfabetizar

Como aprendeu a alfabetizar	Frequência
Em cursos de formação continuada	58
Com professores mais experientes	71
Com orientações da coordenação da escola	31
Sozinho (a), lendo e consultando materiais	48
Ainda não me sinto preparado (a) para alfabetizar	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos dizer que apenas uma das participantes desta pesquisa ainda não se sente preparada para alfabetizar, o que chama a nossa atenção é o fato de se tratar de uma docente com 24 anos de experiência no magistério, sendo 12 deles em turmas de alfabetização, e que além da graduação, realizou curso de especialização na área da alfabetização. As demais professoras responderam aprenderam a alfabetizar em primeiro lugar, com os professores mais experientes; em segundo lugar, em cursos de formação continuada; em terceiro, sozinha, lendo e pesquisando; e, por último, com a ajuda da coordenação da escola. A aprendizagem da docência com colegas é um aspecto apontado por Tardif (2002) destacando-o como importante fonte de aprendizagem para o trabalho docente.

No tocante a média de alunos atendidos por cada docente, os números variam entre 20 e 30 alunos. Porém, a faixa de 25 alunos é a que agrega o maior percentual de professoras, conforme demonstrado no Gráfico 7:

Gráfico 7: Média de alunos atendidos pelas professoras

Fonte: Dados da pesquisa.

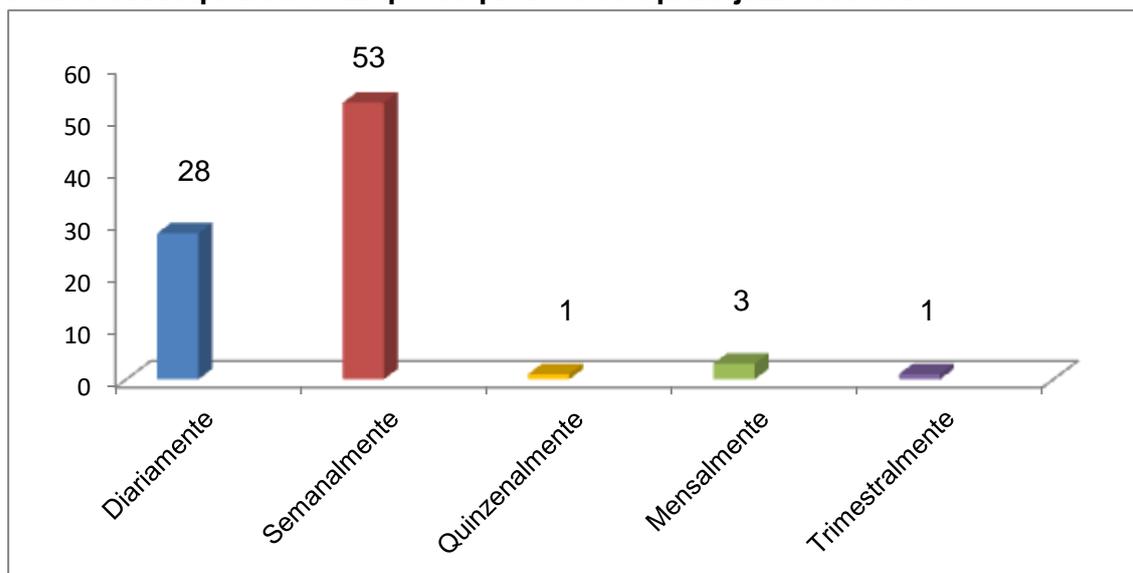
Ao serem questionadas se esse número de alunos dificulta a realização do seu trabalho, 44 (51,8%) professoras responderam que sim; 28 (32,9%) disseram que dificulta parcialmente; e 13(15,3%) professoras consideram que o número de alunos atendidos não dificulta seu trabalho. Uma das participantes, que estava em readaptação funcional, não respondeu a essa questão.

Sobre como avaliam o desempenho da escola onde trabalham em relação à alfabetização dos alunos do 1º ciclo, 56 (65,9%) professoras avaliam como “bom” o desempenho da escola; 15 (17,6%) docentes avaliam como “ótimo”; e 14 (16,5%) professoras avaliam como “regular”. Nenhuma professora considera o desempenho da escola “ruim” ou “péssimo”. A mesma professora que não respondeu a questão apresentada no parágrafo anterior também não respondeu a essa pergunta.

Em relação à prática pedagógica, Magalhães et al. (2012) afirmam que é importante que os professores façam um plano anual para direcionar seu trabalho e, a partir dele, elaborem planos semanais e diários. Para as autoras sem planejamento os docentes correm o risco de deixar determinados conteúdos de lado, ou até mesmo priorizar uns em detrimento de outros, prejudicando, assim, o aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, perguntamos as professoras se elas costumam planejar suas aulas. Todas as docentes (86) responderam que sim.

Perguntamos então, sobre a frequência com que planejam suas aulas. Os dados obtidos revelam que as professoras pesquisadas, em sua maioria, planejam suas aulas semanalmente (53) ou diariamente (28). Apenas 5 docentes assinalaram as opções “quinzenalmente” (1), “mensalmente” (3) ou “trimestralmente”(1).

Gráfico 8: Frequência com que as professoras planejam suas aulas

Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, como foi visto, apenas 32,5% das professoras preparam suas aulas diariamente. A preparação das aulas apenas semanalmente por 61,6% das professoras é um dado preocupante, uma vez que o planejamento diário das aulas é um aspecto muito importante para o trabalho no campo da alfabetização. Também é surpreendente encontrar 4 professoras que só preparam as aulas mensalmente ou trimestralmente.

Sobre a forma como planejam as aulas, 47 professoras responderam que planejam individualmente, enquanto 36 professoras disseram que planejam em grupo, com os pares (professores que trabalham com turmas do mesmo ano de escolaridade). As demais professoras (3) informaram que planejam suas aulas algumas vezes em grupo e outras vezes individualmente.

Ao serem questionadas se conseguem realizar em sala de aula tudo aquilo que planejam, 26 professoras responderam que “sim”, o mesmo número (26) disse que “não”, e a maior parte delas (34) respondeu que “às vezes” conseguem realizar tudo o que é planejado.

Diante do exposto ao longo desta seção, podemos dizer que as professoras participantes dessa pesquisa, em sua maioria, escolheram atuar na alfabetização por se identificarem com a área; consideram que a graduação as preparou parcialmente para alfabetizar; contaram com o apoio de colegas mais experientes para aprenderem a alfabetizar seus alunos; e costumam planejar suas aulas semanalmente.

4.3 PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PNAIC A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS

Neste tópico buscamos compreender como as 86 professoras alfabetizadoras que responderam ao questionário da coleta de dados desta pesquisa percebem a formação recebida no âmbito do PNAIC, nos anos de 2013 a 2018.

O primeiro ponto a ser apresentado se refere à participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC, considerando que em nenhum dos anos houve a participação das 86 respondentes, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 13 : Participação das professoras em cada ano de formação do PNAIC

Ano	Frequência	Porcentagem
2013	48	55,8%
2014	49	56,9%
2015	52	60,4%
2016	49	56,9%
2017/2018	32	37,2%

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos dizer, pelos dados da Tabela 13, que a formação ocorrida em 2015 foi a que teve maior adesão das docentes participantes deste estudo (60,4%). Em segundo lugar aparecem as formações de 2014 e 2016, ambas com 56,9 % de participação das professoras. A formação de 2013 contou com 55,8% das docentes. A formação de 2017/2018 foi a que teve menor participação (37,2%). É relevante lembrar que a formação de 2013 voltou-se para a Linguagem; a de 2014 para a Alfabetização Matemática; a de 2015 para a Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade; a de 2016 para a leitura, escrita e letramento matemático; e a formação de 2017 e 2018 voltou-se para o oferecimento de suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes pudessem concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos.

Quanto ao número de formações (edições) do PNAIC que cada docente participou, é possível dizer, com base no exposto na Tabela 14, que 18,6% das professoras participaram de apenas uma edição da formação; 27,9% participaram de duas formações; o mesmo percentual de docentes (27,9%) participou de três

edições da formação; 18,6% participaram de quatro edições do Programa; e apenas 6,9% das professoras participaram de todos os anos de formação do PNAIC.

Tabela 14 : Total de edições do PNAIC que as professoras participaram

Quantidade de edições da formação do PNAIC	Frequência	Porcentagem
1 edição	16	18,6%
2 edições	24	27,9%
3 edições	24	27,6%
4 edições	16	18,6%
5 edições	6	6,9%

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante dizer que das professoras que participaram de quatro edições de formação, 11 delas não participou apenas da formação de 2017/2018, que foi realizada em horário de trabalho e sem o pagamento da bolsa.

Para conhecermos os motivos que levaram as professoras a participarem das formações do PNAIC, elaboramos uma questão aberta no questionário. O Quadro 14 a seguir apresenta as respostas obtidas e a frequência com que apareceram⁵⁹.

Quadro 14: Motivos que levaram as professoras a participarem do PNAIC

Motivações	Frequência
Ampliar conhecimentos	5
Aperfeiçoamento da prática	30
Atualização	20
Buscar recursos para lidar com os desafios em sala de aula	2
Influência dos gestores da escola	2
Necessidade	1
Recebimento de bolsa	4
Refletir sobre a prática	2
Troca de experiências	11
Vontade de fazer a “coisa certa”	1

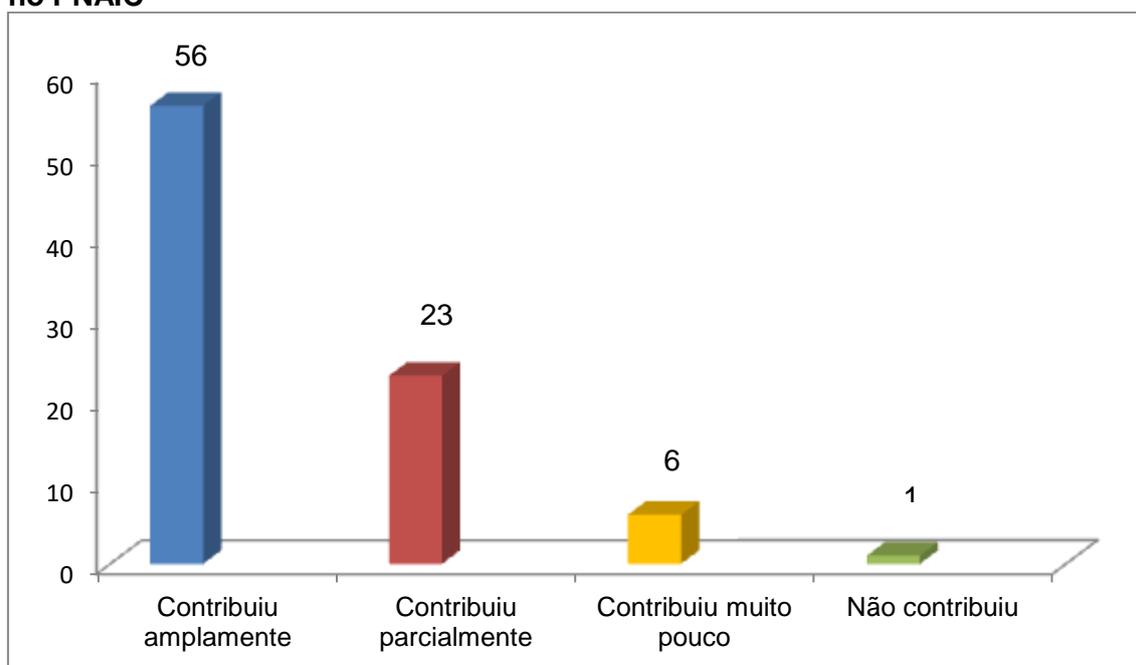
Fonte: Dados da pesquisa.

⁵⁹ Somando a frequência temos um total de 78 respostas. Este número se justifica porque oito professoras deixaram de responder a essa questão.

As respostas apresentadas no Quadro 14 revelam que os principais motivos que levaram as professoras a participarem do PNAIC foram “aprender e melhorar”, o “aprimoramento”, a “atualização”, e a “troca de experiências”. Também é possível perceber pelas respostas obtidas, que a concepção de formação continuada de muitas professoras (31) ainda está ligada a ideia de aperfeiçoamento, aprimoramento, atualização e reciclagem de conhecimentos.

O recebimento de bolsa foi apontado por apenas 4 professoras como uma motivação para participação na formação. No entanto, quando perguntamos se a bolsa contribuiu para que os professores participassem da formação, 65,1% delas apontaram que a bolsa “contribuiu amplamente” para a participação.

Gráfico 9: Opinião das professoras sobre a contribuição da bolsa para a participação no PNAIC



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere à relação entre a participação no PNAIC e a sua prática, 54 professoras afirmaram que a formação “mudou bastante a sua prática docente”, e 31 disseram que o Pacto “mudou pouco sua prática docente”. Nenhuma professora apontou que a formação “não mudou sua prática docente”. Não obtivemos a resposta de uma professora nessa questão.

Solicitamos, em uma questão aberta, que as professoras apontassem as mudanças percebidas em suas práticas em decorrência da formação do PNAIC. Das

86 professoras respondentes ao questionário, 15 não quiseram responder a essa pergunta, sendo que 7 delas são as docentes que alegaram que o PNAIC trouxe poucas mudanças para sua prática, entendemos que isso possa ter sido um indicativo para não terem respondido.

Na análise das 71 respostas obtidas observamos que nem todas se referiam a mudanças na prática. Algumas estavam relacionadas a contribuições mais amplas do PNAIC, e outras respostas tratavam de fatores que impossibilitaram uma mudança significativa na prática pedagógica. Para ficar mais claro o entendimento, organizamos as 71 respostas obtidas no Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 : As mudanças e contribuições do PNAIC na prática docente na ótica das professoras

Categoria	Registros
Mudanças na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Comecei a fazer uso da leitura deleite⁶⁰ nas aulas (2); - Passei a elaborar atividades mais adequadas (2); - Passei a fazer registros do desempenho dos alunos e a observar as necessidades de mediações (1); - Passei a focar mais no aluno (1); - Passei a trabalhar com sequências didáticas⁶¹ (2); - Passei a utilizar materiais concretos (5); - Utilizo mais jogos e o lúdico nas aulas (6).
Contribuições do PNAIC na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Abriu um leque de possibilidades e novas ideias (9); - Adquiri novos conhecimentos sobre a alfabetização (6); - Contribuiu para a troca de experiências (5); - Contribuiu para enriquecer a prática (14); - Possibilitou repensar a prática (6); - Trouxe mais segurança para minha prática (2).
Fatores que impossibilitaram mudanças significativas na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Deixei de atuar na alfabetização após a formação (1); - Formadora com pouca experiência e embasamento teórico (2); - Já utilizava o que foi proposta na formação (4); - Tempo reduzido (1); - Trouxe pouca novidade em relação aos conteúdos e práticas (2).

Fonte: Dados da pesquisa.

⁶⁰ A leitura deleite é um momento de prazer, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida e ampliar os saberes (BRASIL, 2012b).

⁶¹ Sequência didática é um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. Ela é organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares (CEALE, 2014).

No que tange às mudanças na prática pedagógica, observamos pelas respostas das professoras que houve mudanças pontuais, relacionadas, principalmente, ao uso de jogos e materiais concretos nas aulas. Sobre as contribuições do Pacto na prática pedagógica, a maior parte das docentes considera que a formação oportunizou o enriquecimento da prática, e trouxe novas possibilidades e ideias. Quanto aos fatores que dificultaram uma mudança significativa na prática das professoras, destaca-se o fato das professoras já utilizarem o que foi proposto na formação.

No âmbito da formação do PNAIC alguns tipos de recursos didáticos, como livros literários, livros didáticos, diferentes portadores de textos que circulam pela sociedade, jogos de alfabetização, abecedário, televisão e computador, são citados como “essenciais no ciclo de alfabetização” (LEAL e LIMA, 2012, p.36).

No que se refere à utilização desses recursos, podemos afirmar, com base nos dados expostos no Quadro 16, que, diariamente, o recurso mais utilizado pelas professoras é a exploração de diferentes portadores de texto (41,8%). Em segundo lugar estão os livros literários (39,5%). Semanalmente, é possível dizer que o livro didático (58,1%), os livros literários (54,6%), e os jogos de alfabetização (53,4%) são os recursos mais utilizados pelas docentes. O alfabeto móvel e as tecnologias digitais (televisão, computador) são os recursos menos utilizados pelas professoras em sala de aula, pois aparecem com maior intensidade nas frequências de uso “de vez em quando” e “não utilizo”. Em síntese, consideramos que é bastante significativo o número de professoras que utilizam os recursos propostos pelo PNAIC.

Quadro 16: Frequência com que as professoras utilizam os recursos pedagógicos propostos pelo PNAIC

Recursos didáticos	Frequência de uso					
	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	De vez em quando	Não utilizo
Alfabeto móvel	18	24	12	1	21	10
Uso de diferentes portadores de texto	36	29	11	2	8	-
Jogos para alfabetização.	7	46	8	6	16	3
Livro didático	31	50	-	-	3	2
Livros literários	34	47	1	1	2	1
Tecnologias digitais-computador, vídeo, data show.	1	26	13	7	36	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Por último, solicitamos as respondentes que opinassem em relação a algumas afirmativas feitas a respeito do Programa. O Quadro 17 apresenta os dados obtidos.

