

Universidade do Grande Rio “Professor de Souza Herdy”
UNIGRANRIO

PATRÍCIA RODRIGUES ROCHA

**AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O SABER
INSTITUÍDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Duque de Caxias
2017

PATRÍCIA RODRIGUES ROCHA

**AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O SABER
INSTITUÍDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes. Área de concentração: Discurso, Cultura e Formação Humana. Linha de Pesquisa: Representação da Historicidade, Memória e Discurso.

Orientadora: Professora Dra. Haydéa Maria Marino de Sant’ Anna Reis

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

- R672r Rocha, Patrícia Rodrigues.
As relações dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Patrícia Rodrigues Rocha.- Duque de Caxias, 2017.
95 f.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2017.
“Orientadora: Profa. Dra. Haydéa Maria Marino de Sant’ Anna Reis”.
Bibliografia: f. 78-87.
1. Educação. 2. Professores alfabetizadores - Formação - Brasil. Prática pedagógica. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). I. Reis, Haydéa Maria Marino de Sant’ Anna. II. Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”. III. Título.

CDD – 370

PATRÍCIA RODRIGUES ROCHA

**AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O SABER
INSTITUÍDO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em
30 / 03 / 2017

Aprovado pela banca examinadora:

Profa. Dra. Haydéa Maria Marino de Sant' Anna Reis
Orientador
UNIGRANRIO

Jurema Rosa Lopes
Examinador Interno
UNIGRANRIO

Kátia Regina Xavier da Silva
Examinador Externo
CP II

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Sônia (em memória) e Patricio, que dedicaram suas vidas na construção pessoal e profissional da minha. À minha irmã e meu sobrinho, mais recente presente de Deus. Ao meu companheiro, que de forma especial e carinhosa me deu força, coragem e apoio nos momentos de dificuldades. E principalmente a Deus, por esta e demais conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, luz que me vem conduzindo e permitindo que tudo de bom, como esta dissertação, aconteça em minha vida.

Agradeço à UNIGRANRIO Campus I – Duque de Caxias pelo ambiente acolhedor e criativo proporcionado.

À minha orientadora Profa. Dra. Haydéa Reis, que me deu todo suporte, correções e incentivos.

A todos os professores que me proporcionaram o conhecimento, tornando minha formação profissional mais qualificada.

Aos colegas que caminharam comigo neste grande desafio, com os quais pude dividir conhecimentos, angústias, dúvidas, alegrias e tristezas.

Agradeço em especial à minha amiga Verônica, grande companheira desde a decisão de fazermos o mestrado, compartilhando a importância da formação de excelência enquanto profissionais da educação, pelo incentivo e horas de diálogo e apoio.

À Diretora da escola da pesquisa e Subsecretária de Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, que me permitiram adentrar em seus espaços de trabalho e colher valiosas informações.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, pela força e incentivo dado no decorrer dos meus estudos.

Aos meus familiares, que respeitaram e incentivaram o meu caminhar acadêmico, compreendendo minhas ausências e me apoiando durante todo o processo.

A todos que não foram citados, mas que de alguma forma contribuíram nesta empreitada, muito obrigada!

“[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.”

(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 2014).

RESUMO

Essa pesquisa questionou *as relações entre a ação dos docentes alfabetizadores em sala de aula e a inserção do PNAIC como política pública de formação continuada para a garantia da escolarização na idade certa*, especificamente no contexto de uma escola municipal de Nova Iguaçu/ RJ. O objetivo geral dessa pesquisa foi *compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula*. Os objetivos específicos traçados foram: *investigar a estrutura, metas e propostas de formação continuada de políticas públicas da educação, em especial do PNAIC e analisar como os professores da escola da pesquisa desenvolvem as atividades estabelecidas pela formação continuada do Pacto em sala de aula*. A metodologia adotada foi o *estudo de caso* (GIL, 2002; Yin, 2001). Com o levantamento bibliográfico e a coleta de dados buscamos selecionar as informações para a viabilidade da pesquisa. A definição do grupo a ser investigado ocorreu através de um levantamento para saber *onde, quem e quantos* professores e profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED/NI) fariam parte da pesquisa. Dessa forma, participaram da pesquisa 3 (três) professoras alfabetizadoras e 3 (três) técnicas da SEMED envolvidas com o PNAIC. O estudo de caso foi realizado através de entrevistas semiestruturadas que foram coletadas para verificar e registrar os relatos. As entrevistas foram analisadas de acordo com a técnica denominada *análise de conteúdo* (BARDIN, 2011), que revelou a trajetória acadêmica e profissional dos sujeitos pesquisados, as suas impressões sobre o Programa e impactos que ocorrem em suas práticas pedagógicas. As entrevistadas apontaram o PNAIC como um Programa necessário ao aprimoramento da prática docente. Pontuaram também que as relações com esta política de formação continuada precisam ser cada vez mais de engajamento do professor com o ensino e de diálogo significativo entre os saberes teóricos propostos e os conhecimentos da experiência docente. A pesquisa indica, ainda, a necessidade de mudanças balizadoras de investimento e valorização da educação inicial e continuada do alfabetizador.

Palavras-chave: Professores alfabetizadores. PNAIC. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research questioned the relationships between the action of literacy teachers in the classroom and the insertion of the PNAIC as a public policy of continuing education to guarantee schooling at the right age, specifically in the context of a municipal school in Nova Iguaçu/RJ. The general objective of this research was to understand how occur the relationships between the work of literacy teachers and the proposals of the continuous formation of the PNAIC in the classroom. The specific objectives were: to investigate the structure, goals and proposals for the continuous formation of public policies education, in particular of the PNAIC and to analyze how the teachers of the school develop the activities established by the continued formation of the Pact in the classroom. The methodology adopted was the case study (GIL, 2002; Yin, 2001). With the bibliographical survey and the data collection, we sought to select the information for the feasibility of the research. The definition of the group to be investigated took place through a survey to know where, who and how many teachers and professionals of the Municipal Secretary of Education of Nova Iguaçu (SEMED/NI) would be part of the research. Thus, the study included 3 (three) literacy teachers and 3 (three) SEMED techniques involved with the PNAIC. The case study was conducted through semi-structured interviews, which were collected to verify and record the depositions. The interviews were analyzed according to the technique called content analysis (BARDIN, 2011), which revealed the academic and professional trajectory of the subjects surveyed, their impressions about the Program and the impacts that occur in their pedagogical practices. The interviews pointed the PNAIC as a Program necessary to improve the teaching practice. They also pointed out that the relations with this policy of continuing education need to be more and more of the teacher's engagement with teaching and of meaningful dialogue between the proposed theoretical knowledge and the knowledge of the teaching experience. The research also indicates the need for changes in investment and valorization of initial and continuing education of the literacy teacher.

Keywords: literacy Teachers. PNAIC. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Fundamentos e ações do PNAIC	45
Quadro 2 –	Temas e categorias da análise do estudo	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007/2014.

17

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	(Cadernos de) Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
APDMCE	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECULT/CE	Secretaria da Cultura do Estado do Ceará

SEMED/NI	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do PNAIC
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
TP	(Cadernos de) Teoria e Prática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2 ALFABETIZAÇÃO, PNAIC E PRÁXIS PEDAGÓGICA	22
2.1 Alfabetização: histórias, dilemas e desafios	25
2.2 Ciclo de alfabetização: características e processo de institucionalização	34
2.3 Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): contextos de criação e perspectivas atuais	36
2.4 Formação, prática e autonomia do professor alfabetizador no cenário atual da educação	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E LÓCUS DA PESQUISA	54
3.1 Caracterização da pesquisa	54
3.2 <i>Lócus</i> e sujeitos da pesquisa	57
3.3 Procedimentos da pesquisa	59
3.4 Categorias de análise	61
4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS NUM TECER DE DIÁLOGOS COM A TEORIA REVISITADA	65
5 CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES	88
Apêndice A – Entrevista realizada com professores do 1º ao 3º ano de escolaridade da escola participante da pesquisa	88
Apêndice B – Entrevista realizada com profissionais da SEMED	91
ANEXOS	94
Anexo A – Carta de Anuência à Direção Escolar e SEMED/NI	94
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95

INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

(FREIRE, Pedagogia da Autonomia, 2014).

O título desta Dissertação: *A relação dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* foi uma construção intencional. Utilizamos a preposição *da* em vez de *pela* (formação continuada) por acreditarmos que o PNAIC traz na sua essência um saber instituído de quem o criou, de quem o desenvolveu. Este saber está consolidado através de teorias acerca do processo de alfabetização e letramento e da prática docente, indo além da própria política. O saber é proposto aos professores alfabetizadores que o confrontam com os seus próprios saberes. Buscamos com a pesquisa compreender quais são as relações que esses professores estabelecem entre os próprios conhecimentos e o saber do *Pacto* para alfabetizar.

A escolha do tema *Formação e prática docente*, em especial *Educação continuada de professores alfabetizadores* surgiu enquanto Orientadora Pedagógica de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Nova Iguaçu que se deparou com a implantação do PNAIC no município. Senti a necessidade de conhecer os propósitos desse Programa e de verificar se os professores alfabetizadores da escola, participantes do curso oferecido, apontam de que forma incorporam as orientações didáticas em sala de aula e se essas propostas provocam mudanças em suas práticas. Realizei esta pesquisa com a intenção de contribuir para a melhoria da escola, propondo reflexões sobre práticas que garantam aprendizagens significativas às crianças que cursam o Ciclo de Alfabetização.

É importante explicar que o PNAIC é uma iniciativa do governo federal acordada com estados e municípios brasileiros que desenvolvem as suas redes de ensino em prol da qualidade da educação se dedicando à alfabetização plena das crianças em seus primeiros anos de escolaridade. Esse programa ocorre principalmente por meio da formação continuada de professores de forma a

aprimorarem as suas ações pedagógicas e promoverem aprendizagens significativas aos seus alunos. Ainda convém afirmar que o PNAIC é uma ação inédita de articulação entre governos e mobilização de esforços por meio da valorização e apoio aos educadores e escolas. Essa política que foi pensada para atender poucos estados do Brasil tomou grandes proporções envolvendo um número maior de alfabetizadores e instituições escolares de todo o país. Assim, as expectativas do PNAIC podem ser resumidas da seguinte forma:

[...] 'universalização do aprendizado' e a reformulação dos 'direitos de aprendizagem'; [...] 'escolas com ensino inovador', por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados; [...] a adoção de currículos 'mais atraentes' para os alunos (BRASIL, PNAIC/Currículo Inclusivo, 2012c apud VIÉDES; BRITO, 2015, p. 166).