Quadro 17: Opinião das professoras sobre aspectos gerais do PNAIC

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
A carga horária da formação foi satisfatória.	54	20	12
A formação atendeu aos seus interesses e necessidades.	69	16	1
Houve dificuldade em entender as propostas do PNAIC.	2	19	65
Os materiais de formação disponibilizados aos professores condizem com a realidade.	60	20	6
Os orientadores de estudo demonstraram conhecimento da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula.	63	19	4
O Programa apresentou novidades.	65	19	2
Você recebeu apoio da direção e da coordenação da escola para desenvolver as ações propostas pelo Pacto.	64	20	2
Você teve acesso aos livros de literatura, caixa de jogos e dicionários, disponibilizados pelo MEC, para uso com os alunos.	63	12	11

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das respostas expressas no Quadro 17 é possível dizer que a maior parte das professoras pesquisadas considera que a carga horária do PNAIC foi satisfatória; a formação atendeu aos seus interesses e necessidades; não houve dificuldade em entender as propostas do Programa; os materiais de formação são condizentes com a realidade; os formadores demonstraram ter conhecimento da realidade vivenciada pelos docentes; o Pacto apresentou novidades; houve apoio da direção e da coordenação da escola no desenvolvimento das ações do PNAIC e foi possível o acesso aos materiais disponibilizados para uso em sala de aula.

5 QUEM SÃO E O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS⁶²

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar e analisar as percepções das professoras alfabetizadoras de Belo Horizonte sobre o processo formativo vivenciado no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como as repercussões dessa formação na prática docente. Para tanto são utilizados dados obtidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com oito docentes participantes do Programa entre os anos de 2013 a 2018. As professoras entrevistadas foram selecionadas entre os 86 docentes respondentes do questionário.

Na análise dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Para desenvolver esta análise, inicialmente, organizamos os dados das entrevistas em quadros compostos por quatro unidades de análise⁶³: 1) categorias – principais temas tratados nas entrevistas; 2) subcategorias – questões abrangidas em cada tema; 3) unidades de registro – indicadores de cada subcategoria, capazes de serem codificados; e 4) unidades de contexto – respostas obtidas nas falas das entrevistadas.

As categorias emergentes das entrevistas foram aqui intituladas: 1) A proposta formativa do PNAIC; 2) Vivências das professoras no processo formativo do PNAIC; e 3) Percepção das docentes sobre as repercussões do PNAIC na prática pedagógica. Antes de darmos início a apresentação e análise dos dados por categorias, traçaremos um breve perfil das docentes entrevistadas.

5.1 PERFIL DAS DOCENTES ENTREVISTADAS

Como previsto na metodologia desta pesquisa, foram selecionadas para participar da entrevista: a) professoras com diferentes tempo de experiência na docência; b) professoras que atuam em turmas de alfabetização atualmente; c) professoras que disseram no questionário que o PNAIC trouxe muitas mudanças

⁶² Como já dissemos anteriormente, todas as entrevistas foram realizadas com docentes do sexo feminino.

⁶³ Ver Apêndice G.

para sua prática pedagógica; d) professoras que disseram no questionário que o PNAIC trouxe poucas mudanças para sua prática pedagógica. No Quadro 18 a seguir, é apresentada uma visão geral do perfil das docentes entrevistadas.

Quadro 18: Perfil das professoras entrevistadas

Nome fictício	Idade	Formação superior	Tempo de experiência no magistério	Tempo de experiência em turmas de alfabetização
Andrea	45 anos	Pedagogia	11 anos	8 anos
Ciça	35 anos	Pedagogia	8 anos	7 anos
Clara	43 anos	Pedagogia	20 anos	16 anos
Laura	32 anos	Pedagogia	6 anos	5 anos
Maria	32 anos	Pedagogia	11 anos	3 anos
Mariana	42 anos	Pedagogia	12 anos	12 anos
Nilza	58 anos	Normal Superior	38 anos	25 anos
Silvia	46 anos	Pedagogia	18 anos	18 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme é possível observar no Quadro 18, a faixa etária das professoras varia entre 32 e 58 anos. Maria, Laura e Ciça são as professoras mais jovens, com 32 e 35 anos. Andrea, Clara e Mariana têm idades entre 40 e 45 anos. Silvia e Nilza, com 46 e 58 anos, respectivamente, são as entrevistadas mais velhas.

Em relação à formação em nível superior, Nilza cursou Normal Superior e as demais docentes são graduadas em Pedagogia. Quanto à pós-graduação *lato sensu*, 3 professoras (Clara, Nilza e Silvia) já concluíram a especialização, e as outras cinco docentes (Andrea, Ciça, Laura, Maria e Mariana) estão com ela em andamento.

Sobre o tempo de experiência no magistério, Laura e Ciça são as únicas que possuem menos de 10 anos de atuação em sala de aula. Andrea, Maria e Mariana têm de 11 a 12 anos de experiência como docente. Clara e Silvia possuem de 18 a 20 anos de atuação no magistério, e Nilza é a professora com maior experiência- 38 anos. Faz-se oportuno mencionar que, segundo o ciclo de vida profissional dos professores⁶⁴, organizado por Huberman (2000), a professora desse estudo com menos experiência encontra-se na fase de estabilização, caracterizada pela tomada

⁶⁴ É importante esclarecer que, salvo a fase da entrada na carreira (primeiros três anos de experiência), na qual o professor decide se permanece ou não na docência, as demais etapas da classificação apresentadas por Huberman (2000) não se aplicam à realidade brasileira de forma estática e linear, uma vez que foram pensadas para professores secundários em contexto europeu.

de responsabilidades e pelo comprometimento definitivo na docência, enquanto a professora mais experiente está na fase de desinvestimento, na qual os docentes se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios. As demais professoras entrevistadas estão na fase de diversificação ou questionamentos, que se apresenta como estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira.

Especificamente sobre a atuação em turmas de alfabetização, é possível observar que apenas Mariana e Silvia atuam na alfabetização desde o início de suas carreiras, uma vez que o tempo de experiência profissional de cada uma é equivalente ao tempo de experiência nas turmas de alfabetização. Quanto às demais docentes, Andrea, Ciça, Laura e Maria atuam nessas turmas há menos de 10 anos, Clara atua há 16 anos na alfabetização, e Nilza possui 25 de experiência como alfabetizadora.

Segundo Gatti e Barretto (2009) salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem na escolha dessa profissão. Para as autoras o principal motivo que leva os jovens a optarem pela licenciatura é o fato de querer ser professor. Nesse sentido, julgamos importante perguntar as docentes qual a principal razão que as levou a optarem pela docência. As respostas de Laura, Mariana, Nilza e Silvia foram ao encontro do apresentado por Gatti e Barretto (2009). Para essas 4 entrevistadas a escolha pela docência se deu por gosto ou desejo de ser professora. Andrea e Maria disseram que a convivência com parentes (mãe, tias) que são professoras foi a principal razão desta opção. Ciça diz que sempre gostou de ensinar, mas que estava muito indecisa quanto à profissão que escolheria, e só se decidiu pela docência quando uma amiga que cursava Pedagogia começou a lhe falar sobre o curso e mostrar as atividades que realizava. Já a professora Clara afirma que sua escolha pela docência aconteceu por exclusão, como se observa na fala extraída de sua entrevista:

Quando eu estava no colégio, não tinha ensino médio sem ser profissionalizante. Tinha duas opções, ensino médio e magistério ou ensino médio e contabilidade. Então, a princípio foi por exclusão, eu resolvi fazer o magistério. (Clara)

Como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor alfabetizador (MORTATTI, 2008). Os cursos oferecidos pelas Universidades se destinam a formar professores para atuar nos primeiros anos (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental. Por essa razão, entendemos que a escolha em ser alfabetizador, nem sempre pode ser feita *a priori* ao exercício profissional. Ao indagarmos as entrevistadas sobre o porquê de terem escolhido atuar nas turmas de alfabetização, apenas 3 docentes (Ciça, Mariana e Silvia) disseram que realmente se tratou de uma escolha. As demais entrevistadas alegam que começaram a atuar como alfabetizadoras ao acaso ou por falta de opção, conforme ilustram as falas de Andrea e Nilza:

Caiu no meu colo, porque quando você começa numa escola, você é novata, então é o que sobra para você. (Andrea)

Bom, no início não foi uma escolha, né? A gente era forçada, porque era o que tinha mais vaga. (Nilza)

Chama a atenção nessas falas o fato das classes de alfabetização serem aquelas preteridas pelos professores que já trabalham na escola e, praticamente, imposta aos professores novatos, quase sempre, com menos experiência. Tendo em vista a relevância da alfabetização para uma trajetória escolar bem sucedida, consideramos importante que o professor que atua nas turmas de alfabetização não o faça apenas por imposição ou por falta de opção.

5.2 A PROPOSTA FORMATIVA DO PNAIC

A análise das entrevistas foi realizada a partir de três categorias que emergiram de suas falas. A primeira categoria engloba as dimensões da proposta formativa do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nessa categoria, apresentamos e discutimos aspectos como: a motivação das docentes em participar da formação do PNAIC; as expectativas em relação à formação; a estrutura oferecida pelo município para a realização da formação; os materiais de estudo ofertados na formação; os materiais didáticos distribuídos pelo MEC; e as novidades apresentadas pela proposta formativa do Programa.

Segundo Ferreira e Leal (2010), diferentemente da formação inicial, a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos,

ou seja, a opção em fazer parte ou não desse tipo de formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do professor, e pode não ser uma decisão que ele toma sozinho.

Com o intuito de compreender os interesses profissionais e pessoais que nortearam a adesão a uma formação continuada, o primeiro ponto que buscamos identificar foi quais os motivos que levaram as professoras a participar do PNAIC. As respostas indicam que as principais motivações foram a busca por novidades, o aperfeiçoamento profissional e o gosto em participar de programas de formação continuada, especialmente os ofertados pelo MEC.

Faz-se necessário dizer que o ingresso no processo formativo não foi uma decisão voluntária para todas as docentes. As falas de Maria e Mariana ilustram bem essa situação:

Então, foi meio que... não foi por livre e espontânea vontade não, foi meio que colocado. (Maria)

Porque houve um papo aí, que só quem fizesse o PNAIC que iria pegar as turmas de alfabetização. (Mariana)

Contudo, nos documentos oficiais do PNAIC não consta que a participação dos professores deveria acontecer de forma obrigatória. O Caderno de Formação do Programa deixa claro que:

Para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012h, p.27).

No que tange às expectativas em relação ao processo formativo do PNAIC, as docentes, em sua maioria, afirmam que esperavam com a formação conhecer novas práticas, trocar experiências, melhorar e refletir sobre sua prática. Apenas Maria e Laura nutriam expectativas diferentes das citadas pelas demais entrevistadas.

A minha expectativa era encontrar novas estratégias para trabalhar com os alunos que tem pouco acompanhamento familiar, tem algum problema cognitivo, motor. (Maria)

Aprender mesmo como alfabetizar. Entender o processo de alfabetização, como se dá. (Laura)

A fala da professora Maria nos remete aos vários outros fatores que interferem na garantia da alfabetização de todos os alunos, tais como a participação familiar, o contexto social e a própria dificuldade dos professores em trabalhar com os alunos com deficiência e que, por vezes, não são abordados nos programas de formação.

Considerando o fato de a professora Laura já ter concluído a graduação em Pedagogia, sua fala aponta para fragilidades da formação inicial e revela uma ideia de formação continuada com caráter suplementar. Corroborando com esse entendimento, Gatti e Barretto (2009) afirmam que com os problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial.

Outro questionamento feito às docentes se refere à estrutura física e aos recursos materiais disponibilizados pelas escolas onde aconteceram as formações. Com exceção de Andrea e Maria, as professoras fizeram uma avaliação positiva, tanto da estrutura física quanto dos recursos materiais disponibilizados, conforme exemplificam os trechos extraídos das entrevistas de Nilza e Silvia:

Eu passei em duas escolas, e assim, a organização, a estrutura, os recursos, o pessoal da secretaria, da SMED, sempre atentos, sabe? Tudo o que a gente precisava a Coordenadora estava lá para atender. (Nilza)

O material era o possível, era adequado a aquela escola que estava nos recebendo. (...) Geralmente o que era possível, era o suficiente, era o que nós professores já estávamos acostumados a esperar de uma escola da rede municipal. Nada que fosse necessário nunca deixou de ser aplicado, ou nunca ficou comprometido por falta de material, sempre, os materiais foram suficientes. (Silvia)

Giardini (2016) relata que, na visão dos professores alfabetizadores participantes do seu estudo, o horário de realização dos cursos foi visto como um ponto crítico no contexto do Programa. Esse descontentamento também foi observado por Ferreira (2015). Ao interrogarmos as docentes a respeito do horário da formação, não houve um consenso entre as respostas obtidas. Ciça, Clara, Laura e Silvia consideram que o horário foi adequado. Já as outras quatro entrevistadas (Andrea, Maria, Mariana e Nilza) relatam que a formação num sábado, o dia inteiro,

foi algo cansativo. Mariana pondera que teria sido mais viável se houvessem dois encontros mensais.

Eu achei cansativo, acho que poderia dividir, ao invés de ser um sábado ser dois encontros. (Mariana)

Conforme apresentado no capítulo 2, nos anos de 2017 e 2018 a formação foi realizada em horário de serviço. Essa mudança de horário, no entanto, não foi considerada positiva por todas as entrevistas. Nilza considera que a formação aos sábados, embora fosse muito cansativa, era melhor que durante a semana. A professora Laura afirma que preferia quando a formação não era em seu horário de trabalho:

Eu, particularmente, gostei mais de fazer mesmo aos sábados. (...) O sábado é um dia mais tranquilo. (Laura)

Para Cabral (2015) um ponto fundamental para a boa aceitação do PNAIC foi a qualidade dos materiais formativos. A autora aponta como um dos aspectos positivos desses materiais o fato de os textos que compõem os cadernos da formação terem sido escritos por professores e colaboradores de grande parte das universidades parceiras da rede de formação, e também por esses materiais trazerem registros de relatos de professores que atuam em sala de aula em vários municípios do país, com a presença de concepções e bases teóricas mais plurais. Quando indagadas a respeito dos cadernos de formação, todas as docentes os elogiaram, descrevendo-os como claros, objetivos, com boas referências e sugestões.

Muito bom, material muito rico, com gente muito bacana que participou da elaboração. Muito bom! (Clara)

Os cadernos são ótimos! São bem claros, bem objetivos, fáceis de entender. (Maria)

Os cadernos de formação, eu os considereei muito bons, com muito material interessante. Os autores dos textos, sempre pessoas, assim, muito atuantes na área da educação. Foram materiais que permitiram muito a reflexão, a discussão. (Silvia)

Eu gostei muito! Eu acho que é um material muito rico. (...) Ele tinha muita dica de plano de aula, de jogos, sequências didáticas, sites. Fora a parte teórica também. Eu tenho eles até hoje. (Laura)

Da mesma forma, Araújo (2016) afirma que os professores participantes da sua pesquisa elogiaram o material oferecido, considerando-o “interessante e bem referendado” (p.99).

Além de disponibilizar os cadernos para a formação dos professores, outra ação prevista pelo PNAIC foi a entrega de materiais didáticos às escolas dos municípios que aderiram ao Programa. Foram distribuídos livros didáticos, de literatura e obras complementares aprovadas no PNLD, PNBE e PNBE Especial, e jogos de alfabetização. Quando interrogadas sobre o acesso a esses materiais na escola onde trabalham e a opinião que tinham a respeito deles, Ciça e Mariana alegam que não tiveram acesso a todos os materiais, mas consideram os que receberam de boa qualidade.

A caixa dos jogos eu achei um pouco de dificuldade de encontrar na escola. Os livros não foram disponibilizados. Um ou outro eu já encontrei na biblioteca, o resto... não chegou assim: esses são do PNAIC, vamos utilizar. (Ciça)

Só a algumas caixas de livros, mas o restante, os jogos, eu não tive acesso. Os livros literários eu achei muito bons, variados. (Mariana)

Andrea afirma que a escola onde trabalha recebeu os livros e as caixas de jogos. No entanto, os livros não ficaram disponíveis nas salas de aula para o uso dos alunos. Ela diz que só conseguiu ficar com a caixa de jogos em sua sala porque insistiu muito. Em suas palavras:

Nós tivemos as caixas de jogos e as caixas de livro. (...) Nós não ficamos com as caixas na sala. A dos jogos eu bati o pé e fiquei. (...) Era muito bom, muito bom mesmo. Os livros ficaram reunidos e quando a gente quisesse tinha que pegar, não ficou na sala. Tanto que eu não tenho, até hoje eu não tive, não estão comigo. (Andrea)

Observamos pelas falas dessas docentes que ainda é um desafio em várias escolas fazer com que os materiais enviados pelo MEC sejam, de fato, utilizados pelos alunos, atendendo os objetivos para os quais foram criados.

Quanto às demais entrevistadas, todas afirmam que tiveram acesso e gostaram muito dos jogos e dos livros disponibilizados. Silvia relata, inclusive, que na escola onde trabalha as professoras participantes do PNAIC buscaram uma

forma de socializar os materiais com as colegas que não participaram da formação. Apenas Maria fez uma crítica em relação à quantidade de jogos presente nas caixas.

Eles são bons, mas vem em pouca quantidade, pela quantidade de alunos que a gente tem em sala de aula. Fica difícil trabalhar com a turma inteira ao mesmo tempo, então eu tenho que trabalhar em pequenos grupos, cada dia um pouquinho, porque a quantidade é pouca. (Maria)

A última subcategoria relativa à proposta formativa do PNAIC, diz respeito às novidades apresentadas pela formação. Maria e Mariana consideram que o Programa não trouxe nada de novo no campo teórico, uma vez que os temas abordados já tinham sido estudados por essas participantes no curso de Pedagogia. Diferentemente dessas docentes, Silvia considera que a formação trouxe novos conhecimentos. Para Ciça, Andrea e Clara as novidades do PNAIC se relacionam a novos jeitos de fazer, a questão da prática. Nilza relata que umas das novidades do PNAIC foi apresentar uma nomenclatura para práticas que ela desenvolvia em sala de aula e que, até então, não sabia que tinham um nome.

Sim, novidades sim. Novidade porque até então, eu não sabia que o que eu fazia tinha um nome. Então, nossa, isso que eu faço tem um nome! Isso foi um conhecimento a mais. (Nilza)

Laura, que estava no seu primeiro ano de experiência como alfabetizadora quando a formação do PNAIC teve início, considera que quase tudo era novidade.

Eu não era uma pessoa que tinha uma caminhada longa. Então, assim, para mim, quase tudo era novidade. (...) Lógico que eu vi alguma coisa (na universidade), mas não em profundidade. (Laura)

Esse relato de Laura revela, mais uma vez, a insuficiência da formação inicial das instituições de ensino superior (GATTI e BARRETTO, 2009).

Em síntese, os dados apresentados nessa categoria nos permite dizer que nem todas as docentes entrevistadas se inscreveram para participar do PNAIC voluntariamente; as participantes esperavam conhecer novas práticas; para algumas professoras o horário da formação foi considerado cansativo; os materiais de formação foram bem avaliados por todas as entrevistadas; os livros didáticos, de

literatura e os jogos não foram disponibilizados para todas as participantes e a apresentação de novas práticas foi uma das principais novidades da formação.

5.3 VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO FORMATIVO DO PNAIC

Segundo Gatti e Barretto (2009) nos estudos que têm como foco a formação continuada de professores é possível identificar que, em geral, os docentes valorizam a formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, com frequência, na formação continuada o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição, pelas situações vivenciadas. Nesse sentido, esta categoria de análise inclui a visão das docentes a respeito das situações vivenciadas no âmbito do PNAIC, a saber: as atividades desenvolvidas nos encontros; a articulação entre teoria e prática; a troca de experiências na construção de novos saberes; a valorização dos saberes dos docentes; a postura didática do orientador de estudos e as insatisfações com a formação.

O Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012f) sugere que nos encontros de formação dos professores alfabetizadores fossem desenvolvidas diversificadas estratégias formativas, visando ampliar as oportunidades de envolvimento dos docentes na formação. Ao serem questionadas a respeito das atividades realizadas nas formações, as professoras relatam que havia leitura deleite, atividades em grupo, leitura e discussão dos textos dos cadernos de formação, vídeos para debate, tarefas de casa, momentos de socialização, elaboração de instrumentos de avaliação e atividades práticas:

Sempre no início tinha a leitura deleite (...) Esse era um momento que era fixo. Nós tínhamos coisas que eram coletivas, em grupo, coisas que tinha que fazer ali, na hora, como montar um quadro, fazer um jogo, fazer alguma coisa, fazer uma dinâmica lá na frente. Tinha vez que era discutir algum texto e trazer algum registro disso (...) Tinha vez que era um filme trazendo experiências de outros lugares. Nós tivemos aulas que eram discussões (...)Tinha vez que era aprendendo a usar algum instrumento, alguma avaliação. Teve vez que a gente teve que fazer, uma forma, entre aspas, de Para casa, você tinha que levar e fazer avaliação das capacidades dos meninos. (Andrea)

Os encontros trabalhavam muito sequências didáticas, trabalhavam muito essa questão dos jogos de alfabetização. (Laura)

Bem prática mesmo (...) A gente aprendeu ali a contar histórias de uma forma diferente, esse tipo de coisa. E montar mesmo os jogos, para fazer em sala. Então, era praticamente, atividades bem práticas. (Ciça)

Nos meus encontros eram atividades bem dinâmicas, como jogos, música, brincadeira. A gente fez muita aula prática, a gente fazia como se fosse aluno. (Nilza)

Embora as professoras mencionem uma diversidade de atividades formativas desenvolvidas nos encontros, é possível perceber, com base nas falas trazidas acima, que houve uma maior concentração de atividades práticas, pautadas em exemplos de “como fazer” ou no “aprender fazendo”. Araújo (2016) tece críticas ao predomínio de atividades práticas na formação do PNAIC. Para a autora a ênfase nesse tipo de atividade teve como objetivo a regulação da prática pedagógica dos professores.

De acordo com Imbernón (2011) a formação permanente ou continuada deve buscar sempre um equilíbrio entre os esquemas teóricos e práticos que sustentam a prática docente, ou seja, é preciso evitar a teorização desvinculada da ação e a prática sem fundamento teórico. Ao serem indagadas se houve no PNAIC uma articulação entre teoria e prática, todas as professoras afirmam que sim. A fala de Silvia exemplifica como se deu essa articulação:

Houve articulação da teoria e da prática, porque nós tínhamos que aplicar. Muitas vezes, a gente tinha que fazer atividades com os estudantes, com os nossos alunos para levar os resultados para o encontro. Então, foram atividades que aconteceram realmente. Atividades como produção de texto, ditados, jogos a gente tinha que fazer com as crianças na sala, de forma que pudéssemos perceber os resultados, os efeitos daquela atividade e levar para uma reflexão durante os encontros. (Silvia)

Parece que a associação entre teoria e prática, quando ocorreu, partiu da experiência docente, das situações cotidianas vivenciadas em sala de aula, propiciando compreensão, análise e reflexão sobre os desafios encontrados.

As trocas de experiências oportunizadas no âmbito da formação foram consideradas pelas docentes entrevistadas como uma contribuição significativa para a aprendizagem. Ao trazerem suas experiências cotidianas para serem discutidas nos encontros de formação do PNAIC, as professoras puderam refletir acerca de

sua própria prática e buscar, junto às colegas, subsídios para reelaborá-la, conforme ilustram as falas de Andrea, Laura e Ciça:

A gente discutia coisas que a gente vivenciava, e a gente colocava as coisas que a gente já sabia (...) Era um falando aquilo que sabe, com o que o outro está fazendo. (...) Quando eu tive a experiência, as trocas, foram a melhor coisa para a minha prática. Porque eu mudei muita coisa que eu fazia, trouxe muita ajuda para outros colegas de coisas que eu fazia, também. As trocas foram fundamentais para mim, porque meus alunos tiveram oportunidades que não teriam se eu não tivesse participado. (Andrea)

Eu aprendi não só com o material do próprio PNAIC, como também com os colegas. (...) Eu apostei nessa ideia, dessa troca. Eu acho que foi isso que me deu uma base boa, mesmo. (Laura)

Eu acho que a gente se identificou muito, em questão de compartilhar mesmo as práticas. Então, além de a gente aprender novas coisas, o pessoal levava muitas experiências do que fazia em sala. Levava, trocava e a gente acabava praticando também na sala da gente. (Ciça)

Corroborando com esses dados, Cabral (2015) diz que os momentos de trocas de experiências ocorridos no PNAIC foram analisados pelas docentes participantes de seu estudo como indispensáveis, e possibilitaram a construção de conhecimentos práticos durante o processo de formação continuada.

Outro fator relevante nos programas de formação continuada é a valorização dos saberes docentes. De acordo com Nóvoa (1995) é importante dar voz aos professores, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo, de modo que tais saberes possam ser confrontados, estudados, analisados e aprendidos. Sobre esse aspecto, Silvia relata que nem sempre os saberes docentes foram valorizados no âmbito do PNAIC:

Nem sempre considerava o que a gente já sabia, em algumas oportunidades sim, na realização de tarefas práticas, de exposição de trabalhos, mas também, não eram todas as pessoas que se expressavam, sempre havia um representante do grupo. (Silvia)

As demais professoras consideram que as experiências e conhecimentos que já possuíam, ou seja, seus saberes docentes, sempre foram valorizados no processo de formação.

Da mesma forma, a postura didática dos orientadores de estudo (domínio de conteúdo, utilização adequada de recursos, dinâmica do encontro, linguagem clara, relacionamento formador-professor, abertura ao diálogo, e experiência docente no processo de formação) não foi avaliada positivamente por todas as professoras alfabetizadoras. As professoras Andrea, Ciça, Clara, Laura e Nilza fizeram avaliações positivas acerca das orientadoras de estudos. As falas de Ciça e Laura ilustram essa avaliação:

Eu peguei uma orientadora excelente! Eu falo que ela é top das top, porque ela realmente motivava, ela realmente voltava para a prática. Eu sei que ela tirava do dinheiro dela mesmo, ela falava que era o dinheiro da bolsa que ela recebia, para montar o material para levar para a gente, para a gente mesmo praticar ali, fazer na hora. Até lembrancinha, até balinha, coisa assim de quebrar mesmo o clima. Ela não ficava o tempo todo lendo, ela já tinha um resuminho do que ia falar, depois, a gente voltava para a prática.(...) Você via que ela realmente gostava de ensinar, de mostrar para a gente uma prática, de dar um novo olhar. (Ciça)

Eu fiz a maior parte do tempo com uma orientadora só. Eu gostei muito, porque ela, não sei se era uma particularidade dela, mas ela abria muito para todos falarem, mas também sem perder o foco. Ela tinha um jogo de cintura muito bom. Ela conseguia amarrar tudo direitinho. E ela também era uma pessoa que tinha uma experiência muito longa na alfabetização, então, ela trazia muita contribuição. Ela passava firmeza na formação, no material que trazia para apresentar para a gente, ela era uma pessoa fantástica! (Laura)

Já para as professoras Maria, Mariana e Silvia algumas orientadoras de estudo não tinham preparo para conduzir a formação, pois cometiam erros conceituais e, constantemente, precisavam consultar algum material. Para Silvia, os materiais de formação eram excelentes, mas alguns conceitos, algumas propostas não foram trabalhadas adequadamente por falta de habilidade do orientador. Silvia também destaca que nos primeiros anos de formação as orientadoras eram bem preparadas, mas que isso foi se perdendo. O trecho extraído de sua entrevista expressa seu ponto de vista:

As primeiras versões foram muito interessantes, porque percebi uma firmeza, uma clareza das orientadoras. Ao longo das outras versões, parece que isso se perdeu um pouco, a gente ficava muito preso aos cadernos que vinham do PNAIC. (...) De uma forma geral, sempre deixou a desejar. (...) Algumas, até equivoco com relação a conceitos. Eu acho delicado você estar à frente de uma formação e não ter certeza do que você está falando. Então, a formação do professor que

está à frente precisa ser uma formação consistente para ele ser realmente um direcionador do grupo, um facilitador. (Silvia)

Ainda em relação às orientadoras de estudo, Ciça relata que quando conversava com colegas que também participavam das formações do PNAIC, em outras turmas, percebia que havia diferenças entre o seu curso e o curso delas em função da atuação da orientadora de estudo. Sempre que levava para a escola algo feito nos encontros as colegas diziam:

Nossa, mas sua orientadora fez isso? A gente não teve esse. (Ciça)

Sendo o orientador de estudos o mediador direto entre os saberes presentes nos cadernos de formação e os professores alfabetizadores, consideramos que a qualidade da formação também depende da qualidade da mediação que esse profissional realiza. Dessa forma, a escolha dos orientadores deveria recair sobre aqueles que detêm experiências de sala de aula e melhor formação e habilidade didática.

Por fim, no que tange as insatisfações vivenciadas no processo formativo do PNAIC, as respostas foram diversas. A professora Maria considera que a carga horária foi muito corrida. Ela esclarece que durante a formação não houve tempo suficiente para aprofundar o estudo dos cadernos de formação. Insatisfação semelhante a essa foi apontada pelos professores participantes dos estudos de Ferreira (2015) e de Araújo (2016).

A extinção da bolsa foi outro aspecto que trouxe insatisfação para as entrevistadas. Elas consideram que mesmo com valor simbólico, a bolsa incentivava a participação dos professores na formação.

Quando tem a questão da bolsa, eu acho que incentiva, porque, querendo ou não, é cansativo o professor trabalhar a semana inteira, e depois, ainda fazer uma formação. (Laura)

Outras mudanças ocorridas nos últimos anos da formação, como a realização dos encontros no horário de trabalho e o não envio dos cadernos de formação pelo MEC, também foram considerados aspectos negativos pelas professoras. Laura relata que muitas colegas não puderam participar da formação porque a escola não conseguia liberá-las no horário de trabalho, uma vez que não havia ninguém para

substituí-las. Quanto a isso Cabral (2015) diz que “não adianta o oferecimento de cursos e programas de formação se os professores não podem se ausentar de suas atividades para frequentar os encontros presenciais” (p. 265).

Laura também reclama que nos últimos anos a formação passou a focar mais na teoria, não havendo equilíbrio com a prática.

Ainda no tocante as mudanças ocorridas no PNAIC, Clara critica o fato de a formação de 2017/2018 não ter se centrado numa área específica, como vinha acontecendo anteriormente. Para ela, quando a formação não se volta para uma única área algumas temáticas deixam de ser abordadas. Em suas palavras:

Eu acho que o último que teve agora (2017/2018) como eles juntaram tudo, isso é uma crítica que eu até esqueci de fazer, eu acho que não ficou tão bom, não é bom juntar tudo. Eu acho que se dar um enfoque na alfabetização, e depois, no outro ano, dar um enfoque na matemática, eu acho que não perde nada. Mas, quando junta tudo, acaba por ficar alguma coisa faltando, ali. (Clara)

Entendemos que essas falas de insatisfação em relação às mudanças ocorridas durante a vigência do Programa, podem levar ao questionamento da qualidade do curso e interferir na visão dos professores acerca da proposta do PNAIC como um todo.

Em suma, as professoras alfabetizadoras, a respeito das vivências no processo formativo do PNAIC, apontam aspectos positivos e negativos. No conjunto de elementos bem avaliados, destacamos: a ênfase na da troca de experiências possibilitada nos encontros de formação e a valorização dos saberes das docentes. No grupo de elementos considerados insatisfatórios, ou seja, que carecem de melhorias, temos: a falta de tempo para aprofundar nos conteúdos, a atuação do orientador de estudos, e as mudanças ocorridas no Programa a partir de 2016, tais como a extinção da bolsa e a formação realizada no horário de serviço.

5.4 PERCEPÇÃO DAS DOCENTES SOBRE AS REPERCUSSÕES DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para atingir o objetivo de garantir a alfabetização de todos os alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, o Programa PNAIC adotou como principal objetivo uma formação que repercutisse em mudanças de postura e nas práticas

pedagógicas dos professores alfabetizadores. Assim, nesta última categoria de análise abordamos as percepções das professoras a respeito das repercussões (contribuições e possíveis mudanças) da formação do PNAIC em suas práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

No que se refere às contribuições do PNAIC, todas as docentes afirmam que a formação trouxe contribuições para sua prática pedagógica. Para Andrea a troca de experiências ocorrida nos encontros foi a principal contribuição do Programa.

Eu acho assim, para minha formação foi muito bom, principalmente, porque eu considero que estava há pouco tempo em sala de aula. Quando eu tive a experiência, as trocas foram a melhor coisa para a minha prática. Porque eu mudei muita coisa que eu fazia. (Andrea)

Como já mencionamos, esses momentos de interação entre os pares oportunizam aos docentes refletir acerca da sua prática e modificá-la. Na pesquisa de Alferes (2017) as participantes também apontam essa troca como uma ação muito positiva, principalmente para os professores iniciantes.