Desta forma, acreditamos que governantes e educadores devem primar pelo aluno na escola, buscando ações político-pedagógicas para melhor atendê-lo. Recorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)¹ para defender a importância de *primar pelo aluno na escola*. O artigo três determina que o ensino seja ministrado tendo em vista o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Prescreve também que esse ensino seja de qualidade, fundamentado na valorização dos profissionais da educação.

De acordo com Oliveira et al. (2013), a escola é por excelência um lugar para formar pessoas e a alfabetização inicia o processo de aquisição do conhecimento científico e o sentimento de fazer parte da sociedade. Nas palavras dos autores, "o conhecimento científico só é apreendido e se torna condição de cidadania se iniciado nos primórdios da escolarização, por meio de um processo sólido de alfabetização que assegure à pessoa a condição de leitura e escrita" (p. 145).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que de 2007 a 2014 a taxa de analfabetismo caiu consideravelmente e que houve um significativo aumento nos percentuais de escolarização entre as pessoas de 6 a 14 anos de idade, avançando em mais de 98%. Vejamos a tabela abaixo:

¹ A LDB 9394/96 é a Lei que abrange diretrizes gerais para a organização da educação brasileira, permitindo aos estados e municípios adequá-las aos seus sistemas de ensino.

Tabela 1 – Taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade, por sexo – Brasil – 2007/2014.

	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Total	97,0	97,5	97,6	98,2	98,3	98,4	98,5
Homens	96,8	97,3	97,4	98,1	98,2	98,2	98,4
Mulheres	97,2	97,7	97,8	98,3	98,3	98,7	98,6

Fonte: IBGE, 2017.

Porém, segundo o PNAIC em seu Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016, o desempenho das crianças que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)² de 2014 foi de grande dificuldade na área da leitura. Dados revelam que 56% das crianças brasileiras estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em leitura na prova ANA, quando deveriam estar no nível 4 por terem frequentado em sua maioria três anos de escola.

Como observamos a alfabetização ainda é um desafio não só para o governo, mas também para os professores. De um lado temos o governo que procura garantir a alfabetização plena de todos os alunos aos 8 (oito) anos para resolver a distorção idade-série e a sua qualidade, intensificando a implementação de processos de formação docente como o PNAIC. Do outro lado encontramos os professores preocupados com a alfabetização e demais questões pedagógicas, além das demandas sociais que acabam se dando em sala de aula. Portanto, é preciso que políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas ocorram de forma articulada para a reconstrução e o compromisso com a qualidade da alfabetização e, conseqüentemente, da educação no Brasil.

Para Bruini (2017) existem dois fatores que determinam o sucesso da alfabetização. O primeiro deles diz respeito à qualidade da educação que está ligada à eficácia da formação dos professores. O outro fator são as reflexões que os

² ANA é uma avaliação do PNAIC, que prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) com os alunos das escolas públicas brasileiras na etapa final do 3º ano do Ensino Fundamental para verificar os seus desempenhos nas áreas de leitura, escrita e Matemática.

professores fazem em torno do ensino que oferecem às crianças. Assim, para que a alfabetização ocorra a contento é preciso investir na formação docente inicial e/ou continuada, de forma a promover reflexões acerca dos saberes e ações indispensáveis à prática alfabetizadora.

Pereira (2011) defende que os saberes da alfabetização precisam ser aprendidos desde a formação inicial, oferecendo condições para aprendizagens futuras. Defende também a importância dos saberes da experiência docente na composição do professor alfabetizador. Para a autora, “é a indagação sobre suas experiências e as experiências dos outros que lhe permitirá constituir-se como autor, aprender consigo mesmo e com os outros e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis” (p. 28).

Observadas todas essas considerações, a justificativa para a realização deste estudo foi conhecer os propósitos do PNAIC, as intenções das professoras pesquisadas e o trabalho desenvolvido por elas com as crianças.

A questão principal buscou indagar: *Quais são as relações entre a ação dos docentes alfabetizadores em sala de aula e a inserção do PNAIC como política pública de formação continuada para a garantia da escolarização na idade certa?* Porém, uma questão intermediária surgiu: *A formação continuada do Pacto, com as suas teorias, propostas metodológicas e trocas de experiências entre os professores, facilita a alfabetização e letramento das crianças, segundo a visão dos docentes pesquisados?*

Destacamos, conforme o Manual do Pacto (BRASIL, 2012b), que esta política pública baseada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ³ e no Plano Nacional de Educação (PNE) ⁴ tem como objetivo garantir que todas as crianças

³ O PDE analisa entre outras medidas o ensino público e a formação do professor. O Decreto nº 6.024, de 24/04/2007, referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE, apresenta 28 diretrizes acordadas formalmente pelos estados e municípios para melhorar a qualidade do ensino básico brasileiro.

⁴ O PNE é um documento oficial válido por uma década em que diretrizes metas e ações ficam estabelecidas para organizar a educação básica do país. O PNE 2014 / 2024 foi aprovado sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, fundamentando a elaboração dos planos educacionais dos estados e municípios brasileiros.

sejam alfabetizadas plenamente até os 8 (oito) anos de idade. O seu sucesso está condicionado a quatro frentes. A primeira delas se refere à prática docente mediante a formação continuada dos professores. A segunda diz respeito à distribuição de materiais didáticos e pedagógicos para as redes de ensino de forma a auxiliar tanto o curso quanto as aulas a serem dadas. Outra frente está relacionada às avaliações de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização num sistema de avaliação micro, dada pelos professores e técnicos das Secretarias Municipais de Educação e macro, que corresponde à prova ANA. Finalmente, essas ações são monitoradas evidenciando a transparência do Programa.

Assim, a hipótese que chegamos foi que o PNAIC se constitui como subsídio ao trabalho do professor alfabetizador com o seu impacto e modificação da prática pedagógica deste profissional. Foi preciso considerar as quatro frentes fundamentais e interligadas do Programa para observarmos a sua força e os seus resultados na ação dos professores da escola da pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em *compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula*. Com vistas a alcançar este objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a estrutura, metas e propostas de formação continuada de professores alfabetizadores de políticas públicas da educação, em especial do PNAIC;
- Analisar de que forma os professores alfabetizadores da escola da pesquisa desenvolvem as atividades estabelecidas pela formação continuada do Pacto em sala de aula.

Baseada num estudo de caso (GIL, 2002; YIN, 2001), a pesquisa teve como uma das etapas um levantamento bibliográfico, que consistiu na seleção das informações para a sua viabilidade. Selecionamos, pois leis e projetos que tratam do regulamento e ações do PNAIC. Buscamos artigos, resumos, dissertações e teses em bases de dados, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para as discussões sobre políticas públicas educacionais, o *Pacto*, alfabetização, formação continuada e práxis pedagógica do professor alfabetizador. Caracterizamos esta pesquisa como qualitativa do tipo estudo de

caso, que fez uso de um olhar interdisciplinar, de diálogo com as mais variadas disciplinas e saberes.

Deste modo, para a fundamentação teórica da pesquisa utilizamos como documentos oficiais a LDB 9394/96, o PNE 2014/2024, o Decreto nº 6.024, de 24/04/2007, referente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do PDE, o IBGE com as suas informações sobre a queda do analfabetismo e o tempo de escolaridade dos indivíduos, a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 que institui o PNAIC, a Portaria 482, de 07 de junho de 2013, que incorpora ANA ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dados dessa Prova e do IDEB, o Manual do Pacto e cadernos da formação continuada do Programa.

Como principais autores adotamos Paulo Freire (1989; 2014), Andréa Serpa (2014), Emília Ferreiro (1985a; 1985b) e Magda Soares (1999; 2003; 2004a; 2004b), que tratam das questões relacionadas à alfabetização e letramento. Utilizamos Mirna Araújo (2015) e Isabel Frade (2013), que esclarecem princípios e ações do PNAIC, e Eliane Constant, que problematiza a formação continuada desta política pública.

O grupo a ser investigado foi definido através de um levantamento que determinou *onde, quem e quantos* sujeitos fariam parte do estudo. Desta forma, foram selecionadas três professoras alfabetizadoras regentes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da escola da pesquisa e três profissionais da SEMED envolvidas na formação continuada do PNAIC.

As informações das participantes da pesquisa foram colhidas através de entrevistas semiestruturadas, que foram verificadas de acordo com a técnica da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2011) para compreender os sentidos das declarações desses sujeitos.

Especificando a organização do presente trabalho, a seção 2 refere-se à *revisão teórica*. Descrevemos não só a história da alfabetização, inclusive pensada em ciclos, mas também o histórico do PNAIC. Tecemos ainda considerações sobre a formação, prática e autonomia do professor alfabetizador no cenário atual da educação (aspectos legais relacionados às políticas públicas educacionais e perspectivas de estudos acadêmicos).

A terceira seção diz respeito aos elementos constitutivos da pesquisa. Apresentamos a *metodologia da pesquisa* através da descrição do seu tipo, técnicas e instrumentos empregados; o contexto de realização da investigação, o processo

de identificação do público-alvo, a organização para as entrevistas e coleta dos dados; a definição das categorias de análise e os preparativos para a análise dos dados.

A quarta seção trata da *análise dos dados* fornecidos pelas colaboradoras da pesquisa de forma a perceber se as suas falas refletem as orientações do PNAIC. Os discursos foram analisados com base nas histórias de vida acadêmica e profissional das entrevistadas, como: a escolha pela docência, as lembranças das práticas pedagógicas, as opiniões sobre alfabetização e a sua disposição em ciclos, o desenvolvimento e reflexões sobre o trabalho pedagógico mediado pelas políticas públicas de forma a permitir um diálogo com a teoria revisitada.

Por fim, tecemos algumas Considerações Finais sobre todo o caminho percorrido da pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO, PNAIC E PRÁXIS PEDAGÓGICA

“Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(FREIRE, Pedagogia da Autonomia, 2014)

Esta seção trata da revisão da literatura que utilizou como fontes: livros, artigos, dissertações e documentos oficiais retirados de bibliotecas eletrônicas, portais e sítios para citar estudos e viabilizar esta pesquisa. Apresentamos um panorama da história da alfabetização no Brasil do século XVIII até os dias atuais de forma a evidenciar as discussões sobre este processo de aprendizagem das crianças, inclusive pelos últimos programas de formação continuada para a melhoria do ensino público. Expomos ainda a trajetória da institucionalização do Ciclo de Alfabetização e do PNAIC, que se firmam como políticas públicas implementadas pela maioria dos estados e municípios brasileiros.