Outra contribuição abordada pelas professoras se refere a novas ideias e formas lúdicas para trabalhar os conteúdos em sala de aula:

A matemática é muito cheia de regrinhas e a gente só trabalha em cima dessas regrinhas, só em cima da resolução de problema, armação de continhas. A gente foi percebendo, pela leitura do material, que não é só isso, tem uma maneira mais divertida de trabalhar a matemática. (...) A gente está acostumada, com os meninos do 1º, 2º e 3º anos, trabalhar sempre as mesmas coisas, mas, depois do curso a gente percebe que pode ser trabalhado diversos tipos de portadores literários, pode trabalhar uma bula, coisa que não é muito comum. (...) Então, essas coisas, acho que acrescentar o uso de materiais diferentes, muito trabalho com sucata, que a gente pode aproveitar. Trazer também o conhecimento dos meninos para dentro da sala de aula. (Maria)

No relato da professora Maria, observamos que ocorreu uma grande mudança em sua ação alfabetizadora. Antes, a professora priorizava as atividades escolares pouco significativas, realizadas no caderno. Após a formação do PNAIC, sua percepção foi ampliada, pois passou a considerar importante incorporar à sua prática pedagógica as atividades lúdicas e o uso de materiais diversificados, com o objetivo de favorecer a aprendizagem das crianças. Outro ponto importante, evidenciado em sua fala, é o reconhecimento de que a criança traz consigo

conhecimentos construídos fora do ambiente escolar e que estes conhecimentos precisam ser considerados ao longo do seu processo de escolarização.

Silvia aponta a apropriação de conceitos teóricos como uma importante contribuição do PNAIC para sua prática.

No tocante a mudanças nas práticas pedagógicas, apenas Silvia diz não perceber mudanças significativas decorrentes da participação nas formações do PNAIC. Embora tenha elencado contribuições do Programa para sua prática, a docente relata que não sentiu necessidade de mudanças. O trecho extraído de sua entrevista expressa essa opinião:

Mudança talvez não, mas, reflexão sim. Acho que trouxe uma oportunidade para o bom profissional, porque isso é muito pessoal. Mudança não, porque eu considero que eu sempre busquei novas alternativas de ser uma boa professora a cada dia. Acho que tem pessoas que podem fazer 200 versões de PNAIC e talvez não mudem a prática. E outras pessoas, um encontro, já deixa a pessoa aberta, reflexiva, disponível ao novo conhecimento. Então mudança, na minha prática, eu vou falar de mim, acho que não, eu acho que trouxe inovação, oportunidades, sugestões, novos conceitos. (...) Não posso dizer que o PNAIC foi o principal responsável por uma mudança. (Silvia)

Para Andrea as principais mudanças percebidas se referem à criação de um cantinho de leitura, uma das sugestões do Programa para tornar a sala de aula um ambiente alfabetizador, estimulante a aprendizagem dos alunos, e a adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos.

Nós temos na sala, cada professor faz seu cantinho de leitura. Porque nós implantamos aqui, a partir do PNAIC, porque não tinha antes. (...) A avaliação “sistemática” eu aprendi no curso, a fazer isso, porque isso me orienta muito na minha prática. Tinha vezes que o menino passava batido, no início. (Andrea)

Assim como Andrea, as professoras Clara e Mariana afirmam que a construção de instrumentos de avaliação e de registros de aprendizagem de cada aluno (fichas de acompanhamento) também passou a fazer parte das suas práticas após a participação no PNAIC. Albuquerque (2012) ressalta a importância da avaliação, não como uma simples medição de conhecimentos para determinar se os alunos estão aptos a progredir nos estudos, mas como uma forma de identificar os

conhecimentos que eles já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Andrea relata ainda que era muito tradicional e costumava ficar presa a um único método, mas que a partir do PNAIC conseguiu mudar sua postura e passou a adotar novos métodos em suas aulas.

Eu consigo hoje, pesar um pouquinho para cada lado. Faço as coisas tradicionais, misturo tudo o que você pensar de teoria com método. Então assim, eu faço uma “mistureba” das coisas, sem ficar me preocupando com isso. Aí, eu vou e uso o que tiver que usar, eu não me importo mais. O PNAIC me ajudou nisso. (Andrea)

Em entrevista, Soares (2016) afirma que cada método de alfabetização que circula na área privilegia um aspecto importante a ser trabalhado, não sendo possível um único método atender o processo de aprendizagem em toda a sua complexidade. Para a autora, o ideal não é que se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método, ou seja, alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo.

Nilza também considera que costumava ficar muito presa ao trabalho com as sílabas ou com as historinhas que vinham no livro didático. A partir da formação do PNAIC ela diz ter mudado sua visão em relação à leitura e ao uso de variados gêneros textuais em suas aulas. Em suas palavras:

A gente era muito presa ao livro didático, muito presa àquelas historinhas que vinham, que a gente já estava acostumada a usar, ou presa àquelas sílabas. A partir daí, deu para eu ter uma visão que leitura, eu poderia partir de qualquer leitura, qualquer gênero textual que eu poderia trabalhar com minha turma. (...) Eu olho a minha prática, assim, eu penso assim: “Gente, como é que os meninos aprendiam antigamente?” Porque era tudo só aquele BA-BE-BE-BO-BU, FA-FE-FI-FO-FU, aquela coisa metódica. E foram tempos que eu trabalhei assim. Eu acho que eu melhorei. (Nilza)

Ciça declara mudanças pontuais ocorridas no seu trabalho com os alunos com dificuldades na alfabetização e a superação dessas dificuldades por meio da utilização de jogos de alfabetização, sugerida nas formações do PNAIC.

Outra mudança percebida pelas professoras em suas práticas trata da adoção da leitura deleite:

Eles falaram que isso parecia uma bobagem, mas que não era. E realmente, quando eu comecei a usar a leitura deleite, no início da aula, como prática mesmo, diária, na maioria das vezes, dos dias da semana, dava um resultado muito bom. Eles pediam para a gente ler, e tinham interesse até pelos livros da caixa, mesmo. (Mariana)

A leitura mesmo todo dia. (...) Separar o momento da leitura, uma leitura deleite, isso eu faço desde o PNAIC. Eu não fazia. (Ciça)

A leitura diária, ler por ler, ler pelo prazer de ler. Eu já fazia, mas agora, o dia que não dá, eu me culpo e me preocupo com isso. (Clara)

No material do PNAIC a leitura deleite é concebida como uma importante estratégia de incentivo à leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Contudo, como se pode perceber nas falas trazidas acima, apesar de realizarem a leitura com seus alunos, essa ainda não era uma prática diária, como propõe o Programa.

O uso frequente de jogos de alfabetização e jogos matemáticos foi mais uma mudança que as professoras entrevistadas alegam ter percebido em suas práticas. A utilização desses jogos em sala de aula foi tratada no âmbito do PNAIC como um importante elemento estimulador da aprendizagem dos alunos, uma vez que favorece o desenvolvimento de aspectos próprios da criança, como a curiosidade e a espontaneidade. Cabe lembrar que para reforçar essa importância o Programa disponibilizou aos professores alfabetizadores de todo país a caixa de jogos para a alfabetização.

Outro elemento da proposta do PNAIC, que as professoras Nilza e Laura dizem ter incorporado em suas práticas pedagógicas é o uso da sequência didática. O uso dessas sequências também foi uma mudança percebida na prática pedagógica dos docentes participantes da pesquisa de Lovato (2016). Segundo a autora, ainda que o conceito de sequência didática não tenha sido discutido de forma aprofundada durante a formação do PNAIC, essa proposta foi bem presente nos planejamentos analisados.

Procurando aprofundar nossa investigação acerca das repercussões percebidas pelas professoras em suas práticas docentes, a partir dos cursos oferecidos pelo PNAIC, pedimos a elas que descrevessem uma aula/atividade desenvolvida com os alunos proveniente desse processo formativo. As atividades mencionadas pelas professoras envolvem jogos e atividades propostas no material

de formação do Programa. As falas das professoras Clara, Silvia e Mariana ilustram essas atividades:

Bom, um dos jogos que eu fiz muito no 2º ano, além da caixa de jogos, foi aquele Jogo Linguístico. Ele ajuda muito os meninos a desenvolverem até o sistema de alfabetização. Os meninos que tem mais dificuldade, eles são agrupados, então, esse Jogo Linguístico ajuda muito. E eles gostam do jogo, também. Eles vibram, e tudo. (...) A gente separa a turma em três grupos, e aí, a gente prepara antes, um grupo de palavras para cada grupo, de acordo com as dificuldades daquelas crianças. A gente agrupa os meninos, por dificuldade, a gente não fala isso para eles não, a gente chama eles de grupo A, B e C, ou pode dar cor para os grupos e tudo. Pode sentar eles no chão, assim, na frente da sala, e divide o quadro também, e três partes. Aí, em casa você separa palavras para cada grupo, aí começa. São 6 palavras para cada grupo e cada grupo, em cada momento vai ter aquela palavra para eles dizerem ... eles têm que responder. Por exemplo, você fala para eles uma palavra e lança a pergunta para eles. Por exemplo, para o grupo mais avançado, você pode colocar: pássaro, é escrito com um “S” ou com dois “S”? Aí, eles vão pensar, discutir entre eles e vão dar uma resposta, se eles acham que pássaro é com um “S”, ou dois “S”. Depois a gente pede a sala inteira para ajudar a escrever: “Vamos lá, como é que começa? Que letra quem vem depois, depois e depois”? Aí, ajuda eles, a gente escreve corretamente a palavra no quadro, os 3 grupos vão ter conhecimento, vão ler, e aí, eles ganham 1 ponto se eles falaram certo, se é ou não. Para os grupos com uma dificuldade maior, você pode perguntar, por exemplo: “bala, é com “la”, ou com “ta”?” E eles, ainda assim, tem dificuldade, eles vão pensar e ainda tem dificuldade de responder. Às vezes, eles erram, ainda. E você vai escrever a palavra bala lá, e mostrar para eles: “Olha como que é”. E aí, eles vão avançando a escrita. Eles formulam hipóteses, e tem ajuda dos colegas, por isso que tem que ser grupo com as mesmas dificuldades, não pode misturar um menino que já sabe, com outro que tem essas dificuldades, tem que ser ali, próximo. Eles vão aprendendo e depois eles têm várias palavras no quadro, eles vão registrar no caderno e eles participaram dessa discussão. É uma análise, que eles fazem, das palavras. É bem legal! (Clara)

E em produção de texto, o fato da gente criar, trazer objetos de casa, dispor os objetos na mesa e eles terem que inventar uma história com todos os objetos da mesa, geraram textos assim, malucos, e foi muito divertido a correção, porque eles realmente haviam sido os autores dos textos. E então, quando a gente chegou no momento da correção, aquela correção teve todo um significado, foi divertido. Muito mais do que você pegar um texto de uma criança e marcar os erros ortográficos, e você indicar onde deveria ser o parágrafo ou não, isso foi construído depois, mas no momento da elaboração do texto, da escrita, foi prazeroso. Então, quando chegou nessa parte de organizar a escrita ortográfica, organizar os parágrafos, organizar mesmo as características daquele texto, foi mais tranquilo, porque eles estavam muito envolvidos. (Silvia)

Sempre nesse campo, assim, da leitura mesmo. A gente fez um livrinho, baseado na história que eu contei. Aí, a gente confeccionou um livrinho com ilustrações e o reconto deles. Eu acho que ficou muito legal, eles ficaram muito empolgados com isso e passaram a ler com mais gosto e a produzir por eles mesmos. Não só a atividade que eu dei, mas: “Professora, pode fazer meu livrinho? Pode pegar um livrinho aí, para fazer o meu”? (Mariana)

Embora as atividades mencionadas pelas docentes estejam alinhadas com as sugestões propostas pelo PNAIC, o foco foi apenas na linguagem ou na matemática. Nenhuma delas deu exemplo de atividades envolvendo outras áreas do conhecimento.

Passados mais de cinco anos do início da formação do PNAIC, julgamos importante saber das docentes se os materiais do Programa (caixa de jogos, livros literários), enviados às escolas pelo MEC, continuam sendo usados em suas aulas ou se foram abandonados após o término da formação. As respostas indicam que os livros continuam sendo usados com frequência pela maioria das entrevistadas. Já os jogos são utilizados frequentemente apenas por algumas docentes, especialmente quando estão atuando nas turmas do 1º ou do 2º ano.

Hoje em dia, eu utilizo, não vou falar que eu utilizo tudo, mas a questão mesmo da literatura, a forma com que foi abordado no PNAIC, é o que eu utilizo todo dia, que é ler todo dia com os alunos. (...) Mas, a questão mesmo dos jogos da caixa amarela, às vezes fica lá, nem sempre eu utilizo. (Ciça)

Bom, no 1º ano, a gente utiliza muito, aí vai diminuindo um pouco, a não ser os livros de literatura, que até o 3º ano, a gente utiliza bem. Os jogos e tudo, é mais no 1º e 2º anos, que a gente utiliza. (Clara)

Sempre. Os livros eu uso sempre, eu faço a roda de leitura em sala de aula, eu trabalho literatura, eu desenvolvo questões linguísticas de Português dentro dos livros da caixa de livros. A caixa de jogos eu utilizo para muitos jogos, no início da alfabetização. (Nilza)

Silvia considera que embora os materiais propriamente ditos tenham sido usados com maior intensidade durante o período da formação, sempre fica uma sugestão ou uma ideia para ser trabalhada. Esses dados vão ao encontro do que dizem Gatti e Barretto (2009), sobre a tendência de os professores geralmente reduzirem ou abandonarem o uso das novas práticas trabalhadas durante os processos de formação continuada.

Por último, perguntamos as docentes se elas consideram que sua participação no PNAIC favoreceu a aprendizagem dos alunos. Todas as entrevistadas responderam que sim. Ainda que não conseguissem dar exemplos concretos de melhorias alcançadas, elas relatam que a partir da formação os alunos passaram a ter mais gosto pela leitura, mais autonomia e prazer em realizar as atividades propostas.

Em síntese, sobre as percepções das professoras a respeito das repercussões da formação do PNAIC em suas práticas pedagógicas podemos dizer que a formação trouxe contribuições para suas práticas no tocante a novos conhecimentos, novas ideias, formas mais lúdicas de trabalhar, e a criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula. Ao participar das formações do programa PNAIC, novos elementos foram incorporados às práticas pedagógicas das entrevistadas, como a leitura deleite, o planejamento da sequência didática como estratégia de ensino e a inserção do lúdico na prática de sala de aula. Podemos afirmar que o programa PNAIC, mesmo não tendo provocado profundas mudanças na prática pedagógica, foi uma influência positiva para a formação profissional dessas professoras alfabetizadoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira, tendo em vista que muitos estudantes continuam analfabetos ou apresentam graves dificuldades de leitura, escrita e interpretação de texto, mesmo depois de frequentar a escola durante alguns anos. Com o intuito de solucionar ou amenizar os problemas relacionados ao desempenho dos alunos e à baixa qualidade da educação têm sido implementados vários programas de formação continuada de professores. Somente nos últimos vinte anos foram criados, em âmbito nacional, cinco programas de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores que atuam na rede pública de ensino. No entanto, em educação é difícil dizer se uma intervenção ou mudança realmente teve repercussões a médio ou longo prazo. A descontinuidade das políticas sem considerar a temporalidade para sua efetivação, ou mesmo a falta de investigações mais abrangentes e contínuas acerca das repercussões dos programas, baseada não só em efeitos imediatos, dificulta identificar resultados mais duradouros desses programas.

Buscando contribuir com a melhoria das políticas públicas para a alfabetização, este estudo teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte que participaram do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as repercussões desta formação nas suas práticas pedagógicas. Para a sua consecução, buscou-se, especificamente: a) compreender a estrutura e dinâmica de formação do PNAIC, em especial no município de Belo Horizonte; b) investigar se a participação nos processos formativos do PNAIC repercutiu ou não na prática pedagógica, considerando a opinião dos professores participantes; c) identificar as práticas pedagógicas que os professores afirmam ter mudado a partir do curso de formação do PNAIC; d) verificar como e quando os professores utilizam o material distribuído pelo PNAIC.

Diante desses objetivos, foi feito o levantamento de dados utilizando os textos oficiais sobre o Programa investigado e da literatura nessa área, o questionário e a entrevista semiestruturada. O questionário foi respondido por um grupo de 86 professores alfabetizadores participantes das formações do PNAIC, no município de Belo Horizonte, entre os anos de 2013 e 2018. Já as entrevistas foram realizadas com uma orientadora de estudo e oito professoras, selecionadas entre os 86

docentes respondentes ao questionário. Os dados coletados foram interpretados por meio de análise de conteúdo. Uma síntese dos achados da pesquisa está apresentada a seguir.

No que se refere à estrutura e dinâmica do Programa, apresentamos ao longo desta dissertação que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um programa de abrangência nacional, instituído com o objetivo principal de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Considera-se que ele foi inspirado em programas exitosos como o Pró-Letramento e o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e sofreu influências das políticas nacionais e dos organismos internacionais. O Programa trouxe inovações importantes como a distribuição de materiais pedagógicos para todas as turmas de alfabetização, material de estudo elaborado pelas universidades, e auxílio financeiro para os professores alfabetizadores, através de uma bolsa do FNDE.

As ações do PNAIC foram organizadas em quatro eixos de atuação: formação continuada de professores; materiais didáticos; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. Desses quatro eixos, o eixo formação continuada de professores foi adotado como a principal estratégia para o alcance dos objetivos propostos pelo Programa. Uma crítica que se faz é que essa estratégia tende a reforçar a crença de que o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores solucionará um problema recorrente no Brasil- os baixos índices de alfabetização do país.