Além das questões históricas e de institucionalização de políticas públicas, apresentamos saberes da formação e prática docente na alfabetização, que contribuíram para a análise das ações das professoras pesquisadas.

Pontuamos, pois, discussões referentes à formação, prática e autonomia do professor alfabetizador frente à educação atual. Reforçamos que este profissional deve considerar as reminiscências de suas práticas pedagógicas às novas experiências, que mediadas pelas políticas públicas (leis e ações), aprimoram ainda mais a sua ação docente.

A alfabetização sempre foi um tema muito discutido não só entre professores, mas também pelas pesquisas e políticas públicas da educação no sentido de tentar entender suas concepções e práticas para a consecução de um ensino efetivo e de superação do fracasso que tanto assola as escolas do país.

A partir da década de 90 do século passado, políticas públicas, em virtude dos baixos níveis de desempenho dos alunos nas avaliações externas⁵, passaram a intensificar ações de formação continuada para professores, maciçamente àqueles dedicados aos primeiros anos do Ensino Fundamental, com vistas à qualidade da educação.

Nesse sentido, o PNAIC, abarcado pelas avaliações Provinha Brasil e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), vem cumprindo o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, finalidade prevista anteriormente pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 e o PNE em seu Projeto de Lei para a década de 2011 a 2021, aprovado em 2014. O PNAIC preocupa-se, pois com questões curriculares e pedagógicas que envolvem os anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo ações de valorização e aperfeiçoamento do trabalho docente através de momentos de reflexão e avaliação da prática pedagógica.

A Provinha Brasil e a ANA colaboram para a qualidade da alfabetização e o desenvolvimento do PNAIC. Consideramos relevante situar essas práticas no contexto do estudo.

Assim, a Provinha Brasil, também chamada de Avaliação da Alfabetização Infantil, tem por objetivo gerar informações aos professores e escolas de forma a auxiliá-los no desenvolvimento das aprendizagens das crianças. De acordo com o Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil 2015 – Teste 1, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável por essa avaliação desde 2008. Os testes de Leitura e Matemática aplicados no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental visam: prevenir o “diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (p. 6).

⁵ Avaliações externas ou em larga escala são testes padronizados pelo Ministério da Educação (MEC) que visam aferir o nível de desempenho dos alunos e auxiliar sistemas de ensino e escolas na elaboração de ações para a melhoria da qualidade da educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira proposta de verificação estandardizada do Brasil e conta com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para a divulgação e comparação dos resultados da Prova Brasil para turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Essas ações servem de incentivo aos Estados que desenvolvem as suas próprias avaliações, estabelecendo metas e diretrizes de modo a atender as suas realidades.

Na escola participante da pesquisa a Provinha Brasil ocorre desde o seu lançamento. Os professores atuam como aplicadores com vistas a acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos. Porém, os testes em sua segunda etapa no ano de 2016 não foram realizados por causa das determinações do Ofício Circular Nº 016/GS/2016, de 17/08/2016 enviado pela SEMED/NI às escolas. Segundo esse ofício, o INEP informou que a Provinha Brasil seria disponibilizada apenas por meio digital devido às restrições financeiras e as mudanças curriculares ocasionadas pelas discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ficando as escolas responsáveis pela avaliação. O INEP informou ainda que a aplicação da Provinha Brasil é opcional e que não ocorrerá em 2017, pois novas Matrizes de Referência⁶ serão definidas. Desta forma, a SEMED comunicou que o município de Nova Iguaçu ao calcular o seu consumo decidiu não aderir à aplicação da Prova em sua segunda edição em 2016. Sugeriu, enquanto Orientadora Pedagógica da escola, atividades e avaliações baseadas na Provinha Brasil para as turmas que fariam o teste.

A ANA é utilizada especificamente para acompanhar as ações do PNAIC. Desenvolvida também pelo INEP e incorporada ao SAEB por meio da Portaria Nº 482, de 7 de junho de 2013, essa avaliação diagnóstica e externa tem por objetivo aferir os níveis de alfabetização e Matemática das crianças que estão no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além das informações sobre o desempenho dos alunos, a ANA produz indicadores de onde ocorreu a sua aplicação, como o nível socioeconômico das famílias dos educandos, a formação dos professores e a realidade da gestão. Esses dados servem tanto para o replanejamento das ações das escolas quanto para a decisão de políticas públicas da educação (MARASSI, 2015).

No município de Nova Iguaçu a ANA ocorre desde a sua estreia como teste em 2013. A SEMED informa às escolas o período de realização da Prova, incentiva o acolhimento aos aplicadores e solicita o repasse do quantitativo de turmas e alunos que participarão da avaliação para o preparo dos materiais e a organização

⁶ As Matrizes de Referência são as habilidades ou descritores definidos para avaliar em que nível de leitura e de Matemática os alunos se encontram. É importante frisar que as habilidades dispostas na estrutura da matriz de cada área representam apenas uma referência para a organização da avaliação (BRASIL. Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil, 2015b).

de profissionais para os educandos com necessidades especiais. Cabe destacar que a ANA não aconteceu em 2015 em todo o país porque não houve tempo hábil para a análise dos dados (CARDOSO, 2015a).

Os resultados da ANA são divulgados às escolas por meio de um boletim com os indicadores contextuais e os níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática que variam de 4 a 5. São divulgados também resultados gerais com a distribuição dos alunos por nível em escolas similares, municípios e estados participantes da avaliação. De acordo com os resultados da ANA 2014 (BRASIL, 2014b), tanto o município de Nova Iguaçu quanto a escola da pesquisa se encontram nos níveis 2 em leitura, 4 na escrita e 2 em matemática. Isso significa que os estudantes são capazes não só de ler e compreender pequenos textos, mas também escrever palavras mais complexas e produzir escritos com algumas dificuldades ortográficas e de segmentação. Na matemática as crianças conseguem identificar e escrever, inclusive por extenso, números com até três ordens, interpretar sistemas de medidas, reconhecer figuras geométricas, calcular adição e subtração sem reagrupamento e resolver problemas com as ideias de acrescentar, retirar, completar e dividir pela metade.

Na escola da pesquisa a ANA não ocorre somente no final do Ciclo de Alfabetização com a sua aplicação. Os professores desenvolvem o seu planejamento com atividades similares durante o período letivo e orientam os alunos quanto ao preenchimento de itens de múltipla escolha dessa avaliação.

2.1 Alfabetização: histórias, dilemas e desafios

A alfabetização atravessa significativas transformações em decorrência dos debates acerca das suas concepções e práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem das crianças. Esse processo “de responsabilidade única da escola” (OLIVEIRA, et al., 2013, p. 158) vem construindo a sua memória e história na educação brasileira.

De acordo com Oliveira (2014), os debates acerca da alfabetização dividem-se em metodológicos e ideológicos. Os debates no plano metodológico se referem

aos métodos de alfabetização e no ideológico correspondem às teorias que afirmam que a criança deve aprender a ler e escrever de forma natural⁷.

Assim, do século XVIII até 1960, as discussões sobre a alfabetização ocorreram no plano metodológico, em torno dos métodos para se alfabetizar. Métodos analíticos e sintéticos foram sinalizados e aplicados, ou seja, o ensino ocorria das partes maiores às menores unidades da escrita e vice-versa (frase – palavra – sílaba – letra, sendo esta última mais tarde chamada de fonema). A partir dos anos 60, a alfabetização passou a ser considerada no plano ideológico, com a proposta do ensino da leitura e da escrita através do vocabulário e realidade dos alunos – o Método Paulo Freire.

Freire contribuiu com a sua forma de compreender a alfabetização ao lançar um olhar transformador sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita. A partir das suas ideias pedagógicas trabalhou junto aos adultos. Das suas primeiras experiências de alfabetização a mais relatada é a de Angicos, no Rio grande do Norte, em 1963, em que num período de 45 dias alfabetizou 300 cortadores de cana com palavras da própria realidade desses trabalhadores.

Segundo Ferrari (2008), Freire acreditava que o objetivo da educação deve ser o da conscientização do aluno através de uma prática de sala de aula participativa e crítica. O professor deve levar o estudante a entender a sua condição de oprimido e conduzi-lo até a sua libertação. Assim, Freire condenava a educação bancária, justamente por ser aquela que deposita o conhecimento e não promove a inquietude e criticidade.

Para Freire “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1989, p. 9) e, portanto, ensinar ler e escrever deve ser um processo de partilha, descoberta, criatividade, diálogo e criticidade a partir das experiências de vida dos alunos, rumo ao conhecimento mais amplo da realidade. Algumas das reflexões desse autor sobre a alfabetização e o ensino dispensado aos alfabetizados podem ser assim registradas:

⁷ Convém explicar que a discussão sobre o plano ideológico em sua essência política não foi o nosso foco. Apresentamos, pois, os modelos teóricos que despontaram em determinados momentos históricos e que ainda ocorrem no ensino inicial da língua escrita como parte do repertório de trabalho do professor.

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço (sic) agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. Como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, conseqüentemente, de ler caneta. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora (FREIRE, 1989, p. 13, grifo do autor).

Ao desenvolver práticas alfabetizadoras com adultos e lançar questionamentos sobre o processo de alfabetização, Freire acentuou a importância que deve ser dada a este modo de aprendizagem em todos os momentos da vida do indivíduo. Serpa (2014) conceitua a alfabetização como um processo de aquisição e reflexão da escrita ao longo da nossa vida. Entende que esta formação deve começar a ser estimulada na infância por meio da relação entre brincadeiras livres e atividades que trabalhem os usos reais da língua escrita, ou seja, que relacione a “compreensão do mundo e das palavras”.

Prosseguindo o histórico da alfabetização no Brasil em seu plano ideológico, na década de 1980, o ensino de muitos professores teve como referência a concepção construtivista de Ferreiro (1985a; 1985b), em que a criança constrói hipóteses até a consolidação da escrita. Nessa mesma época surgiu o letramento, termo bastante discutido por Soares (1999; 2003; 2004a; 2004b) como um processo interligado à alfabetização, em que a criança ao dominar a leitura e a escrita passa a utilizá-las no meio social.

Para Soares (2004b), o construtivismo não é uma proposta muito bem entendida pelos professores, que deixam de realizar intervenções nas atividades de alfabetização, priorizando apenas as de letramento. A autora explica que o construtivismo é uma teoria psicológica e não pedagógica, que não enfatiza o ensino

direto do sistema de escrita. Acrescenta ainda que a falta desse ensino motive críticas a respeito desta teoria e o retorno do método fônico para resolver os problemas de aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças.

Concomitantemente a essas ideias, Vygotsky e Piaget explicavam a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento ocorrido na relação entre o indivíduo e a cultura em que vive através da interação. Segundo Araújo et al. (2008), o desenvolvimento individual e social que ocorre através da aprendizagem é possibilitado pela escola e pelo professor, levando o aluno da fase do estar em processo até a sua consolidação. Ainda para os autores, um ensino efetivo é o que relaciona os conceitos científicos àqueles que ocorrem naturalmente, além de ajudar o estudante a absorver esses conhecimentos e os novos a fim de continuar o seu desenvolvimento.

Sendo assim, todas estas ideias são reverenciadas e predominam até hoje no Brasil através da divulgação e ensino pelas universidades, documentos e programas oficiais do governo, somando-se ao repertório teórico-prático do professor conforme os desafios surgidos no cotidiano de sala de aula.

Porém, antes de iniciar a trajetória dos últimos programas governamentais voltados à alfabetização discutida por Viédes e Brito (2015), convém explicar que investigamos essas informações para a atividade conclusiva da disciplina Conceitos de Memória do Mestrado Acadêmico da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Assim, constatamos que as transformações econômicas ocorridas em nosso país causaram forte impacto na educação. Nas décadas de 80 e 90, o Brasil passou a cumprir as determinações do neoliberalismo⁸, que ocasionaram as reformas educacionais e direcionaram os planos de educação, programas e projetos de forma que pudessem contribuir para o desenvolvimento econômico brasileiro. De acordo com Moreira e Saito (2013, p. 62),

[...] evidencia-se que no campo da alfabetização escolar as políticas de cunho neoliberal, foram ancoradas para suprir anseios econômicos do que, efetivamente, conseguir letrar e alfabetizar com sucesso todas as crianças, jovens e adultos. A consequência disso é que, apesar de termos uma taxa

⁸ O neoliberalismo foi levantado aqui apenas para acentuar as modificações na educação em sua decorrência, não havendo a intenção de aprofundar a discussão sobre o assunto, pois esse não é o foco nessa pesquisa.

de escolarização elevada, os resultados atuais [do Censo 2010] demonstram dados alarmantes.

Oliveira (2014) reforça as ideias das autoras. Para ele, não só o baixo nível de desempenho dos alunos na Provinha Brasil e outros testes realizados pelas redes de ensino, mas também a quantidade excessiva de reprovados nas escolas públicas do país ocorrem porque não há de fato um trabalho de alfabetização. Isto é, não há um ensino que possa “ajudar a criança (ou adulto) a compreender o princípio alfabético” (p. 24) muito menos uma educação categórica para alfabetizadores nas faculdades. O que ocorre são raros programas de formação com “poucas e mesmas referências bibliográficas” (p. 27).

Viédes e Brito (2015) afirmam que as políticas públicas de alfabetização foram pensadas para atender as necessidades e intenções do governo. Ainda para as autoras é preciso que as ações para a alfabetização que atendam às demandas de todo o país ultrapassem os “períodos de governo” e se tornem projetos pensados em longo prazo (p. 149).

A formação continuada de professores, principal eixo de atuação dos programas governamentais, não vem ocorrendo permanentemente de forma a facilitar a relação entre a educação inicial e a continuidade dos estudos para o desenvolvimento profissional dos docentes. Em 2003 o governo federal propôs a formação continuada em rede nacional, mencionando a articulação entre as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES), mas sem aprofundar o seu caráter permanente para o professor. Viédes e Brito (2015, p. 151) conceituam a rede nacional como

um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica que, além de fortalecer os programas estratégicos da área, promove maior articulação entre as demandas de estados e municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras, valendo-se do maior refinamento das demandas das secretarias de Educação produzido pelo PAR [Plano de Ações Articuladas], o que permite melhor organização do seu atendimento pelas IESs.

Iniciando a apresentação dos programas, o primeiro começou a partir do documento oficial do governo referente ao currículo das escolas públicas do Ensino Fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse documento foi

lançado em 1997 com o intuito de nortear os objetivos e as ações pedagógicas dos professores no auxílio de seus alunos para o domínio dos conhecimentos necessários à plena cidadania. Sendo assim, a formação continuada *PCN em Ação – Alfabetização* surgiu em 1999 com as secretarias de educação estaduais e municipais encarregadas pela sua execução. As ações do curso se baseavam no módulo: Parâmetros em Ação da Alfabetização que continham a parte teórica, sugestões de trabalho com os professores, atividades e materiais com textos para o desenvolvimento junto aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, crianças e adultos.

Porém, a grande insatisfação causada por este programa foi a quantidade de propostas sugeridas aos professores. Essas propostas provocavam distorções quanto à realização de boa parte delas, ainda mais no início da alfabetização, período em que se deve ter maior cuidado na implementação de atividades formativas (VIÉDES; BRITO, 2015).

Seguindo as apresentações, em 2000 ocorreu o Programa *Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR)*, uma formação em serviço, à distância e de atividades presenciais, proposta com o apoio de tutores aos professores de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. O intuito desse curso foi melhorar a qualidade do ensino capacitando os docentes para proporcionarem maiores condições às crianças para a consolidação da escrita e da matemática, bem como dos conteúdos aos quais delas se utilizam. Esta formação se desenvolveu a partir dos cadernos de Teoria e Prática (TP) e os de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos (AAA). Considerou-se ainda a avaliação diagnóstica dos alunos e a autoavaliação dos professores, esta última realizada com o intuito de valorizar as experiências anteriores desses docentes para o seu desenvolvimento profissional (VIÉDES; BRITO, 2015).

Em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado pelo governo federal que resultou da parceria entre o MEC, secretarias de educação, universidades, escolas de Curso Normal e organizações não governamentais. O curso anual de educação continuada foi ministrado por formadores aos alfabetizadores de crianças, jovens e adultos com a intenção de aprofundar conhecimentos sobre a alfabetização. *Kits* com textos e vídeos foram distribuídos para o trabalho “em respeito aos saberes do grupo e em metodologias

de resolução de problemas” (PROFA, 2001, p. 5 apud VIÉDES; BRITO, 2015, p. 155). Os conteúdos da formação se voltaram para o processo de aprendizagem da leitura e escrita, didática, exercícios de alfabetização e conhecimentos gramaticais da língua portuguesa. Essas ações se estenderam a outros profissionais da educação.

Em 2003 ocorreu o *PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita*, de matriz parecida com o GESTAR. Esse programa foi organizado em parceria entre MEC, secretarias de educação de estados e municípios e escolas polo e teve como foco o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Seu objetivo foi oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental com vistas a dinamizar o processo da aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna pelos alunos. Nesse processo de formação anual, em serviço e desenvolvido por meio de formadores foram utilizados também os cadernos TP e AAA. De acordo com Viédes e Brito (2015, p. 156) os pressupostos do programa referiam-se, sobretudo, à “formação do professor cursista que lê, elabora respostas, lembra de fatos e episódios marcantes da vida pessoal e profissional, reflete ou compara posições além de rever criticamente posturas e práticas de ensino etc.”. Foi possível perceber nitidamente a valorização dos saberes adquiridos, trabalhados a partir das reminiscências dos professores e da troca de experiência entre eles.

Em 2005 ocorreu o lançamento do *Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação*, em que, baseado no SAEB/2003 sobre resultados insatisfatórios dos alunos brasileiros de 4ª série em Língua Portuguesa e Matemática, apresentou 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 – Guia Geral do Pró-Letramento, 2012a, p. 02 apud VIÉDES; BRITO, 2015, p. 156-157).

Assim, todos os professores das primeiras séries do Ensino Fundamental participaram da formação continuada à distância e de atividades presenciais através da análise dos resultados de ações pedagógicas propostas e desenvolvidas em sala de aula.

Foi a partir do Programa Pró-Letramento que as universidades se tornaram responsáveis pela produção dos materiais dos cursos e formação dos tutores. Foi com esse programa também que houve a concessão de bolsas aos seus participantes: Coordenadores Gerais, Formadores das Universidades, Coordenadores Administrativos e Orientadores de Estudos das Redes de Ensino. Todos os estados brasileiros aderiram às ações desta proposta, considerada exitosa pelo MEC.

O Pró-Letramento articulou-se a Provinha Brasil em 2008, se mantendo no movimento da verificação desta avaliação e de outras dispostas em larga escala, da revisão dos currículos, dos materiais didáticos propostos para o trabalho dos professores e das metodologias de ensino. Nessa época também se consolidou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e o acompanhamento da institucionalização do Ciclo de Alfabetização. Esse programa finalizou-se em 2010.

O *Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)*, criado em 2004 no município de Sobral e estendido aos demais municípios do Ceará em 2007 por conta dos seus rápidos resultados na aprendizagem inicial das crianças, chamou a atenção do MEC e serviu de inspiração ao atual PNAIC.

O PAIC, num acordo entre governo do Estado, municípios cearenses e organizações como: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME-CE), a Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), a Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará (APDMCE), a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (SECULT) e o Fórum de Educação Infantil do Ceará teve como propósito alfabetizar alunos das escolas públicas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental. Foi sistematizado pelos eixos: Alfabetização, Gestão Municipal, Educação Infantil, Literatura Infantil e Formação do Leitor e de Avaliação Externa que proporcionaram o estudo dos docentes no formato presencial, materiais didáticos e tecnológicos educacionais para professores e alunos do 1º e 2º anos, se

estendendo até ao 5º ano em 2011 com o “PAIC MAIS”. Segundo Viédes e Brito (2015), 99,5% dos municípios conseguiram atingir média satisfatória.

Além desses programas voltados à alfabetização, é importante sinalizar que políticas públicas educacionais vêm sendo criadas em prol da qualidade da educação, promovendo significativas mudanças na organização escolar, no ensino e na formação dos professores.