Um ponto controverso em relação à dinâmica do Programa é que os encontros de formação seguiram o modelo de formação em rede ou “em cascata”, no qual um grupo de profissionais é formado e, a partir da formação recebida, atua como formadores de um novo grupo de profissionais. A literatura indica que esse tipo de formação tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações.

Inicialmente, a formação do PNAIC foi pensada para acontecer apenas nos anos de 2013 e 2014, contudo as ações do Programa foram estendidas até o ano de 2018, com algumas mudanças estruturais ocorridas a partir de 2016, tais como a diminuição dos encontros presenciais, a extinção da bolsa de estudos para os professores alfabetizadores, a realização da formação em horário de trabalho, e o não envio de materiais de estudo pelo MEC. Podemos dizer que essas mudanças

apontam para um problema comumente observado nos programas de formação de professores desenvolvidos pelo governo. Eles são lançados como a solução dos problemas do momento, recebem forte investimento na divulgação, materiais são produzidos e distribuídos para a efetivação das formações, mas passados os primeiros momentos, os investimentos diminuem, a proposta perde força e é abandonada em favor de outros programas.

No município de Belo Horizonte, a implementação do PNAIC iniciou-se em 2012 com a adesão pelo município ao Programa, e a instituição de uma equipe de Coordenação Local. Seguindo o proposto nos documentos oficiais do Programa, posteriormente houve a seleção dos orientadores de estudo, via processo seletivo interno, e inscrição dos professores alfabetizadores. O Programa obteve boa receptividade, não havendo resistência individual ou coletiva para a participação. Um fator importante para essa boa adesão ao PNAIC foi a oferta de turmas não só aos sábados, como aconteceu na maior parte dos municípios, mas também às quartas-feiras à noite. Além disso, as turmas foram distribuídas nas nove regionais do município, possibilitando ao professor escolher a escola mais próxima da sua residência para fazer a formação.

Também é relevante destacar que a implementação das ações do Pacto no âmbito de Belo Horizonte se deu em consonância com os trabalhos no campo da alfabetização que já vinham sendo desenvolvidos pela Secretária Municipal de Educação.

No que tange a percepção dos professores alfabetizadores a respeito da repercussão da formação do PNAIC em suas práticas pedagógicas, os dados dos questionários e das entrevistas revelam que a formação trouxe contribuições e mudanças para a prática da maioria dos participantes. Entre as contribuições citadas pelos docentes, têm-se a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos que contribuíram para o enriquecimento da prática; mais segurança para a prática pedagógica; a possibilidade de repensar a prática; a construção de formas mais lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula e, principalmente, as trocas de experiências com os pares durante a formação. Uma última contribuição observada de forma implícita nos questionários e nas entrevistas é que para alguns docentes o PNAIC contribuiu para compensar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Quanto às mudanças na prática pedagógica, alguns participantes destacam que não observaram modificações expressivas em seu cotidiano, mas perceberam

que passaram a refletir mais sobre suas ações em sala de aula. As mudanças indicadas pelos professores se referem à criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula; melhor adequação das atividades; adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos; uso de novos métodos em suas aulas; adoção da prática diária da leitura deleite; e com maior destaque o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemáticos. Podemos dizer que houve mudanças pontuais nas práticas dos docentes, relacionadas, principalmente, ao uso de jogos e materiais concretos nas aulas.

Outro aspecto percebido diz respeito a melhoria da aprendizagem dos alunos. Ainda que não conseguissem dar exemplos concretos de melhorias alcançadas, as entrevistadas relatam que a partir da formação os alunos passaram a ter mais gosto pela leitura, mais autonomia e prazer em realizar as atividades propostas.

No tocante aos fatores percebidos como positivos na formação, os professores indicaram a qualidade dos materiais, a valorização dos saberes docentes e a articulação teoria e prática. É importante destacar que embora as entrevistadas considerem que a formação articulou a teoria e a prática, seus relatos apontam para o predomínio de atividades práticas, carentes de um embasamento teórico.

Outro aspecto observado foram as limitações do Programa. Alguns professores consideram que a formação não trouxe novidades, uma vez que muitas das sugestões apresentadas já eram usadas em suas aulas. A extinção da bolsa foi outra limitação apontada pelas entrevistadas. Elas consideram que mesmo com valor simbólico, a bolsa incentivava a participação dos professores na formação. Outro aspecto interessante citado nos questionários e nas entrevistas foi o trabalho do orientador de estudo, o responsável pela condução das formações dos professores alfabetizadores. Enquanto alguns participantes consideram este profissional como o responsável por tornar o processo formativo significativo e de qualidade, relatando que o orientador contribuiu ao trazer suas experiências para a discussão, outros professores relataram que a formação não correspondeu às suas expectativas devido ao trabalho do orientador de estudo, que não aprofundou em questões importantes, por não ter embasamento teórico e experiência suficiente. É importante destacar que alguns docentes também consideram que a carga horária impediu que o orientador aprofundasse nas discussões dos conteúdos dos cadernos

de formação e abrisse espaço para discutir outros temas. Um último aspecto destacado como negativo é o horário da formação. Os professores consideram muito cansativo participar de uma formação num sábado, o dia inteiro, ou após um dia de trabalho. Compreendemos que há uma necessidade de os processos formativos destinados aos professores serem construídos com a participação dos docentes, considerando seus interesses e necessidades.

Isto posto, os resultados deste estudo revelam que a formação do PNAIC trouxe efeitos imediatos para a prática dos professores alfabetizadores, no entanto, ainda é muito cedo para afirmarmos se esses efeitos continuarão presentes a médio e longo prazo. Também é preciso deixar claro que os estudos sobre percepção apresentam muitas limitações, uma vez que envolvem a subjetividade dos atores pesquisados. Nesse sentido, sugerimos a realização de novas pesquisas sobre as repercussões do PNAIC, fundamentada em um espectro mais amplo de dados.

Finalizando nossas discussões, acreditamos que uma transformação significativa nas práticas docentes só se efetiva na medida em que o professor assume uma postura reflexiva diante da própria prática e a partir disso busque novas possibilidades de trabalho que melhorarão o seu fazer pedagógico cotidiano, contribuindo para aprendizagem dos alunos. Enquanto professora alfabetizadora, participante das ações do PNAIC, acredito que o Programa, com suas falhas e acertos, abriu possibilidades para que mudanças fossem iniciadas, contudo, reconheço que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que possamos garantir a alfabetização de todos alunos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Avaliação no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. 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, DF: MEC, SEB, 2012. p.24-29.

ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1268>. Acesso em: 23 jan. 2015.

ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. Orientador: Jefferson Mainardes. 2017. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação - Doutorado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1229>. Acesso em: 2 set. 2019.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ARAÚJO, S. E. M. de. **Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um estudo de caso**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9227>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education: a World Bank review**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995. (Coleção Development in Practice). Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/117381468331890337/Priorities-and-strategies-for-education-a-World-Bank-review>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto n.º 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, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Fundamentos para formação do professor da educação básica.** Brasília, DF: MEC, 1999a.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Medida Provisória n.º 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, DF, 9 nov. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 6, 7 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 153, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e amplia as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ed. 56, p. 18, 23 mar. 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 154, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ed. 56, p. 19, 23 mar. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 155, de 22 de março de 2016. Altera a Portaria MEC n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ed. 56, p. 19, 23 mar. 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 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 n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 15, 18 dez. 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. In: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, 2012d. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. In: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, 2012e. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>. Acesso em: 2 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Toda criança aprendendo. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, DF, v. 84, n. 206/207/208, p. 197-201, jan./dez. 2003a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO 1996. São Paulo: UNESCO, ASA, Cortez, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação**: orientações gerais e catálogo 2008. Brasília, DF: MEC, SEB, 2008b.

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

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

BRASIL. 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, DF: MEC, SEB, 2012g. 40 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador – PNAIC em Ação 2017. Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012h. 39 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012i. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012j. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Edital n.º 01/2003 - SEIF/MEC**. Torna público que estará recebendo propostas de universidades brasileiras que possuam ou tenham interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. Brasília, DF: MEC, SEIF, 11 nov. 2003b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf. Acesso em: 2 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**: alfabetização. Brasília, DF: MEC, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador. Brasília, DF: MEC, 2001c.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n.º 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](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf). Acesso em: 2 abr. 2019.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? Orientador: Alícia Maria Catalano de Bonamino. Co-orientador: Gilda Helena Bernardino de Campos. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25996/25996.PDF>. Acesso em: 2 jun. 2017.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, A. C. G. **Percepções de professoras sobre as implicações da formação do PNAIC-Matemática em suas práticas**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado Profissional em Educação e Docência, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-B2YG94>. Acesso em: 3 mai. 2019.

CEALE-FAE/UFMG. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 9, n. 34, maio/jun. 2013.

CEARÁ (Estado). Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, p. 1-2, 19 dez. 2007. p.1-2.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, E. X. de. **Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de alfabetização matemática**. 2016. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação

Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação de Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CRUZ, M. M. P.; MARTINIAK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades. *In*: MARTINIAK, V. L. (org.). **Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 35-55.

FERREIRA, A. P. A. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC_Eixo Matemática**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? *In*: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. da S. (org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p.191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300 p.

GIARDINI, B. L. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

GIARDINI, B. L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Orientador: Beatriz de Basto Teixeira. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/12235>. Acesso em: 2 set. 2019.

HIRATA, G.; OLIVEIRA, J. B. A. e; MEREB, T. de M. Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p.179-203, jan./mar. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 14).

KLEIN, J. M.; GUIZZO, B. S. Problematizando representações docentes nos cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017.

LIMA, J. de M.; LEAL, T. F.; TELES, R. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2, unidade 6**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. p. 21-30.

LOVATO, R. G. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo - ES**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-A9WJLX/disserta__o_de_regilane_gava_lovato__vers_o_final.pdf?sequence=1. Acesso em: 2 jun. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. M. *et. al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 1, unidade 2**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012. p. 6-16.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade e letramento. *In*: MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-43.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORTATTI, M. do R. L. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Rev. Bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

MUNHOZ, N. S. **Formação continuada**: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

O PROBLEMA não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método: entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2016. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 30 mai. 2019.

OLIVEIRA, A. R. de. **As contribuições do PNAIC para a prática docente**: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares. 2017. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150663>. Acesso em: 2 out. 2017.

OLIVEIRA, L. M. M. de; GUIMARÃES, L. T. A influência dos organismos multilaterais internacionais na formação das políticas brasileiras de alfabetização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 842-870, jul./set. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do milênio das Nações Unidas**. *In*: Cúpula do Milênio das Nações Unidas, set. 2000, Nova York. Nova York: ONU, set. 2000.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. O contexto de influência na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: alguns fatos e vozes influentes. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, a. 15, v. 20, n. 47, p. 213-231, jan./jul. 2018.

POSSA, L. B.; BRAGAMONTE, P. L. de A. Efeitos das políticas internacionais e a emergência do PNAIC – PACTO no Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 155-184, jan./abr. 2018.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. p. 15-36. (Explorando o ensino, v. 19).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, L.A.O. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma política vinculada ao campo acadêmico**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SANTOS, L. L. de C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 111, p. 172-181, dez. 2000.

SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil. **Tabanque**, Palência, n. 27, p. 41-63, 2014.

SILVA, C. S. R.; FRADE, I. C. A. S. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, p. 31-37, jan./fev. 1997.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, Brasília, DF, n. 16, p. 9-17, jul. 2003.

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

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 128 p.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUSA, S. N.; RIBEIRO, F. F.; NOGUEIRA, E. G. D. O programa “Alfa e Beto” e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im)possibilidades teóricas? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 2, 2015, Recife. **Trabalhos do [...]**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Tema: Políticas

públicas de alfabetização. Eixo temático: Alfabetização e políticas públicas. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/O-Programa-“Alfa-e-Beto”-e-o-PNAIC-no-cenário-das-políticas-públicas-de-alfabetização-em-Mato-Gro.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, E. E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130952>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: “Dossiê: Interpretando o trabalho docente”. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, Pannônica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Salvador: AATR, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2010**. São Paulo: Todos pela Educação, 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos pela Educação: rumo a 2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. *In*: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, mar. 1990, Jomtien. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019.

UNICEF. **Agenda pela infância 2015-2018: desafios e propostas - eleições 2014**. Brasília, DF: UNICEF, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada *As contribuições do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática docente*. Nesta pesquisa pretendemos investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as contribuições dessa formação na melhoria das práticas pedagógicas. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: aplicação de questionários e entrevistas, que serão gravadas por meio de recursos digitais e transcritas. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com o Sr (a), respeitando sua disponibilidade e preferência.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. No entanto, pode ocorrer algum risco de desconforto ou constrangimento dos participantes em função da presença do gravador. A fim de minimizar tais riscos, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do (a) pesquisado (a) e assegurará que todos os dados coletados possuirão caráter sigiloso, sendo preservada, a identidade do depoente.

A pesquisa contribuirá para a construção de conhecimentos acadêmicos a respeito da temática em questão, e para subsidiar escolas e redes de ensino no aperfeiçoamento de suas propostas de formação continuada para os professores alfabetizadores.

Para participar deste estudo o Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de guarda e utilização das informações coletadas no questionário e na entrevista ,valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do questionário e entrevista, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Educação da **UFMG**, e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos (**ou até 10 (dez) anos**) na sala 1527 da Faculdade de Educação da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa *As contribuições do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática docente*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que as informações cedidas no questionário e na entrevista sejam utilizadas somente para esta pesquisa.

() Concordo que as informações cedidas no questionário e na entrevista possam ser utilizado em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo do participante

Data

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Instituição: Faculdade de Educação-FAE/UFMG

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901.

Telefone para contato: (31) 3409-6162

E-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br

Assinatura do pesquisador responsável

Data

Pesquisadora assistente: Kelly Cristina Pereira Lopes

Instituição: Faculdade de Educação-FAE/UFMG

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, nº 6627, Pampulha, Belo Horizonte – MG, CEP: 31270-901.

Telefone para contato: (31) 99443 8744

E-mail: kellycris38@yahoo.com.br

Assinatura da pesquisadora assistente

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

APÊNDICE B-TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO
PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, ocupante do cargo de Diretor da **ESCOLA** _____, localizada em _____, AUTORIZO a coleta de dados da pesquisa intitulada “*As contribuições do Pacto Nacional Pela Idade Certa (PNAIC) na prática docente*”, realizada pela pesquisadora Kelly Cristina Pereira Lopes sob a orientação da Professora Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos para fins de pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação, nas instalações da referida escola, após a aprovação do referido projeto pelo Conselho de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG).

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Prezado (a) Professor (a):

Sou mestranda do Programa de Pós- graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Estou realizando uma pesquisa relacionada ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco nas contribuições dessa formação na prática docente. Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa e visa traçar o perfil dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, assim como, conhecer o que pensam sobre a formação.

A sua colaboração, ao preencher este questionário, será importante para o êxito do nosso projeto de pesquisa. Ao responder às questões peço, por gentileza, que as responda da maneira mais completa que puder. Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas pelo telefone (31) 99443-8744, e pelo email kellycris38@yahoo.com.br. Informo que sua identidade será preservada e todos os dados serão tratados de forma ética.

Desde já agradeço pela colaboração.

Kelly Cristina Pereira Lopes

I-INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. **Nome:** _____

2. **Telefone:** _____

3. **Email:** _____

4. **Sexo:** A () feminino B () masculino

5. **Faixa etária:**

A () 20 a 24 anos.

B () 25 a 30 anos.

C () 31 a 35 anos.

D () 36 a 40 anos.

E () 41 a 45 anos.

F () 46 a 50 anos.

G () mais de 50 anos.

II- FORMAÇÃO

6. **Graduação:**

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

7. **Pós- Graduação:**

Especialização:

A () Concluído B () Em andamento

Mestrado:

A () Concluído B () Em andamento

Doutorado:

A () Concluído B () Em andamento

III- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA

8. Tempo de serviço no magistério: _____

9. Tempo de serviço em turmas de alfabetização: _____

10. Turma em que leciona atualmente: _____

11. Em quantas escolas você trabalha?

- A () Apenas nesta escola.
B () Em duas escolas.
C () Em mais de duas escolas.

12. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola ?

- A () Efetivo.
B () Contrato temporário/ dobra.

13. Atualmente você leciona quais disciplinas?

14. Como você decide o conteúdo a ser trabalhado com os alunos?

15. Você costuma trabalhar com sequências didáticas?

- A () Sempre.
B () Frequentemente.
C () Raramente.
D () Nunca.

16. Com que frequência você costuma planejar as suas aulas?

- A () Diariamente
B () Semanalmente
C () Quinzenalmente
D () Mensalmente
E () Trimestralmente

17. Como você planeja suas aulas?

- A () Individualmente
B () Em grupo (pares)
C () Outras formas: _____

18. Você consegue realizar em sala de aula tudo aquilo que planeja?

- A () Sim.
B () Não.
C () Às vezes.