Assim, explicitando a política dos ciclos para a melhoria da organização escolar e do ensino, nos apoiamos em Silva (2014), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e uma das autoras do Glossário de mesmo nome, que afirma que a palavra *ciclo* representa um dos níveis da divisão do tempo de escola. Ainda segundo a autora, o ciclo, diferente da seriação, se orienta por meio das necessidades de aprendizagem do educando. O tempo do ensino é organizado em movimentos mais longos, adequados aos objetivos do currículo proposto.

Dessa forma, discutimos o ciclo entre os programas de formação continuada porque almejamos acentuar a preocupação com a alfabetização, que vem sendo proposta num período razoável de tempo através de atividades específicas para a aprendizagem inicial da criança. Tratamos mais especificamente o Ciclo de Alfabetização que surgiu entre 2004 e 2006 em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de forma a facilitar a aprendizagem do aluno. Implantado em alguns estados e municípios brasileiros na época do Programa Pró-Letramento, o Ciclo de Alfabetização vem se tornando mais sólido com o PNAIC. Justificamos, pois, as considerações sobre esse ciclo para destacar a sua importância para a aprendizagem das crianças junto às ações pedagógicas do PNAIC.

Assim, a próxima seção apresenta brevemente a história dos ciclos, as suas concepções e características. Também trata das políticas públicas que desencadearam a institucionalização e ampliação do Ciclo de Alfabetização de modo a colaborar para o surgimento do PNAIC, programa a ser discutido logo a seguir.

2.2 Ciclo de alfabetização: características e processo de institucionalização

A escolaridade no Brasil ainda é uma questão bastante discutida pelas políticas públicas e profissionais da educação, principalmente quanto a sua organização em ciclos. Essas discussões têm como objetivo assegurar o educando na escola por meio de um ensino de qualidade. Segundo Barreto e Sousa (2004, p. 1-2), os ciclos

compreendem alternativas de organização do ensino básico, que ultrapassam a duração das séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem, e estão associados à intenção de assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de qualidade. Nesse sentido, eles têm a ver com o propósito de superar a fragmentação artificial do processo de aprendizagem ocasionada pela seriação, a qual tem levado a rupturas na trajetória escolar, uma vez que dá margem a reprovações anuais. Mas vão além, pois demandam mudanças na concepção de conhecimento e de aprendizagem, na ocupação do espaço e tempo escolar, bem como na própria função da educação escolar, vindo a constituir um caminho potencial para a democratização do ensino.

Conforme Durães (2013), desde o início do século XX, mais precisamente em 1910, discussões em torno da aprovação em massa começaram a impactar os educadores. Essas discussões se intensificaram em 1950 com a implantação da promoção automática.

A política dos ciclos começou a se espalhar pelo país na década de 80. Durães (2013) afirma que São Paulo foi o primeiro estado a implantar o Ciclo Básico de Alfabetização em 1984. No ano seguinte Minas Gerais e Ceará passaram a adotar esse ciclo. Depois, outros estados implantaram esta política.

De acordo com Stremel (2012), nos anos 90 e 2.000 surgiram diferentes tipos e títulos de organização de ciclos, como: Ciclo Básico, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação Humana, Regime de Progressão Continuada, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em Ciclos. Ainda segundo a autora, apesar das diferentes propostas de sistematização dos ciclos, todas estavam preocupadas com uma educação de qualidade. Essas propostas buscavam “à garantia do acesso, permanência, sucesso escolar e à superação de mecanismos de exclusão, com vistas a uma organização escolar mais inclusiva e democrática” (p. 11).

Focando na atual organização escolar, o Manual do Pacto (BRASIL, 2012b) explica o que é o Ciclo de Alfabetização. Assim, esse Ciclo é um tempo de três anos ou 600 dias letivos, sem interrupções, em que a criança é inserida à cultura escolar para aprender a ler, escrever e compreender textos, ampliando seu repertório cultural inclusive nas outras áreas do conhecimento.

No documento chamado Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (BRASIL, 2012c) a organização escolar também é discutida. Para esse documento o ciclo deve considerar ainda as singularidades da criança e apostar em suas vivências para conseguir se alfabetizar. Conforme o documento:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (p. 22).

Portanto, os ciclos de alfabetização estão relacionados à ideia do direito à aprendizagem das crianças e da diminuição das altas taxas de reprovação que vem ocorrendo nos primeiros anos do ensino fundamental.

O ciclo de alfabetização foi criado pelo MEC de acordo com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada sob a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Essa Lei incluiu a criança de seis anos de idade no 1º ano e abriu caminho à implementação desse ciclo pela maioria dos estados e municípios brasileiros. As redes de ensino passaram a compreender e organizar os anos iniciais de escola sem a interrupção das atividades e sem a retenção do aluno até o 3º ano (FORAGI, 2013). Conforme Silva (2014),

[...] a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos.

Desta forma, o Ciclo de Alfabetização está relacionado às diretrizes curriculares nacionais. Essas diretrizes pontuam que mesmo quando um sistema de ensino ou escola optarem pela seriação será necessário considerar os três primeiros anos do curso fundamental como um período sem interrupção e de desenvolvimento das aprendizagens. Deverá, pois, respeitar o tempo de desenvolvimento das crianças dos seis aos oito anos, tendo o professor a incumbência de levá-las a explorar as diferentes linguagens, inclusive artísticas. A avaliação deverá ser processual, formativa, participativa, contínua, cumulativa e diagnóstica adequada à faixa etária e às características de desenvolvimento desses estudantes (SEB, 2010). “A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados” (BRASIL, Elementos conceituais... 2012c, p. 21).

2.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): contextos de criação e perspectivas atuais

O PNAIC é um compromisso formal assumido entre o governo federal, estados, municípios e sociedade de assegurar a alfabetização a todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Todos cumprem, portanto, o acordo firmado em 2007 com o PDE e com as metas 5 (cinco) e 9 (nove) do PNE, sendo esta última referente à erradicação do analfabetismo.

Esclarecemos as propostas dessas políticas públicas que deram origem ao PNAIC. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do PDE sob o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse programa iniciou formalmente o processo de colaboração entre os entes federados para a melhoria da educação básica do país. Diretrizes foram estabelecidas e proporcionam a elaboração de ações para o atendimento da demanda educacional verificada por meio de indicadores (índices que apontam resultados das avaliações externas). Ainda conforme esse Plano (BRASIL, 2007), dentre as diretrizes, a

alfabetização inicial foi contemplada, e deve ser aferida através de avaliação específica.

Já o PNE (BRASIL, 2014a) reforça em sua meta 5 a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano e estabelece como estratégias: 1) a organização dos processos pedagógicos de alfabetização e a sua articulação com as atividades da pré-escola; 2) a instituição dos instrumentos tanto para a avaliação nacional como para a realizada pelo alfabetizador; 3) a preocupação com materiais tecnológicos e práticas pedagógicas para melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem; 4) a promoção e estímulo à formação inicial e continuada de professores; 5) o apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes e 6) deficientes.

A princípio, a formação do PNAIC foi pensada para atender 10 Estados das Regiões Norte e Nordeste 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 convidado a elaborar uma proposta de formação para ser desenvolvida em dois anos, com atividades de língua portuguesa e matemática, respectivamente. Porém, o então Ministro Aloísio Mercadante repensou a ideia, considerando necessária a universalização do processo formativo e entendeu que o programa deveria ser nacional, envolvendo todos os alfabetizadores das escolas públicas do país, inclusive as do campo.

Assim, o Governo Federal iniciou em 2012 o processo de instituição do PNAIC sob a portaria nº 867, de 04 de julho e no final deste mesmo ano, formadores do *Pró-Letramento* foram os primeiros a serem lembrados. Somente depois foi realizada uma pesquisa no CNPq para a identificação de profissionais envolvidos com a alfabetização e letramento, incluindo mais universidades para constituir as equipes de formação para a atuação nos municípios de adesão ao programa (ARAÚJO, 2015). De acordo com a portaria desse programa, as ações se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, Artigo 2º da Portaria nº 867 que institui o PNAIC, 2012c).

Desta forma, a proposta do PNAIC é mediada pelo eixo principal de formação continuada de professores alfabetizadores, reforçada com a concessão de bolsas de estudos a estes profissionais, os seus formadores e coordenadores regionais. Esse programa vem garantindo não só momentos de estudo sobre a alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar, como consolidando a organização do ensino inicial em ciclos. De acordo com Araújo (2015, p. 22):

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

É relevante destacar que essa formação “possibilita a mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes”. (ARAÚJO, 2015, p. 25). Conforme a portaria que institui o PNAIC (BRASIL, 2012a), além da formação continuada, essa proposta conta com outros três eixos, a saber: materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais disponibilizados aos professores e alunos; avaliação do nível de alfabetização, com a aplicação da Provinha Brasil para os estudantes do 2º ano (de caráter opcional), da ANA para os concluintes do 3º e de avaliações realizadas pelo professor; gestão, controle e mobilização social, com a organização de equipes do MEC, estaduais e municipais para acompanhar e avaliar todo o *Pacto*.

Especificando o eixo sobre a avaliação, além das avaliações desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor, os alunos concluintes do 3º ano devem realizar a ANA para verificação do nível de alfabetização alcançado, possibilitando às redes de ensino os devidos ajustes.

Já no eixo de gestão, controle social e mobilização há o acompanhamento e transparência das ações do programa pelas redes de ensino e instituições

formadoras que acessam o sítio do SISPACTO (Sistema de Monitoramento do PNAIC), sistema incorporado ao SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle). Tanto o SISPACTO como o SIMEC se constituem como sistemas voltados à alta gestão dos sistemas de ensino, Secretários e Coordenadores Gerais do Programa, Coordenadores de Ação e Equipes de Apoio dessa política educacional.

O PNAIC iniciou-se em 2013 formando alfabetizadores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Teve como ponto de partida a Linguagem de forma a refletir o processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento de estratégias de atendimento às necessidades da turma e de cada aluno em particular conforme o avanço na escrita. Teve também a articulação desse processo com os diferentes componentes curriculares.

Moreira e Oliveira (2014) apresentaram no Jornal Letra A um balanço do primeiro ano do Programa. Segundo os autores, o PNAIC trouxe a necessidade do trabalho em equipe, novas avaliações e propostas de otimização de desempenho. Em contrapartida, trouxe também a desconfiança e a preocupação “com o que realmente mudaria na realidade da sala de aula” (p. 8).

Ainda de acordo com os autores, a formação continuada foi um dos pontos mais importantes do Programa que levou os professores a trocarem experiências e entenderem suas práticas pedagógicas. O PNAIC também foi bem aceito com relação aos materiais propostos, apesar de terem chegado atrasado às escolas.

Com relação aos problemas administrativos, Moreira e Oliveira (2014) apontaram o excesso da carga de trabalho dos professores que têm suas turmas e ainda as obrigações com a formação continuada. Além disso, houve problemas com o SISPACTO tanto no acesso para as avaliações mensais do Programa quanto no cadastro de professores.

Em 2014, a Matemática foi enfatizada na perspectiva interdisciplinar em que ocorreu a articulação com a equipe de formadores do curso de língua portuguesa de 2013, “inaugurando um modelo de formação inovador, que permitiu a continuidade dos trabalhos com as duas áreas, e que acarretou um grande aprendizado a todos os envolvidos” (ARAÚJO, 2015, p. 24).

A título de exemplo, em 2014 supervisores, orientadores e professores alfabetizadores envolvidos no PNAIC participaram de seminários promovidos pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e diferentes Universidades do estado. Produziram o material “Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014”.

Destacando dois dos trabalhos do material produzido, temos o artigo de Bernardo et al. (2015), em que discorrem sobre a importância da relação entre a produção textual e a matemática na prática docente. Os autores apresentam ainda atividades realizadas pelas professoras participantes do programa e outras sugestões para o trabalho com as crianças.

As considerações desses autores partem do princípio de que se não vivemos num mundo dividido, em que o conhecimento ocorre de forma integral, a alfabetização também não deve ser compartimentada, mas partir de práticas sociais de leitura, escrita e letramento matemático em sala de aula.

Observamos com o estudo do artigo que tanto as atividades desenvolvidas que foram exitosas como as sugeridas permitem uma infinidade de situações, além da integração com outras disciplinas. Esse trabalho revelou ainda que se deve considerar o contexto social em que professor e alunos estão inseridos.

Já o relato de Carmo (2015) apresenta o perfil de duas turmas em que lecionou nos anos de 2013 e 2014 numa escola da rede de ensino de Nova Iguaçu através do impacto que o PNAIC causou em sua formação profissional e no seu modo de ensinar.

Segundo a autora, a escola e o professor enfrentam desafios de estrutura física e curricular, bem como precisam conviver com fatores biológicos, familiares e socioeconômicos que agem diretamente na aprendizagem das crianças. O PNAIC possibilitou-lhe a troca de experiências entre pares, o embasamento teórico e a realização de atividades de forma a reinventar constantemente sua prática pedagógica.

Em 2015 o processo formativo do *Pacto* focou ainda mais a interdisciplinaridade, com reflexões sobre o currículo integrado, planejamento interdisciplinar e socialização das práticas pedagógicas no Ciclo de Alfabetização. De acordo com o discurso de Araújo (2015),

Cinco princípios centrais orientam o programa: currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; integração entre os componentes curriculares; foco na organização do trabalho pedagógico; seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento; e ênfase na *alfabetização* e no **letramento** das crianças (ARAÚJO, 2015 apud CARDOSO, 2015b, grifo do autor).

Desta forma, destaca-se a importância do trabalho pedagógico voltado não só para as especificidades das disciplinas, mas também para a integração entre elas, numa otimização do tempo e espaço escolares, de superação da fragmentação do conhecimento. Assim, Lück (2010, p. 50) explica que:

A interdisciplinaridade não consiste numa desvalorização das disciplinas e do conhecimento produzido por elas. Conforme Morin (1985:33) afirma, 'o problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento'.

Japiassu (1976, p. 75) também considera que é função da atividade interdisciplinar o estabelecimento da união entre as disciplinas não perdendo as especificidades de cada uma.

Sendo assim, nesta terceira fase de formação do PNAIC os materiais didáticos que foram utilizados basearam-se num diálogo entre diferentes autores em uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem. As estratégias formativas procuraram promover a reflexão da ação cotidiana, valorizando o trabalho coletivo, as experiências e a autonomia do professor que, juntamente com a teoria, devem servir como referência e suporte à prática pedagógica. Todos os cadernos desta fase contaram com a teoria e a seleção de relatos dos professores participantes do curso que ilustraram questões de ensino no Ciclo de Alfabetização (CARDOSO, 2015b).

Analisamos o caderno 3 intitulado "Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização" (BRASIL, 2015a) por três razões. A primeira razão foi dar continuidade ao levantamento bibliográfico sobre o PNAIC para a pesquisa. A segunda foi desejar saber se o Programa se fundamenta e propõe discussões interdisciplinares em suas ações formativas. O terceiro motivo foi concluir a disciplina Pensamento Social Brasileiro no Campo Interdisciplinar do Mestrado Acadêmico

com a realização de um artigo que relacionasse o tema do Projeto de Pesquisa às questões interdisciplinares discutidas no grupo.

Assim, percebemos nesse caderno o diálogo de autores que tratam a forma de aprendizagem das crianças, técnicas e estratégias de ensino com estudiosos da proposta interdisciplinar, como Chervel e seus escritos de 1999, Fazenda (1995; 2002), Frigotto (1995), Lück (1994) e Santomé (1998). As estratégias educativas apresentadas têm como pressuposto o trabalho da alfabetização e letramento integrado a outros componentes curriculares que compreendem leituras e produções artísticas e textuais, sequências e projetos didáticos. São objetivos desse caderno:

- Compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização;
- Compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar;
- Refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar;
- Conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar;
- Conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização (BRASIL. MEC. SEB. PNAIC. Caderno 03, 2015, p.7).

Notamos também no caderno 3 do PNAIC (BRASIL, 2015a) os principais pontos relacionados ao conceito de interdisciplinaridade e sua relação com o trabalho pedagógico. São eles: 1) a interdisciplinaridade como tema discutido há anos no cenário educacional, inclusive figurando em documentos oficiais; 2) a discussão sobre o sentido de disciplina para o entendimento da proposta interdisciplinar; 3) a pouca compreensão do conceito e muitas práticas e projetos ditos interdisciplinares; 4) o rompimento da fragmentação das áreas do conhecimento, sem perder as especificidades de cada matéria para potencializar o tempo escolar; 5) o currículo integrado e o planejamento unificado como instrumentos importantes de organização do trabalho pedagógico; 6) a leitura como recurso indispensável à prática interdisciplinar; 7) as atividades escolares articuladas com as vivências sociais, promovendo, assim, a relação dos conhecimentos científicos aos socioculturais; 8) a consideração das informações prévias dos alunos que impulsionam as aprendizagens; 9) a participação dos estudantes como fundamental na construção dos saberes.

De acordo com as principais ideias elencadas, observamos o estudo da interdisciplinaridade científica como incentivo à interdisciplinaridade escolar. Esse estudo parte do pressuposto da superação da fragmentação do conhecimento (LÜCK, 2010; JAPIASSU, 1976) para o desenvolvimento de uma prática que deve ocorrer na interação e troca entre professores e alunos. Desta forma, convém sinalizar que esses conceitos contribuíram com a pesquisa quando percebemos a interação dos professores alfabetizadores com os conhecimentos teóricos propostos pelo PNAIC. Esses conceitos também favoreceram a verificação de como as docentes incorporam as orientações didáticas do Programa em sala de aula e as mudanças que essas propostas provocam em suas práticas. Assim, concordamos com Japiassu (1976) quando afirma que a interdisciplinaridade

[...] não é apenas um *conceito teórico*. Cada vez mais parece impor-se como uma *prática*. Em primeiro lugar, aparece como uma *prática individual*: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas *exercida*. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como *prática coletiva*. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar [...] (p.82, grifo do autor).

Lück (2010, p. 47) nos apresenta o conceito de interdisciplinaridade para o contexto do ensino, elaborado em estudo por professores do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina/Entre Rios, Guarapuava – PR. Esse contexto sintetiza e contempla as considerações apontadas nessa seção da pesquisa:

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Ainda no ano de 2015, o PNAIC passou por um período de incertezas com o atraso da formação presencial dos professores em alguns estados brasileiros. De acordo com Araújo (2015 apud CARDOSO, 2015a), o ajuste fiscal realizado pelo governo reduziu a carga horária do curso, mas não comprometeu a sua qualidade.

Em setembro, o Fórum das universidades públicas participantes do Pacto se posicionou perante as críticas e prestou esclarecimentos por meio da *Carta Aberta em Defesa do PNAIC (2015)*. Segundo esta carta, a mídia e alguns setores da sociedade tentaram desqualificar o trabalho desenvolvido pelo Programa demonstrando a “falta de conhecimento da proposta pedagógica e do funcionamento desta iniciativa de formação continuada de professores alfabetizadores” (p. 1). Assim, o Pacto foi explicado, dando maior ênfase às atividades acerca do seu processo formativo.

Apresentamos os principais esclarecimentos contidos nesta carta:

- Abrangência do Programa através da colaboração entre entes federados e universidades públicas em prol da qualidade da educação;
- Realização da formação continuada devendo ser considerada as realidades locais;
- Mudanças qualitativas nas práticas dos alfabetizadores identificadas por meio de avaliações e pesquisas realizadas pelas universidades;
- Falta de informações sobre os impactos nas aprendizagens dos alunos devido à ANA recentemente aplicada;
- Concepção de alfabetização do PNAIC relacionada à capacidade de leitura de textos;
- Apresentação dos níveis em leitura, escrita e matemática e a permanência dos alunos nos primeiros estágios das proficiências;
- Preocupação com as crianças que estão saindo do Ciclo de Alfabetização sem conseguir ler e escrever textos.

Convém destacar que a escola da pesquisa recebeu esta carta⁹ através da SEMED/NI, solicitando a divulgação para o conhecimento pela comunidade escolar.

⁹ Explicamos que este documento foi utilizado na elaboração da entrevista dirigida às professoras alfabetizadoras.

Em 2016, o PNAIC continuou tratando da alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar. Conforme as Orientações para adesão ao PNAIC 2016, um texto disponível no *site* da UNDIME-SC¹⁰, a principal inovação do Programa foi o fortalecimento das estruturas estaduais, regionais e locais para a sua gestão. Assim, novos coordenadores do *Pacto* foram alocados para o trabalho junto aos responsáveis locais já participantes da política. Ainda segundo o documento, o apoio à constituição dessas equipes de coordenadores ocorreu com o intuito de garantir o acompanhamento das ações do Programa e avaliar a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se também pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios.