19. Você costuma levar trabalho para fazer em casa?

- A () Sempre.
B () Frequentemente.
C () Raramente.

D () Nunca.

20- Você trabalha com enturmação flexível nesta escola?

A () Sim.

B () Não.

C () Às vezes.

21. Qual o seu grau de satisfação com a profissão?

A () Muito satisfeito.

B () Satisfeito.

C () Pouco satisfeito.

D () Insatisfeito.

E () Indiferente.

22. Marque a frequência com que você utiliza os recursos didáticos e os espaços escolares abaixo:

Recursos didáticos e espaços escolares	Frequência de uso					
	Diariamente	Semanalmente	Quinzenalmente	Mensalmente	De vez em quando	Não utilizo
Livro didático.	<input type="radio"/>					
Livros de literatura.	<input type="radio"/>					
Jogos para alfabetização.	<input type="radio"/>					
Tecnologias digitais- computador, vídeo, data show.	<input type="radio"/>					
Diferentes portadores de texto.	<input type="radio"/>					
Alfabeto móvel.	<input type="radio"/>					
Biblioteca.	<input type="radio"/>					
Pátio.	<input type="radio"/>					
Sala de informática.	<input type="radio"/>					
Sala de vídeo.	<input type="radio"/>					

IV-OPÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO E DESAFIOS

23. Que fatores influenciaram sua opção pela alfabetização? (Se necessário, marque mais de uma resposta.)

A () Identificação com a área.

B () Indicação da coordenação/ direção da escola.

C () Cursos de especialização realizados na área.

D () Gosto de trabalhar com alunos menores.

24. Você considera que a sua formação inicial (licenciatura) o (a) preparou para alfabetizar?

A () Sim.

B () Não.

C () Parcialmente.

25. Você aprendeu a alfabetizar as crianças: (Se necessário, marque mais de uma resposta).

- A () No curso de formação inicial ou licenciatura.
 B () Em cursos de formação em serviço.
 C () Com colegas mais experientes.
 D () Com as orientações da coordenação.
 E () Sozinho (a), lendo e consultando materiais.
 F () Ainda não me sinto preparado (a) para alfabetizar.

26. Qual a média de alunos em sua sala de aula nesta escola?

- A () 20 alunos.
 B () 25 alunos.
 C () 30 alunos.
 D () Acima de 30 alunos.

27. Você considera que esse número de alunos dificulta a realização do seu trabalho?

- A () Sim
 B () Não
 C () Parcialmente

28. Como você avalia o desempenho da sua escola em relação à alfabetização dos alunos do 1º ciclo?

- A () Ótimo.
 B () Bom.
 C () Regular.
 D () Ruim.
 E () Péssimo.

29. Como você avalia os aspectos relativos ao contexto escolar nesta escola, de acordo com as seguintes modalidades:

	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Relações de trabalho com os outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações de trabalho com os demais funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações de trabalho com a equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações de trabalho com os pais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ambiente físico (infraestrutura).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos materiais (mobiliário, equipamentos, livros, computadores).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V- FORMAÇÃO CONTINUADA/ PNAIC

30. Marque o(s) ano(s) que você participou das formações do PNAIC.

- A () 2013.
 B () 2014.
 C () 2015.
 D () 2016.
 E () 2017.

31. Você participou de algum desses outros cursos de formação continuada de professores?

- A () PROFA.
 B () Pró-letramento.
 C () Praler.
 D () Programa Parâmetros em Ação.

32. Qual o grau de contribuição, para sua prática como alfabetizador (a), você atribui aos cursos de formação continuada que participou?

Curso	Grau de contribuição		
	Contribuiu fortemente	Contribuiu parcialmente	Não contribuiu
PROFA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRÓ-LETRAMENTO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PRALER	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PNAIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Quais os motivos que o (a) levaram a buscar um curso de formação continuada?

34. Depois de participar do PNAIC, seu trabalho:

- A () Aumentou pouco.
 B () Aumentou muito.
 C () Diminuiu.
 D () Não se alterou.

35. Você considera que a formação do PNAIC:

- A () Mudou bastante sua prática docente.
 B () Não mudou sua prática docente.
 C () Mudou pouco sua prática docente.

Justifique:

36. A escola deu abertura para que as mudanças propostas pelo PNAIC fossem implementadas?

- A () Sim.
 B () Não.
 C () Parcialmente.

37. Você tem recebido orientações da coordenação da escola para realizar seu trabalho?

- A () Com frequência.
 B () Algumas vezes.
 C () Poucas vezes.
 D () Nunca.

38. Você já ouviu queixas de colegas em relação ao PNAIC?

- A () Sim.
 B () Não.
 C () Às vezes.

Quais: _____

39. Em sua opinião, a bolsa contribui para que os professores participem das formações do PNAIC?

- A () Contribui amplamente.
 B () Contribui parcialmente.
 C () Contribui muito pouco.
 D () Não contribui.

40. Depois de participar das formações do PNAIC, assinale sua posição em relação às afirmações abaixo. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo
A formação atendeu aos seus interesses e necessidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os formadores demonstraram conhecimento da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Programa apresentou novidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais disponibilizados aos professores não condizem com a realidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve dificuldade em entender as propostas do PNAIC e suas ações no cotidiano escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A carga horária da formação foi satisfatória.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você recebeu total apoio da direção e coordenação da escola para desenvolver as ações propostas pelo Pacto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O PNAIC trouxe mudanças significativas para a sua prática docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não foi possível desenvolver as ações propostas pelo Programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você não teve acesso aos livros de literatura, jogos pedagógicos e dicionários, disponibilizados pelo MEC, para uso com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

AGRADECEMOS PELO EMPENHO E SERIEDADE COM QUE RESPONDEU ESSE QUESTIONÁRIO.

Kelly Cristina Pereira Lopes
 Pesquisadora responsável

APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR ALFABETIZADOR

Local/ data:

Identificação

Nome (fictício):

Idade:

Sexo:

Tempo de docência:

Tempo de docência em turmas de alfabetização:

Tempo de docência na Rede Municipal de Belo Horizonte:

Cursou o magistério? () Sim () Não

Bloco 1- Questões gerais sobre formação docente

- ✓ O que influenciou sua escolha pela profissão e por que escolheu atuar em turmas de alfabetização?
- ✓ Para você, quais são as características de um bom professor alfabetizador?
- ✓ Quanto tempo você considera necessário para o aluno ser alfabetizado?
- ✓ Ao longo dos processos formativos vivenciados (magistério, graduação, pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento...) qual ou quais você considera que foram essenciais para que aprendesse a ensinar (alfabetizar)? Por quê?
- ✓ O que o professor espera ao buscar um curso de formação continuada?
- ✓ Quais motivos o levaram a participar do PNAIC?
- ✓ Você acredita que seja necessário um programa de formação continuada específico para o professor alfabetizador como foi o PNAIC?

Bloco 2- O processo de formação vivenciado no PNAIC

Estrutura da formação

- ✓ Qual a sua opinião em relação aos orientadores de estudos: domínio de conteúdo, utilização adequada de recursos, dinâmica do encontro, linguagem clara, relacionamento com os professores cursistas, aberto ao diálogo, valorização dos conhecimentos e experiências que os docentes já possuem?
- ✓ O que você achou da carga horária do curso?
- ✓ Você considera satisfatório o horário, a organização, a estrutura física e os recursos materiais oferecidos na formação?
- ✓ O que você pensa a respeito do material de estudos disponibilizados pelo MEC para a realização da formação?
- ✓ Você teve acesso aos materiais ofertados pelo programa para uso em sala de aula? Qual a sua opinião a respeito desses materiais?

O curso e seus resultados

- ✓ Quais eram suas expectativas em relação à formação? Elas foram alcançadas? Fale um pouco sobre isso.
- ✓ Que tipos de atividades eram desenvolvidas nos encontros?
- ✓ A formação apresentou novidades, discutiu novos conhecimentos? Dê alguns exemplos.
- ✓ Houve articulação entre teoria e prática durante os encontros? Conte como isso aconteceu.
- ✓ Você considera que o PNAIC enfatizou os desafios e problemas encontrados pelos docentes e propôs meios de superá-los?
- ✓ Como você avalia o interesse e o desempenho/ rendimento dos professores alfabetizadores durante o curso?
- ✓ Com que frequência você e seus alunos utilizam os materiais ofertados pelo programa? Dê alguns exemplos de atividades em que eles são utilizados.
- ✓ Você considera que o PNAIC trouxe mudanças/melhorias para a sua prática? Dê exemplos do que você não fazia e passou a fazer após a formação ou do que você realiza melhor depois do Pacto.
- ✓ Você poderia descrever uma aula que ministrou para seus alunos após participar do Pnaic e que considera que foi bem sucedida.
- ✓ Quais dificuldades você encontrou para implementar as propostas do Pacto na sua sala de aula?
- ✓ Para você, o PNAIC trouxe melhorias para a prática das suas colegas alfabetizadoras? Dê alguns exemplos.
- ✓ O PNAIC favoreceu a aprendizagem dos alunos? De que forma?
- ✓ O que você acrescentaria ou mudaria na formação?
- ✓ Fale livremente sobre o PNAIC, destacando pontos positivos e negativos da formação e suas contribuições para a melhoria da prática docente e para a aprendizagem dos alunos.

APÊNDICE E- ROTEIRO DE ENTREVISTA ORIENTADOR DE ESTUDO

Dados pessoais

Nome :

Idade:

Tempo de exercício no magistério:

Tempo de docência na Rede Municipal de Belo Horizonte:

Tempo de serviço em turmas de alfabetização:

Curso de Graduação:

Instituição:

Ano de conclusão:

Curso de Pós- Graduação:

Ano de conclusão:

Experiência em formação docente:

1- Você atuou como tutora do Pró-Letramento?

() Sim () Não

2- Anos em que atuou como orientador de estudos do PNAIC :

() 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017 () 2018

3- Possui outras experiências com formação de professores? Quais?

Dados sobre o PNAIC no município de Belo Horizonte

4- Como se deu a seleção para orientador de estudos do PNAIC no município?

5- Houve apoio do coordenador local para o desenvolvimento das ações no município?

6- Como foi a formação recebida pela universidade (conteúdo, metodologia, atuação do formador da universidade)?

7- Houve acompanhamento da universidade ao seu trabalho desenvolvido no município?

Formação do professor alfabetizador

8- Qual é a sua opinião a respeito dos materiais de estudos enviados pelo MEC para a formação dos professores alfabetizadores? Você considera que esses materiais estão de acordo com a realidade das escolas de Belo Horizonte?

9- Como acontecia a organização dos encontros para formação dos alfabetizadores? Os orientadores organizavam coletivamente o planejamento? Quais atividades eram realizadas durante os encontros?

- 10-Você considera que houve articulação entre teoria e prática durante os encontros? Explique.
- 11-Como você avalia o interesse/ desempenho dos professores alfabetizadores que participaram da formação?
- 12-Houve muitos casos de desistência ao longo do curso?
- 13-Foi possível perceber mudanças na prática dos alfabetizadores ao longo da formação?

Avaliação geral

- 14- A partir de 2016 a formação do PNAIC assumiu um novo formato. Qual é a sua opinião a respeito dessas mudanças?
- 15-Fale sobre sua satisfação em ter participado do PNAIC como orientador de estudos.
- 16-Em sua opinião o PNAIC trouxe inovações em relação a outros cursos de formação de professores? Quais?
- 17- Fale livremente sobre aspectos positivos e negativos do Programa.

APÊNDICE F- LISTA DE UNIVERSIDADES FORMADORAS DO PNAIC

Região	Estado	Universidade
NORTE	Acre	Universidade Federal do Acre- UFAC
	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas- UFAM
	Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
	Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
		Universidade Federal do Pará - UFPA
	Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR
	Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT	
NORDESTE	Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL
	Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
		Universidade Federal da Bahia - UFBA
		Universidade Estadual da Bahia - UNEB
	Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC
	Maranhão	Universidade Federal do Maranhão- UFMA
	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba- UFPB
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
	Piauí	Universidade Federal do Piauí - UFPI
Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS	
CENTRO-OESTE	Distrito Federal	Universidade de Brasília - UNB
	Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG
	Mato Grosso do Sul	Universidade do Mato Grosso do Sul - UFMS
	Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
SUDESTE	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
	Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
		Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
		Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
		Universidade Federal de Uberlândia - UFU
		Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
		Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
	São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho - UNESP		
Universidade Federal de São Carlos		
SUL	Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR
		Universidade Estadual de Maringá - UEM
		Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel
		Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações contidas no site oficial do PNAIC: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>

APÊNDICE G- CATEGORIAS DE ANÁLISE

Categoria 1: A proposta formativa do PNAIC

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Motivações	Falar a mesma língua dos demais professores do país	“Porque era uma coisa coletiva, sabe? Eu acho importante todo mundo estar fazendo, estar falando a mesma língua. Então, quando tem uma coisa que é nacional, que é uma coisa que todo mundo está buscando junto, e depois vai ter mais ou menos o mesmo padrão, para você não fugir daquilo, eu acho importante fazer.” (Andrea)
	Busca por novidades	
	Gosto pela formação continuada	“É justamente por isso, por ser uma formação diferente.” (Ciça)
	Necessidade	“A vontade de estar sempre participando, sempre interagindo, né?” (Clara)
	Imposição	
	Medo de não poder atuar na alfabetização	“Quando eu entrei para o Ensino Fundamental eu senti falta de uma formação assim, de preparação.” (Laura)
	Aperfeiçoamento	“Então, foi meio que... não foi por livre e espontânea vontade não, foi meio que colocado.” (Maria)
Novidades	“Porque houve um papo aí, que só quem fizesse o PNAIC que ia pegar as turmas de alfabetização” (Mariana) “É justamente isso, aperfeiçoar.” (Nilza) “O PNAIC, quando foi anunciado, ele foi anunciado com uma roupagem muito nova.” (Silvia)	

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Expectativas	Conhecer outras realidades	“Eu tinha uma expectativa muito grande, porque tinha pouco tempo que eu estava formada e em atividade. (...) Eu tinha a expectativa de saber como é que é na outra escola, como que faz lá.” (Andrea)
	Conhecer novas práticas	“Questão de conhecer novas práticas.” (Ciça)
	Troca de experiências	“Acho que a maior expectativa, era mesmo a troca de experiências, um momento de encontro com os colegas, com certeza. E de lembrar de algumas coisas, que às vezes ficam esquecidas.” (Clara)
	Aprender como alfabetizar	“Aprender mesmo como alfabetizar. Entender o processo de alfabetização, como se dá, e tudo isso eu aprendi mesmo, ali no curso.” (Laura)
	Encontrar novas estratégias para trabalhar com alunos sem acompanhamento familiar	“A minha expectativa era encontrar novas estratégias para trabalhar com os alunos que tem pouco acompanhamento familiar, tem algum problema cognitivo, motor.” (Maria)