Para facilitar a visualização dos fundamentos e ações do PNAIC construímos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Fundamentos e ações do PNAIC

Objetivo principal		Alfabetizar as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.
Ações		Programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC.
Eixos de atuação		Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Distribuição de Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; Gestão, Controle Social e Monitoramento.
Formação continuada	Princípios Orientadores	Currículo inclusivo, de defesa dos direitos de aprendizagem de todos os educandos; Integração entre os componentes curriculares; Foco na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão dos temas essenciais das disciplinas escolares; Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.
	Metodologia	Estudos e atividades práticas em torno do planejamento das aulas e do processo de avaliação para o acompanhamento da aprendizagem; Atividades que estimulem à reflexão da prática docente e

¹⁰ Referência listada no final deste trabalho.

		que valorizem as experiências e conhecimentos do professor.
	Materiais didáticos e pedagógicos	Livros didáticos, obras pedagógicas complementares a esses materiais e dicionários de português entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Jogos pedagógicos; obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); Obras de apoio pedagógico para os professores; e tecnologias educacionais de auxílio à alfabetização.
	Avaliações	Provinha Brasil: avaliação diagnóstica aplicada pelo professor aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental; ANA: avaliação externa e diagnóstica para crianças concluintes do 3º ano; Avaliações realizadas pelo alfabetizador do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização.
	Gestão, Controle Social e Monitoramento.	Acompanhamento e transparência das ações do <i>Pacto</i> através do SIMEC e SISPACTO.

Fonte: Artigos e documentos do PNAIC. Elaborado pela autora (2017).

Diante desta retrospectiva, percebemos que o PNAIC vem mobilizando e articulando diversas esferas e saberes na busca pela qualidade da educação. Esse programa também vem inserindo a interdisciplinaridade no contexto de sua formação continuada, promovendo reflexões sobre a superação da fragmentação do conhecimento e a realização de práticas pedagógicas inovadoras em articulação com os saberes cotidianos e escolares para a educação plena dos educandos. Para Gadotti (1999, p. 4):

A ação pedagógica através da interdisciplinaridade (sic) aponta para a construção de uma **escola participativa e decisiva** na formação do sujeito social. O seu **objetivo** tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentizada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um **trabalho coletivo e solidário** na organização da escola (grifo do autor).

Reis (2009) também compartilha a importância da interdisciplinaridade como forma ideal para superar a fragmentação do conhecimento, mesmo com todas as dificuldades encontradas na formação profissional, a fim de alcançar a educação de qualidade quando diz que:

[...] um sistema educativo eficiente será aquele capaz de dar educação de qualidade numa perspectiva interdisciplinar, mostrando que os conteúdos ensinados não são isolados, minimizando assim o engavetamento e a compartimentalização dos mesmos. Daí, a relevância de se investigar a educação numa perspectiva interdisciplinar ainda no ensino fundamental, momento em que os alunos estão iniciando sua compreensão e abstração de mundo com toda sua complexidade e pluralidade (p. 27).

Thiesen (2008) diz que um processo educativo pautado na interdisciplinaridade proporciona uma melhor compreensão do vínculo entre a teoria e prática. A prática interdisciplinar contribui “para uma formação mais crítica, criativa e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico” (p. 550 - 551).

Portanto, para que esta formação continuada esteja ainda mais pautada numa perspectiva interdisciplinar deve-se ter com o professor:

[...] o diálogo, a parceria, a coordenação de conhecimento, articulação de ação, procura de soluções, superação de contradições, questionamento de certezas, explicitação do implícito, preenchimento de lacunas informacionais, expansão do conhecimento e tomadas de decisões [...] (PICOLLO, 2012, p. 16-17, grifo do autor).

Destarte, é preciso que o PNAIC continue implementando suas ações pelo viés interdisciplinar de forma a estimular o exercício de colaboração de todos os envolvidos: pesquisadores, universidades, entidades governamentais, formadores, educadores e sociedade na busca pela qualidade da educação pública brasileira. Essa ação precisa ocorrer principalmente no contexto de sua formação continuada através de momentos reflexivos e dialógicos entre os professores em direção a práticas pedagógicas cada vez mais interdisciplinares.

A próxima seção tratará particularmente o contexto atual da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores com a intenção ainda de discutir a formação do PNAIC, problematizando a intensificação das avaliações externas e outras ações impostas ao trabalho pedagógico. Essas avaliações e ações impostas

descaracterizam em parte a autonomia e prática do professor alfabetizador na educação do Brasil.

2.4 Formação, prática e autonomia do professor alfabetizador no cenário atual da educação

Nesta seção discorreremos tanto sobre a formação inicial quanto a educação continuada do professor alfabetizador e a relação entre elas no cenário educacional atual. Refletimos não só os momentos de aquisição de saberes e técnicas para alfabetizar, mas também as oportunidades de construção gnosiológica da própria prática docente.

Assim, acreditamos que a formação de professores é uma tarefa complexa que leva à constituição da identidade profissional por meio do estudo de saberes docentes para a realização de um ensino de qualidade. A formação docente, pois, conduz a transformação de pensamentos e ações, tendo como elementos transformadores as experiências e relações profissionais cotidianas.

Conforme Ferreira (2005), a formação do professor não se concretiza apenas no curso específico, mas ocorre através do trabalho que esse docente realiza cotidianamente em sala de aula. Para a autora, “esse trabalho pedagógico, por sua própria natureza, é geralmente construído e reconstruído: avança e recua; dá saltos, tem contradições e, muitas vezes, traz conflitos” (p. 2).

De acordo com Pereira (2011), a formação inicial deve ser o elemento essencial de constituição do professor. Assim, eis a sua colocação:

Possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão constitui-se ou, pelo menos, deveria constituir-se em meta principal da formação inicial. Compreender que o desenvolvimento de competências profissionais na docência é um mecanismo possível de ser aprendido na formação docente, faz com que o futuro professor reconheça nas abordagens conceituais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, a condição geradora de uma docência inclusiva. Permite, ainda, distinguir as propostas de alfabetização discriminatórias das propostas emancipadoras, articular o estudo do binômio teoria e prática a partir de experiências pedagógicas do cotidiano escolar, sendo protagonista de situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do indivíduo de forma plena e cidadã (PEREIRA, 2011, p. 28-29).

Freire (2014, p. 24) afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”. Desta forma, é preciso que a formação inicial dê um salto de qualidade. Porém, encontramos o professor que, mesmo em condições adversas em suas ações, tenta desenvolver um bom trabalho, no sentido de preparar o seu aluno para a vida. Estas adversidades foram discutidas tanto por Barreto (2011) quanto por Soares (2012) que elencaram as dificuldades e as facilidades que constituem a profissionalidade do professor. Assim, as autoras mostram a importância da estreita relação entre a formação e a prática pedagógica num constante movimento como forma de se pensar a profissão e a educação na sociedade atual.

Segundo as autoras, as dificuldades por que passam alguns professores são: os contratempos do início da carreira, a interferência da família, a desvalorização sofrida, as exigências crescentes da sociedade e a dificuldade de se articular teoria e prática. Já as facilidades no trabalho docente ocorrem quando o professor se percebe autônomo de sua prática pedagógica, ganhando experiência, acesso à informação e práticas advindas da sua formação inicial, da troca com outros professores e da educação continuada.

A educação continuada é uma forma de o professor melhorar a sua prática através de cursos, inclusive de formação em serviço. Quanto à formação continuada, a LDB diz:

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Deste modo, o professor vem sendo considerado o agente principal para a plena alfabetização das crianças, profissional capaz de obter e produzir o conhecimento tanto nos processos formativos quanto em sua atuação na escola. A formação continuada vem se tornando “mais pontual e realizada em momentos específicos da trajetória profissional, [além de estar provocando mudanças na] maneira de ‘dar a aula’, com o saber, bem como na identidade profissional” (CONSTANT, 2015, p. 117, grifo do autor). O Manual do Pacto (2012b) afirma que é

de suma importância que se garanta uma formação inicial e continuada para o ensino competente e prazeroso da alfabetização.

Uma formação que preza pela qualidade da educação deve ser contínua, com cursos ou momentos de reflexão que possam auxiliar as ações pedagógicas do professor em sala de aula. Para Frade (2013), pesquisadora do CEALE e coordenadora geral do PNAIC pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), “a formação de uma rede de reflexão permanente após os cursos de formação é imprescindível. Um curso que dura dois anos não resolve todos os problemas. Deve haver continuidade na formação e avaliação, e não um abandono após esse processo”.

Assim, torna-se fundamental que o PNAIC continue sua ação formativa de forma a auxiliar os professores na superação das dificuldades que encontram no cotidiano escolar. Além disso, esta prática formativa deve considerar os saberes pedagógicos que constituem o docente, aqueles adquiridos na formação inicial e ao longo de sua trajetória profissional de modo a utilizá-los na construção de novas estratégias educativas e garantir uma melhor aprendizagem dos alunos.

Um processo formativo se torna mais proveitoso e interdisciplinar quando ocorre através da apresentação das dificuldades que cada educador enfrenta no dia a dia da sala de aula para uma construção coletiva de referenciais. De acordo com o Manual do Pacto (2012b, p. 23), “uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática”. Ainda conforme este documento, as discussões pedagógicas devem ser garantidas na escola, respeitando não só o tempo para os estudos individuais e coletivos dos professores, mas também os dias e horas letivos dos alunos. Assim, faz-se urgente a garantia da autonomia pedagógica do professor que há muito tempo vem sendo alterada pela imposição de saberes e de ações governamentais que não condizem com a realidade do espaço escolar.

Zoccal (2011) e Zaniti (2012) reforçam em suas pesquisas a relação contraditória e ambígua dos professores alfabetizadores com os conhecimentos instituídos de programas de formação docente, expressa em atitudes ora de submissão ora de resistência na tentativa de se afirmarem como educadores. As autoras mostram que os professores e as escolas das pesquisas procuram resistir à

articulação de suas ações com propostas impositivas de políticas públicas, que determinam como o ensino deve ocorrer, confirmando essa imposição através dos resultados apresentados nas avaliações estandardizadas.

Afirma Matos (2009) que as políticas públicas educacionais funcionam como instrumentos de garantia da qualidade da educação com relação ao acesso e permanência de todos. Como vimos no histórico dos atuais programas de formação todos tiveram como objetivo a qualidade do ensino. Entretanto, segundo a autora, os professores devem ficar atentos aos espaços de participação direta e indireta que as políticas públicas proporcionam, para que possam atuar e avaliar tais ações educacionais.