	<p>Expectativa alta</p> <p>Melhorar a prática</p> <p>Apropriar de alguns referenciais teóricos</p> <p>Refletir sobre a prática</p>	<p>“A expectativa era alta. Pela propaganda que fizeram também.” (Mariana)</p> <p>“A minha expectativa foi de eu aprender coisas novas e poder colocar em prática também. (...) Fazer troca de experiência e melhorar a minha prática com alguma coisa que eu visse lá, que ainda não tivesse feito.” (Nilza)</p> <p>“A minha expectativa em relação a formação era conhecer novas práticas, me apropriar de alguns referenciais teóricos, que considero que são importantes para que o professor esteja atualizado.(...) Refletir também sobre a minha prática.” (Silvia)</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Horário da formação	<p>Podia ser em dois sábados</p> <p>Bom</p> <p>Preferência pelo sábado</p> <p>Cansativo</p> <p>Pesado, mas melhor que durante a semana</p> <p>Adequado</p>	<p>“Era bom, eu gostaria, eu acho que era meio assim, inviável, mas eu acho que podia, tipo assim, partir em dois sábados. Só que ao mesmo tempo seria um impeditivo para alguém participar.” (Andrea)</p> <p>“Eu acho que foi um tempo muito bom. (...) Assim, era um sábado, realmente proveitoso” (Ciça)</p> <p>“Foi bom, o horário foi bom.” (Clara)</p> <p>“Olha, eu, particularmente, gostei mais de fazer mesmo aos sábados.(...) Eu achava que rendia muito, apesar de ser sábado o dia inteiro.” (Laura)</p> <p>“Muito puxado e cansativo! (...) Um dia inteiro, num sábado, era muito cansativo.” (Maria)</p> <p>“Eu achei cansativo, acho que poderia dividir, ao invés de ser um sábado ser dois encontros.” (Mariana)</p> <p>“Era pesado ser sábado! Você trabalha a semana inteira e no sábado que era o PNAIC era meio puxado, mas não tinha jeito, né? Para mim, eu preferia no sábado do que durante a semana.” (Nilza)</p> <p>“Achei que foi adequado.” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Estrutura física e recursos materiais disponibilizados pelas escolas onde ocorreram as formações	<p>Bom até certo ponto</p> <p>Bom</p> <p>Reclamavam e era resolvido o problema</p> <p>Má recepção</p> <p>Deixou um pouco a desejar</p> <p>Satisfatório</p> <p>Foram suficientes</p>	<p>“As salas eram salas comuns. Você vê, às vezes, uma necessidade, às vezes uma bobagem, um ventilador.(...) Nunca faltou material para nada.(...) Teve uma vez que o marmitex veio todo estragado. O bom é que a gente sempre podia dar um feedback, a gente sempre podia fazer uma avaliação.” (Andrea)</p> <p>“Bom, muito bom. A gente tinha um lanche, depois tinha o almoço. (...) Foi tudo tranquilo.” (Ciça)</p> <p>“Sempre foi bom. Quando não estava bom, a gente reclamou e foi atendido.” (Clara)</p> <p>“Na primeira escola, o pessoal não foi bem recebido não. (...) A questão do material sempre deu, tudo o que precisou.” (Laura)</p> <p>“Ficou um pouquinho a desejar o local e o material disponível também.” (Maria)</p> <p>“Sim (foi satisfatório).” (Mariana)</p> <p>“Sim, eu passei em duas escolas, e assim, a organização, a estrutura, os recursos, o pessoal da secretaria, da SMED, sempre atentos, sabe? Tudo o que a gente precisava a Coordenadora estava lá para atender.” (Nilza)</p> <p>“O material era o possível, era adequado a aquela escola que estava nos recebendo. (...) Geralmente o que era possível, era o suficiente, era o que nós professores já estávamos acostumados a esperar de uma escola da rede municipal. Nada que fosse necessário nunca deixou de ser aplicado , ou nunca ficou comprometido por falta de material, sempre, os materiais foram suficientes.” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Cadernos de formação	<p>Boas referências</p> <p>Material de consulta</p> <p>Rico</p> <p>Traz muitas sugestões</p> <p>Claros e objetivos</p> <p>Não dava para explorar muito</p> <p>Sucinto</p> <p>Permitiram reflexão</p>	<p>“Foi ótimo! (...) Os texto eram bons, as referências eram boas. (...) Dava prazer de ler.” (Andrea)</p> <p>“Os cadernos eram bons mesmo. Eu tenho até hoje, quando eu posso eu consulto, quando eu quero lembrar de alguma dinâmica, de algum jogo.” (Ciça)</p> <p>“Muito bom, material muito rico, com gente muito bacana que participou da elaboração. Muito bom!” (Clara)</p> <p>“Eu gostei muito! Eu acho que é um material muito rico.(...) Ele tinha muita dica de plano de aula, de jogos, sequências didáticas, sites. Fora a parte teórica também.Eu tenho eles até hoje. (...)Senti falta de nos últimos anos não ter.” (Laura)</p> <p>“Os cadernos são ótimos! São bem claros, bem objetivos, fáceis de entender. Só que o tempo era muito curto para aprofundar mais.” (Maria)</p> <p>“Eu achei bem feito, gostei muito. Não dava tempo de explorar muito, porque tinha outras coisas, além do material.” (Mariana)</p> <p>“Não teve aquele conteúdo grande para ler, tinha relatos de experiências de professores, então não era uma coisa cansativa. (...) Tem um conteúdo muito bom.” (Nilza)</p> <p>“Os cadernos de formação, eu os considereei muito bons, com muito material interessante. Os autores dos textos, sempre pessoas assim, muito atuantes na área da educação. Foram materiais que permitiram muito a reflexão, a discussão. ” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Materiais para uso em sala de aula	<p>Não ficaram na sala</p> <p>Dificuldade em ter acesso</p> <p>Tivemos acesso, muito bons</p> <p>Ficaram na sala</p> <p>Gostei</p> <p>Pouca quantidade de jogos para usar na turma</p> <p>Não tive acesso</p> <p>Muito proveitoso</p> <p>Ficaram na biblioteca</p> <p>Foram socializados com quem não participou do PNAIC</p> <p>Muito adequados</p>	<p>“ Nós tivemos as caixas de jogos e as caixas de livro. (...) Nós não ficamos com as caixas na sala. A dos jogos eu bati o pé e fiquei. (...) Era muito bom, muito bom mesmo. Os livros ficaram reunidos e quando a gente quisesse tinha que pegar, não ficou na sala. Tanto que eu não tenho, até hoje eu não tive, não estão comigo.” (Andrea)</p> <p>“ A caixa dos jogos eu achei um pouco de dificuldade de encontrar na escola. Os livros não foram disponibilizados. Um ou outro eu já encontrei na biblioteca, o resto... não chegou assim: “esses são do PNAIC, vamos utilizar”.” (Ciça)</p> <p>“ A caixa de jogos muito boa, muito bacana, e os outros materiais também, tivemos acesso, sim. Os livros, também.” (Clara)</p> <p>“Aqui chegou direitinho, e foi realmente para a sala. (...) Eu gostei bastante.” (Laura)</p> <p>“Eles são bons, mas vem em pouca quantidade, pela quantidade de alunos que a gente tem em sala de aula. Fica difícil trabalhar com a turma inteira ao mesmo tempo, então eu tenho que trabalhar em pequenos grupos, cada dia um pouquinho, porque a quantidade é pouca.” (Maria)</p> <p>“Só a algumas caixas de livros, mas o restante, os jogos, eu não tive acesso. Os livros literários eu achei muito bons, variados.” (Mariana)</p> <p>“Sim, todos (teve acesso). A caixa de jogos é muito boa, a gente pode trabalhar várias coisas. Os livros, nossa, quem me dera se eu tivesse sempre tido livros desses. Foi muito proveitoso.” (Nilza)</p> <p>“ A escola recebeu todos. Os jogos muito adequados, ficaram disponíveis na biblioteca para quem quisesse usar. Os participantes do PNAIC, inclusive, buscaram uma forma de socializar na escola a novidades. (...) Muito bons, muito ricos, com uma sugestão de enriquecimento da aula.” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
A formação apresentou novidades	<p>Não trouxe novidades no campo teórico</p> <p>Foco nas formas de fazer, prática</p> <p>Alguns métodos, jeitos de fazer</p> <p>Quase tudo era novidade</p> <p>Muito pouco</p> <p>No campo da criatividade</p> <p>Novas nomenclaturas</p> <p>Avaliação, infância</p>	<p>“ Assim, teve coisas que até hoje, eu ainda não entendo direito, e tal,mas assim, alguns jogos, formas de fazer. Principalmente, coisas que eram práticas, nisso aí, trouxe muita coisa nova. (...) Então assim, novidade, novidade, eu tive mais as trocas.” (Andrea)</p> <p>“Com certeza! Não foi aquela coisa maçante, porque a gente vê curso de prefeitura, que às vezes nem dá vontade de fazer mais: Ah, isso aqui não muda, é a mesma coisa”. Não, eu achei que foi bem mais rico. (...) O mais me chamou a atenção no PNAIC foi a questão da prática.” (Ciça)</p> <p>“Sim, apresentou algumas novidades, algumas coisas assim. Alguns métodos, alguns jeitos de fazer.” (Clara)</p> <p>“Para mim sim, porque igual eu te falei, eu tenho só cinco anos na alfabetização, então, não era uma pessoa que tinha um caminhada longa. Então, assim, para mim, quase tudo era novidade. (...) Mas, para mim trouxe muita novidade, porque, por exemplo, a questão da sequência didática, eu não me lembro de ter visto na universidade. Lógico que eu vi alguma coisa, mas não na profundidade.” (Laura)</p> <p>“Novidade foi muito pouco! Muito pouco mesmo! Mais foram os jogos, algumas dicas.(...) Eles trouxeram muitas coisas que eu já tinha visto no curso (Pedagogia), que já faziam parte da minha prática, então não foi muita novidade, aí acaba sendo repetitivo e cansativo.” (Maria)</p> <p>“Novidades, no campo da criatividade mesmo, mas conhecimento de teoria, a gente já tinha do curso de Pedagogia e na prática mesmo.” (Mariana)</p> <p>“Sim, novidades sim. Novidade porque até então, eu não sabia que o que eu fazia tinha um nome. Então: “ Nossa, isso que eu faço tem um nome!”Isso foi um conhecimento a mais.” (Nilza)</p> <p>“Sim, apresentou novidades e discutiu novos conhecimentos. A questão da infância, a questão da avaliação, de como avaliar, sugestões de atividades, novas nomenclaturas.” (Silvia)</p>

Categoria 2: Vivências dos professores no processo formativo do PNAIC

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Atividades desenvolvidas nos encontros	Leitura deleite Atividades em grupo Atividades práticas Filmes Confecção de jogos Apresentação umas para as outras Sequências didáticas Leitura de materiais	<p>“Sempre no início tinha a leitura deleite.(...) Esse era um que era fixo. Nós tínhamos coisas que eram coletivas, em grupo, coisas que tinha que fazer ali, na hora, montar um quadro, fazer um jogo,fazer alguma coisa, fazer uma dinâmica lá na frente. Tinha vezes que era discutir algum texto e trazer algum registro disso(...) Tinha vezes que era um filme trazendo experiências de outros lugares. Nós tivemos aulas que eram discussões(...) Tinha vezes que era aprendendo a usar algum instrumento, alguma avaliação. Teve vez que a gente teve que fazer, como uma forma, entre aspas, Para casa, você tinha que levar e fazer avaliação das capacidades dos meninos(...) Mas, era muito dinâmico, muito dinâmico mesmo, o tempo inteiro a gente participando.” (Andrea)</p> <p>“Bem prática mesmo(...) a gente aprendeu ali a contar histórias de uma forma diferente, esse tipo de coisa. E montar mesmo os jogos, para fazer em sala. Então, era praticamente, atividades bem práticas.” (Ciça)</p> <p>“A gente fazia algumas atividades práticas, tinham momentos de estudos, estudo de algum material. A gente fazia apresentação dos materiais, umas para as outras.” (Clara)</p> <p>“Os encontros trabalhavam muito sequências didáticas, trabalhavam muito essa questão dos jogos de alfabetização.” (Laura)</p> <p>“Mais relacionados a jogos e a leitura. Estratégias de leitura e alguns jogos relacionados com a alfabetização. E no de matemática, mais jogos.” (Maria)</p> <p>“Vídeos, leitura do material e alguma palestra mesmo.” (Mariana)</p> <p>“Nos meus encontros eram atividades bem dinâmicas, como jogos, música, brincadeira. A gente fez muita aula prática, a gente fazia como se fosse aluno.” (Nilza)</p> <p>“Nós tínhamos momentos de leitura, momentos de discussão, tínhamos momentos de sintetizar o que nós havíamos discutido, e depois tínhamos o momento de socialização também, que a gente compartilhava com os colegas, as ideias que foram discutidas ali, pelo grupo.” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Troca de experiências mobilizando saberes	<p>Socializar o que sabe</p> <p>Compartilhar o que fazia em sala de aula</p> <p>Aprender com os colegas</p> <p>Valorização do que já sabia</p>	<p>“A gente discutia coisas que a gente vivenciava, e a gente colocava as coisas que a gente já sabia. É uma discussão, não era eu falando sobre o que eu sei, o que estou vivendo, era o outro dando palpite no que eu estou fazendo. Então era um falando aquilo que sabe, com o que o outro está fazendo.(...) Quando eu tive a experiência, as trocas, foram a melhor coisa para a minha prática. Porque eu mudei muita coisa que eu fazia, trouxe muita ajuda para outros colegas de coisas que eu fazia, também. As trocas foram fundamentais para mim, porque meus alunos, tiveram oportunidades que não teriam se eu não tivesse participado.” (Andrea)</p> <p>“ Eu acho que a gente se identificou muito, em questão de compartilhar mesmo as práticas. Então, além de a gente aprender novas coisas, o pessoal levava muitas experiências do que fazia em sala. Levava, trocava e a gente acabava praticando também na sala da gente.” (Ciça)</p> <p>“Sempre tinha momentos de troca com os colegas, a gente colocava as experiências que a gente tem.” (Clara)</p> <p>“O PNAIC me chamou a atenção, porque era uma formação que eu ia ter, justamente com colegas. Porque eram professores. Então, eu aprendi não só com o material do próprio PNAIC, como também com os colegas. (...) Eu apostei nessa ideia, dessa troca. Eu acho que foi isso que me deu uma base boa, mesmo.” (Laura)</p> <p>“ Tem muita troca de experiência, o que eu acho que é muito válido, porque a gente aprende muito com o colega que está ali, numa situação parecida coma da gente. Essa troca de experiência, para mim, é muito válida!” (Maria)</p> <p>“ Tinha muita troca entre os professores.” (Mariana)</p> <p>“ Para mim o PNAIC foi uma grande troca de experiências. (...) Houve uma abertura muito grande de valorização do que a gente já sabia.” (Nilza)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
O orientador de estudos	<p>Dedicada</p> <p>Sabia conduzir bem os encontros</p> <p>Excelente</p> <p>Gosta de ensinar</p> <p>Bons</p> <p>Passava firmeza</p> <p>Experiente na área da alfabetização</p> <p>Despreparo</p> <p>Melhorar a seleção</p>	<p>“ A minha orientadora era fora de série! Ela sabia dosar, por exemplo, aulas que tinham textos, que a gente tinha que fazer uma análise, fazer um estudo mais aprofundado, com aulas mais práticas. (...) Assim, muito dedicada, muito se jogando, mesmo. (...) Nunca foi uma coisa assim, que a orientadora ficava dando uma aula expositiva, ou alguma coisa assim, não. Ela trazia muito conhecimento dela, muita coisa. Ela trazia os materiais,mas era muito participativo. Ela orientava mesmo, colocava os limites, direcionava, mas, nunca foi o centro das atenções, não. “ (Andrea)</p> <p>“Eu peguei uma orientadora excelente! Eu falo que ela é top das top, porque ela realmente motivava, ela realmente voltava para a prática. Eu sei que ela tirava do dinheiro dela mesmo, ela falava que era o dinheiro da bolsa que ela recebia, para montar o material para levar para a gente, para a gente mesmo praticar ali, fazer na hora. Até lembrancinha,até balinha, coisa assim de quebrar mesmo o clima. Ela não ficava o tempo todo lendo,ela já tinha um resuminho do que ia falar, depois, a gente voltava para a prática.(...) Você via que ela realmente gostava de ensinar, de mostrar para a gente uma prática, de dar um novo olhar. “ (Ciça)</p> <p>“Os orientadores que eu participei com eles, sempre foram muito bons. Eu acho que corresponderam as expectativas.” (Clara)</p> <p>“Eu fiz a maior parte do tempo com uma orientadora só. Eu gostei muito, porque ela, não sei se era uma particularidade dela, mas ela abria muito para todos falarem, mas também sem perder o foco. Ela tinha um jogo de cintura muito bom. Ela conseguia amarrar tudo direitinho. E ela também era uma pessoa que tinha uma experiência muito longa na alfabetização, então, ela trazia muita contribuição. Ela passava firmeza na formação, no material que trazia para apresentar para a gente, ela era uma pessoa fantástica! “ (Laura)</p> <p>“ As pessoas que ministravam o curso eram pessoas que tinham um bom relacionamento com a gente. (...) Aprendemos mais com os pares que estavam lá, com as experiências trocadas, do que com a pessoa que estava ministrando o curso.” (Maria)</p> <p>“ Eu acho que variou, tinha uns que estavam preparados e outros que estavam completamente despreparados.Sempre consultava coisa na hora.” (Mariana)</p>

		<p>“ Eu tive uma formadora durante todo o meu curso, e nossa, muito boa, aberta ao diálogo, porque ela atuava na alfabetização. A gente vivenciava, ela não simplesmente passava para a gente conhecimento, as teorias não, a gente trocava experiências.” (Nilza)</p> <p>“ As primeiras versões foram muito interessantes, porque percebi uma firmeza, uma clareza dos orientadores. Ao longo das outras versões, parece que isso se perdeu um pouco, a gente ficava muito preso aos cadernos que vinham do PNAIC. (...) De uma forma geral, sempre deixou a desejar.(...) Alguns, até equivoco com relação a conceitos. Eu acho, delicado você estar à frente de uma formação e não ter certeza do que você está falando. Então, a formação do professor que está à frente precisa ser uma formação consistente para ele ser realmente um direcionador do grupo, um facilitador. (...) Eu acho que a seleção deveria ser bem atenta, principalmente, porque tem um momento na formação que a gente faz a avaliação do formador, então isso deveria ser levado em consideração.”(Silvia)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Articulação teoria e prática	<p>O tempo todo</p> <p>Atividades para aplicar e dar o retorno</p> <p>Nas trocas de experiência</p>	<p>“Isso é uma coisa bem recorrente. A gente tinha os textos, lá nos materiais nas nossas referências bibliográficas, tinha os autores discutindo, eles mesmos, vídeos, às vezes. E a gente discutindo as teorias que a gente aprendeu, comentando coisas que a gente faz em sala. Não só coisa que a gente estava fazendo lá, mas coisa que a gente fazia na própria sala de aula que a gente dava aula. (...) O tempo inteiro de teoria e prática nossa. (Andrea)</p> <p>“Sim, com certeza!” (Ciça)</p> <p>“Sim, teve. Tinha atividades para a gente aplicar com os meninos, muitas coisas para a gente fazer e dar o retorno.” (Clara)</p> <p>“No meu caso eu acredito que sim. A orientadora não ficava só na leitura, só na teoria, mas tinha muito da prática.” (Laura)</p> <p>“Em alguns momentos sim. Principalmente, quando a gente falava das trocas de experiências, que tinham algumas atividades que eram para ser feitas em sala.” (Maria)</p> <p>“Todo encontro tinha a parte teórica e a parte prática. A gente sempre fazia um trabalho, ou levava um Para Casa,</p>

		<p>a gente tinha que fazer, elaborar um jogo.” (Mariana)</p> <p>“Sim. A gente fazia atividade em sala de aula e levava para ser discutida nas aulas (encontros). Por exemplo, eu trabalhei com os meninos uma sequência didática, eu estava com uma turma do 3º ano, na nossa primeira turma de Português. E uma das minhas produções de texto, foi levada lá para a SMED, no encontro das tutoras, das formadoras. Foi levada para o encontro das formadoras o meu trabalho que eu tive com meus alunos. Foi uma articulação que eu aprendi na teoria lá no curso, pratiquei em sala de aula e teve um feedback.” (Nilza)</p> <p>“Houve articulação da teoria e da prática, porque nós tínhamos que aplicar, muitas vezes, a gente tinha que fazer atividades com os estudantes, com os nossos alunos para levar os resultados, para o encontro. Então, foram atividades que aconteceram realmente! Atividades como produção de texto, ditados, jogos, a gente tinha que fazer com as crianças na sala, de forma que pudéssemos perceber os resultados, os efeitos daquela atividade e levar para uma reflexão durante os encontros.” (Silvia)</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Valorização dos saberes dos professores	<p>Valorizava</p> <p>Abertura para trocas</p> <p>Nem sempre</p>	<p>“Sim, não ficava só trazendo coisas dela”.(Andrea)</p> <p>“Com certeza, valoriza muito! Sempre tinha momentos de troca com os colegas, a gente colocava as experiências que a gente tem.” (Clara)</p> <p>“Nem sempre considerava o que a gente já sabia, em algumas oportunidades sim, na realização de tarefas práticas, de exposição de trabalhos, mas também, não eram todas as pessoas que se expressavam, sempre havia um representante do grupo.” (Silvia)</p>

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Pontos negativos	<p>Extinção da bolsa para os professores</p> <p>Falta de materiais</p> <p>Mudança nos moldes</p> <p>Falta de foco numa área</p> <p>O curso não ser válido para a elevação de níveis no plano de carreira d prefeitura</p> <p>Carga horária</p> <p>Preparação do orientador</p>	<p>“Eu acho que era válido ter uma bolsa, continuar a bolsa.” (Andrea)</p> <p>“Eu acredito que teria que ser disponibilizado o material dos jogos e os livros para todos. (...) E continuar nos moldes que era desde o início.” (Ciça)</p> <p>“O ruim é que esse ano (2017/2018), cortou a bolsa, cortou o almoço, então ficou ruim esse último que teve.(...) Eu acho que o último que teve agora, como eles juntaram tudo, isso é uma crítica, que eu até esqueci de fazer, eu acho que não ficou tão bom, não é bom juntar tudo. Eu acho que se dar um enfoque na alfabetização, e depois, no outro ano, dar um enfoque na matemática, eu acho que não perde nada. Mas, quando junta tudo, acaba por ficar alguma coisa faltando, ali.” (Clara)</p> <p>“Eu acho que foi muito válido, muito bom nos primeiros anos, mas no percurso, foi se perdendo um pouco, da proposta inicial. (...) Não sei o que aconteceu, mas eu senti. Eu não sei se foi falta de verba, eu não sei se foi a equipe que mudou, sabe, a concepção. Mas, eu achei que no início a proposta era boa. Eu acho também, que a questão da bolsa, incentiva. (...) Uma outra coisa também, que eu senti falta, eu sei que a prefeitura de Contagem considerou como uma pós-graduação, deu um aumento para os professores que fizeram, a prefeitura (de Belo Horizonte) não deu.(...) Eu acho que isso é um incentivo, uma forma de valorizar também a própria formação que o governo está ofertando e reconhecer também”.(Laura)</p> <p>“A carga horária, que é muito pesada, muito corrida.(...) Uma orientação melhor para quem está ministrando os cursos.” (Maria)</p> <p>“Uma pessoa mais especialista para conduzir a formação.” (Mariana)</p> <p>“ Poderia servir como uma pós-graduação.” (Nilza)</p> <p>“Repensar essa distribuição da carga horária de uma forma mais piedosa, mais respeitosa com o professor que esteja interessado em fazer.(...) Deveria ser repensada essa questão , do professor orientador, que não é uma coisa muito fácil de ser feita, mas essa seleção poderia obedecer a alguns critérios mais rigorosos, com relação a pessoa que vai estar a frente do curso.” (Silvia)</p>

Categoria 3: Percepção dos docentes sobre as repercussões do PNAIC na prática pedagógica

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Mudanças	<p>Cantinho de leitura na sala</p> <p>Avaliação sistematizada</p> <p>Não fica presa a um método ou teoria</p> <p>Leitura deleite</p> <p>Entender as dificuldades do aluno</p> <p>Usa mais jogos de alfabetização</p> <p>Uso de diversos gêneros</p> <p>Inovação</p>	<p>“Nós temos na sala, cada professor, faz seu cantinho de leitura. Porque nós implantamos aqui, a partir do PNAIC, porque não tinha antes. (...) A avaliação “sistemática” eu aprendi no curso, a fazer isso, porque isso me orienta muito na minha prática. Tinha vezes que o menino passava batido, no início. (...) Eu consigo hoje, pesar um pouquinho para cada lado. Faço as coisas tradicionais, misturo tudo o que você pensar de teoria com método. Mexo com ... não sei nem mais o nome do método que eu estou mexendo. Então assim, eu faço uma mistura das coisas, sem ficar me preocupando com isso. Aí, eu vou e uso o que tiver que usar, eu não me importo mais. O PNAIC me ajudou nisso. Então, você não precisa ficar preocupando muito, com o nome desse método, parei com isso. Foi lá, deu certo? Faz! _ “Quem inventou”? _ “Não sei, estou fazendo, está dando certo. Faz”.” (Andrea)</p> <p>“Como eu falei, a leitura mesmo todo dia.(...) Separar o momento da leitura, uma leitura deleite, isso eu faço desde o PNAIC. Eu não fazia. (...) A questão da aprendizagem, tentar entender o lado do aluno nessa dificuldade e tentar fazer de forma diferente com ele ali, uma questão de um jogo, de repente é um jogo da memória, isso aí também , eu melhorei com o PNAIC.” (Ciça)</p> <p>“Tem o jogo linguístico, que eu aprendi, que faço, a leitura diária, ler por ler, ler pelo prazer de ler. Eu já fazia,mas agora,o dia que não dá, eu me culpo e me preocupo com isso. (...) A sistematização de algumas coisa, isso eu acho que favoreceu. Ajudou a minha prática, nisso também, sistematizar algumas coisas. Até mesmo a avaliação, uma sistematização maior da avaliação, com aqueles formulários, as fichas de acompanhamento.” (Clara)</p> <p>“Essa questão dos jogos de alfabetização, das sequências didáticas, porque não era lago que eu fazia. E a questão da leitura, também, da leitura deleite.” (Laura)</p> <p>“Trabalhar mais voltada para os jogos e os livros também, que dá para trabalhar mais vezes a literatura dentro da sala de aula, a leitura deleite.” (Maria)</p> <p>“Trouxe muita melhoria, sim. Eu acho que esse acompanhamento com cada aluno, foi uma ficha de cada aluno, com várias habilidades e competências. Aquelas fichas de avaliação. Eu não fazia isso antes. (...) A questão da leitura deleite, a aplicação de mais jogos, matemáticos, principalmente, que eu não fazia e passei a fazer.” (Mariana)</p> <p>“A gente era muito presa ao livro didático, muito presa àquelas historinhas que vinham, que a gente já estava acostumada a usar, ou presa àquelas sílabas. A partir daí,</p>

		<p>deu para eu ter uma visão que leitura, eu poderia partir de qualquer leitura, qualquer gênero textual que eu poderia trabalhar com minha turma . (...) Eu olho a minha prática, assim, eu penso assim: “Gente, como é que os meninos aprendiam antigamente?” Porque era tudo só aquele BA-BE-BE-BO-BU, FA-FE-FI-FO-FU, aquela coisa metódica. E foram tempos que eu trabalhei assim. Eu acho que eu melhorei.” (Nilza)</p> <p>“Mudança talvez não, mas, reflexão sim. Acho que trouxe uma oportunidade para o bom profissional, porque isso é muito pessoal. Mudança não, porque eu considero que eu sempre busquei novas alternativas de ser uma boa professora a cada dia. Acho que tem pessoas que podem fazer 200 versões de PNAIC e talvez não mudem a prática. E outras pessoas, um encontro, já deixa a pessoa aberta, reflexiva, disponível ao novo conhecimento. Então mudança, na minha prática, eu vou falar de mim, acho que não, eu acho que trouxe inovação, oportunidades, sugestões, novos conceitos. (...) Não posso dizer que o PNAIC foi o principal responsável por uma mudança.(Silvia)</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Contribuições	<p>Trocas de experiências</p> <p>Fazer coisas novas</p> <p>Entender o aluno, suas dificuldades</p> <p>Buscar formas mais divertidas para ensinar</p> <p>Valorizar o conhecimento dos alunos</p> <p>Novas ideias</p> <p>Trouxe conhecimentos teóricos</p> <p>Sistematização</p>	<p>“ Eu acho assim, para minha formação foi muito bom, principalmente, porque eu considero que estava há pouco tempo em sala de aula. Quando eu tive a experiência, as trocas, foram a melhor coisa para a minha prática. Porque eu mudei muita coisa que eu fazia. (...) Com certeza, eu não faria coisas que eu fiz na época se não fosse por causa do PNAIC. (Andrea)</p> <p>“A questão mesmo de ver o aluno, na questão da aprendizagem, entender como ele aprende.(...) tentar entender o lado dele nessa dificuldade e tentar fazer de forma diferente com ele ali.” (Ciça)</p> <p>“Ajudou a minha prática na sistematização de algumas coisas” (Clara)</p> <p>“A matemática é muito cheia de regrinhas e a gente só trabalha em cima dessas regrinhas, só em cima da resolução de problema, armação de continhas. A gente foi percebendo, pela leitura do material, que não é só isso, tem uma maneira mais divertida de trabalhar a matemática. (...) A gente está acostumada, com os meninos do 1º, 2º e 3º anos, trabalhar sempre as mesmas coisas, mas, depois do curso a gente pode perceber que pode ser trabalhado diversos tipos de portadores</p>

		<p>literários, pode trabalhar uma bula, coisa que não é muito comum.(...) Então, essas coisas, acho que acrescentar o uso de materiais diferentes, muito trabalho com sucata, que a gente pode aproveitar. Trazer também o conhecimento dos meninos para dentro da sala de aula.” (Maria)</p> <p>“O PNAIC ajudou a dar ideias, abrir novas ideias para a gente mesmo.” (Mariana)</p> <p>“O PNAIC foi uma oportunidade muito rica, muito interessante, muito oportuna. Eu considero que me trouxe novidades, me aproximou muito de conceitos teóricos, que eu acho que são importantes que o professor se aproprie deles. Oportunizou também, momentos ricos de socialização de experiência e troca de ideias.” (Silvia)</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
Aprendizagem dos alunos	<p>Favoreceu</p> <p>Melhorou a aprendizagem</p> <p>Gosto pela leitura</p> <p>Mais autonomia</p> <p>Prazer em realizar as tarefas</p>	<p>“Eu acredito que sim (favoreceu). Demorou um pouco, mas depois que você começa a mudar, a implantar, mudar seu pensamento e começar a colocar em prática as coisas, eu acredito que ajudou sim. Eu acredito que foi benéfico para eles, eles começaram a ter oportunidades que não teriam se eu não tivesse participado.” (Andrea)</p> <p>“Sim, favoreceu, porque na verdade, como eu levei o que eu aprendi para eles, então eu acredito que melhorou a questão da aprendizagem.” (Ciça)</p> <p>“Eu acho que sempre, o aluno aprende mais, o aluno ganha quando o professor faz o curso. Eu acho que ganha sim, melhora sim. Melhora a prática e melhora o resultado, com certeza.” (Clara)</p> <p>“Eu acho que quando a gente tem essa formação, e traz essa questão dessas propostas, das dinâmicas, então, eu acho que você acaba repensando a prática, acaba incrementando a prática, então, inevitavelmente aos alunos também melhoram.” (Laura)</p> <p>“Acho, que com certeza sim, principalmente o gosto pela leitura, o gosto de descobrir o mundo letrado.” (Maria)</p> <p>“Favoreceu através da gente. (...) Eles passaram a ter mais autonomia, a quere buscar mais.” (Mariana)</p> <p>“À medida que eu ia me apropriando mais, e que aquilo era bem sucedido para mim, é claro que eles colheram os frutos disso. (...) Desde que comecei a fazer o PNAIC, eu notei que assim, que a leitura não é um aprendizado sistemático, que eu dei só até aqui e que o menino vai</p>

		<p>aprender até aqui.” (Nilza)</p> <p>“Eu acho que pode ter favorecido na medida em que a professora participante tenha conseguido passar isso para eles de alguma forma, praticar o que foi estudado lá. (...) Acho que pode considerar que sim, até pelo fato do prazer de realizar as tarefas.” (Silvia)</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subcategoria	Unidades de registro	Unidades de contexto
<p>Uso dos jogos e materiais do PNAIC nas aulas</p>	<p>Uso de jogos- mais no 1º ano</p> <p>Livros com frequência</p> <p>Jogos só de vez em quando</p> <p>Livros diariamente</p> <p>Mais no 1º e no 2º ano</p> <p>Sempre</p> <p>Mias durante a formação</p>	<p>“Os jogos eu tenho o costume, no 1º ano, de usar uma vez por semana. No 3º eu já não tenho mais o costume de usar. (...) Os livros, frequente. Acabou a atividade, os meninos podem pegar um livro para ler.” (Andrea)</p> <p>“Hoje em dia, eu utilizo, não vou falar que eu utilizo tudo, mas a questão mesmo da literatura, a forma com que foi abordado n PNAIC, é o que eu utilizo todo dia, que é ler todo dia com os alunos. (...) Mas, a questão mesmo dos jogos da caixa amarela, às vezes fica lá, nem sempre eu utilizo.(...) A questão da carga de conteúdo, de ter que passar para os meninos, não dá tempo de utilizá-los sempre.” (Ciça)</p> <p>“Bom, no 1º ano, a gente utiliza muito, aí vai diminuindo um pouco, a não ser os livros de literatura, que até o 3º ano, a gente utiliza bem. Os jogos e tudo, é mais no 1º e 2º anos, que a gente utiliza.” (Clara)</p> <p>“Os livros que foram enviados, diariamente. (...) A caixa de jogos, eu usei mais no ano passado, que eles estavam no 1º ano, porque eles estavam na fase de alfabetização. Então agora como ele já sabem ler, escrevem com mais fluência, os jogos perderam um pouquinho o interesse. Não tem muito interesse porque ficou muito fácil.” (Maria)</p> <p>“Jogos eu uso muito com eles, e a leitura deleite.” (Mariana)</p> <p>“ Sempre. Os livros eu uso sempre, eu faço a roda de leitura em sala de aula, eu trabalho literatura, eu desenvolvo questões linguísticas de Português dentro dos livros da caixa de livros. A caixa de jogos eu utilizo para</p>

		<p>muitos jogos, no início da alfabetização.” (Nilza)</p> <p>“Foram utilizados mais intensamente durante o período em que nós estávamos fazendo a formação, fazendo o curso. (...) Os materiais propriamente ditos, talvez, não todos, mas, assim, as ideias, as sugestões que ficaram, sempre fica uma coisa ou outra para a gente trabalhar com mais frequência.” (Silvia)</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXOS

ANEXO A- MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Documento Básico da ANA (2013), p. 17.

ANEXO B- MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
Eixo de Tratamento da Informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: Documento Básico da ANA (2013), p.19.

ANEXO C - DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Direitos gerais de aprendizagem: **Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Caderno de formação PNAIC: Unidade 1-Ano 1 (BRASIL, 2012d, p.32)

Direitos gerais de aprendizagem: Matemática

Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
NÚMEROS E OPERAÇÕES - Identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	A
GEOMETRIA - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	A
GRANDEZAS E MEDIDAS - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.	I	A	A
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO - Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A

Fonte: Caderno de formação PNAIC: Unidade 4-Ano 3 (BRASIL, 2012e, p.33).