Conforme Milano (2012), a escola é posta como culpada pelo fracasso dos alunos a partir das avaliações em larga escala. A autora aponta que estas avaliações desestruturam e fragmenta a organização da escola, o currículo e suas ações, inclusive o trabalho do professor, ferindo a autonomia pedagógica e os conhecimentos reais que ocorrem no cotidiano das práticas educativas.

Machado e Alavarse (2014) destacam que as avaliações externas são “elaboradas por profissionais de fora do cotidiano escolar” (p. 64) e permitem a apropriação dos dados “desatrelada de outras análises” (p. 68). Isto faz das escolas e redes sistemas competidores que analisam de forma superficial suas realidades e dificuldades educacionais. As autoras ainda citam Sacristán (1998) que alerta que, com a crença do veredito final das avaliações externas, os professores perdem a autonomia profissional e não desenvolvem um trabalho proficiente com os seus alunos.

Percebeu Domingos (2012) em sua pesquisa que as avaliações padronizadas instauram, por um lado, a competição pelo cumprimento e superação das metas e, por outro, o constrangimento e punição pelo fracasso. Estas avaliações acabam perturbando e fracionando o trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem ao ampliar as tarefas e funções dos professores.

Ainda diz Santos (2011) que há o direcionamento da prática em função dos resultados, tornando a avaliação um sistema empobrecido, não refletindo o real conhecimento do aluno e à imposição de um currículo homogêneo. Para a autora, esta forma de avaliação limita a ação do professor e a falta de uma formação continuada de qualidade não o permite sistematizar a complexidade, os limites e

repercussões dessas avaliações em sua prática pedagógica. Freire (2014) sinaliza a avaliação externa vinda de cima para baixo apresentada como uma ação democrática. Para ele

os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (grifo do autor).

Machado e Alavarse (2014) ainda ressaltam a importância do conhecimento e utilização não só das matrizes que fundamentam as provas padronizadas para cotejá-las com o currículo da escola, mas também dos resultados alcançados de forma a promover a transformação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as autoras:

As avaliações externas fornecem dados que, se apropriados de forma consistente, podem revigorar os contornos da escola pública, que realiza a sua função social na sociedade democrática ao garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos. Porém, as avaliações externas/internas da escola e a reflexão sobre a sua realidade não podem se esgotar nelas e devem ser tomadas como o ponto de partida para a trajetória da escola, rumo à sua avaliação institucional, que não pode prescindir de uma autoavaliação. Cabe à gestão escolar estimular e fomentar ações que possam dotar os profissionais da escola, principalmente os professores, de ferramentas para enfrentar este desafio (p. 75).

Desta forma, é necessário que as políticas de formação continuada propiciem reflexões em torno da aprendizagem dos alunos e da própria ação do professor, garantindo a relação significativa entre teoria e prática que este ator deverá tecer ao longo de sua carreira. Ainda é preciso que se mantenha um diálogo confluyente de estratégias educativas e instrumentos avaliativos conforme o desenvolvimento da criança e da realidade escolar em que esse profissional estiver inserido. Conforme Freire (2001, p. 121 apud SANTOS; MARQUES, 2010, p. 7),

...Os homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o que fazer é práxis, todo fazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação...

A próxima seção abordará o processo de realização e construção da presente pesquisa desde as ideias do que seja pesquisar, passando pela metodologia utilizada até a descrição dos sujeitos e ambiente colaborador desta empreitada, orientando o assunto seguinte referente à análise dos resultados obtidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E LÓCUS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, Pedagogia da Autonomia, 201, p. 31).

Consideramos a pesquisa acadêmica científica como uma atividade dinâmica de produção e divulgação de conhecimentos em torno de um fenômeno, em que orientação, planejamento e emprego de técnicas são elementos essenciais. Assim, desenvolvemos este estudo que objetivou *compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula.*

A pesquisa foi desenvolvida através das seguintes etapas: levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de dados e apresentação dos resultados. Esta seção, portanto, descreve o tipo, as técnicas e os instrumentos empregados na pesquisa. Descreve também o contexto do estudo, a organização para as entrevistas e a coleta dos dados, facilitando, pois, a exposição dos resultados obtidos nas discussões da próxima seção.

3.1 Caracterização da pesquisa

Pesquisar é uma prática inerente e constante do ser humano. Arrebatados pela curiosidade, passamos a conhecer, agir e intervir na realidade para o nosso bem-estar. Freire (2014, p. 33), argumentando em favor da curiosidade, diz:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Assim, uma pesquisa científica deve ter como elemento essencial a curiosidade, que auxilia no questionamento de um fenômeno social para melhor compreendê-lo, explicá-lo e se preciso transformá-lo.

Esta pesquisa procurou *compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula*, caracterizando-se, pois, como uma investigação qualitativa. Para Gamboa (2013, p. 37-44), uma pesquisa deste tipo considera o objeto de estudo de forma subjetiva. Isto é: o pesquisador passa a compreender o fenômeno investigado a partir da mente, valores e interesses dos sujeitos escolhidos de forma a explicá-lo, exercendo influência sobre ele, já que se encontra inserido em todo o processo de conhecimento. Seu método é o indutivo, ou seja, parte dos dados para a teoria, tendo a validade como critério.

Esta pesquisa começou com a vontade de investigar sobre a formação continuada do PNAIC e a prática docente alfabetizadora. Desta forma, foram elaborados o problema e objetivos, seguidos do levantamento bibliográfico para a familiarização com a área de estudo de interesse e sua delimitação (GIL, 2002), consistindo, pois, na leitura e fichamento de livros, artigos, teses e dissertações. Os temas estudados foram a LDB, o PNE, políticas públicas e PNAIC, alfabetização e sua disposição em ciclos e práxis pedagógica, referenciando os mais variados autores.

Concomitantemente a este embasamento teórico, o grupo a ser investigado foi definido através de um levantamento para saber *onde, quem e quantos* sujeitos fariam parte da pesquisa. Assim, entrevistas foram construídas e direcionadas as professoras alfabetizadoras e profissionais da SEMED/ NI participantes dos cursos do PNAIC. O objetivo dessas entrevistas foi compreender as relações entre o trabalho do professor alfabetizador e as propostas de alfabetização deste Programa a partir das opiniões e conhecimentos dos colaboradores da pesquisa.

Durante todo o processo da pesquisa buscamos entender as razões e significados que sustentam os pensamentos dos sujeitos investigados construídos a partir das experiências teóricas e cotidianas ocorridas em sua formação profissional. Examinamos, pois, as falas que projetam as suas ações, espaços e resultados do trabalho que desenvolvem em prol dos educandos. Desta forma, partimos de premissas extraídas do Programa:

- A proposta do PNAIC é adequada para atingir às finalidades a que se propõe;
- A interdisciplinaridade é uma prática fundamental ao combate à fragmentação do conhecimento e à promoção de aprendizagens significativas pelos alunos;
- Os espaços de formação continuada servem para que os professores possam construir coletivamente uma educação de qualidade para seus alunos.

Procuramos saber se as professoras concordam com tais premissas, como eles desenvolvem as suas práticas a partir da formação oferecida pelo PNAIC e os resultados obtidos com o desempenho dos seus alunos.

Sob estas considerações, afirmamos que esta pesquisa é do tipo Estudo de Caso, método este em que muito contribui para a compreensão do fenômeno estudado partindo do seu contexto real, testando a teoria através de abordagens específicas de coleta e análise dos dados (YIN, 2001). Isto é: as descobertas se firmam num planejamento flexível em que é possível perceber a profundidade do processo de análise desses resultados.

Assim, o caso desta pesquisa foi importante de ser estudado porque consideramos que práticas alfabetizadoras eficazes são essenciais para o desenvolvimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo das relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC por meio da análise das informações prestadas pelas docentes realizou-se a fim de confirmar teorias que refletem sobre a formação e prática docente de alfabetização.

Optei por realizar a pesquisa na escola pública do município de Nova Iguaçu não só por atuar como Orientadora Pedagógica e incentivar o trabalho alfabetizador das professoras por meio das orientações didáticas do PNAIC, mas também porque essa instituição de ensino representa as outras escolas municipais que desenvolvem o Programa em suas ações.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa contribuirá para ampliar o conhecimento em relação à eficácia da política para a melhoria da alfabetização desenvolvida na escola.

De acordo com Yin (2001), esta pesquisa pode ser classificada como um *estudo de caso único*. Silva (2004, p. 39) explica que esta estratégia de pesquisa pode fazer uso de diferentes fontes de evidência que fornecem avaliações sobre o

mesmo fenômeno. Assim, utilizamos como fontes de evidência o olhar tanto das professoras quanto das técnicas da SEMED/NI acerca das ações e resultados ao longo dos anos do PNAIC.

3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa

O ambiente que serviu como lócus da pesquisa foi a escola X, que se localiza nos arredores do centro da cidade de Nova Iguaçu, com a participação de uma parcela de professoras alfabetizadoras envolvidas nos cursos de formação do PNAIC.

Segundo o IBGE (BRASIL, 2016), esse município tem 519,159 km² de extensão territorial e uma população estimada de 796.435 pessoas. Está localizado na região metropolitana de Estado do Rio de Janeiro e faz limite com os municípios de Mesquita, Belford Roxo, Duque de Caxias, Miguel Pereira, Japeri, Queimados e Seropédica. A rede pública de ensino possui 117 escolas distribuídas por Unidades Regionais de Governo (URG) que em 2015 matriculou 6.281 alunos na Pré-escola e 48.747 na Educação Fundamental.

A escola da pesquisa pertence à URG 1/Centro e atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em 2016 estava organizada da seguinte forma: uma turma da Pré-escola, sete do 1º ao 3º e quatro de 4º e 5º anos, num total de 12 (doze) turmas. A comunidade local possui poucos espaços educativos e socioculturais, considerando, portanto, a escola sua grande referência.

Os sujeitos do universo empírico desta pesquisa foram 3 (três) professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola da pesquisa e 3 (três) técnicas da SEMED/NI envolvidas com o processo formativo do PNAIC.

As professoras pesquisadas tem idade entre 31 e 55 anos. Suas experiências alfabetizadoras na rede municipal de ensino de Nova Iguaçu variam entre 7 e 10 anos. Possuem Curso Superior e Pós-Graduação na área da Educação. Além do PNAIC, realizaram cursos de formação continuada que se relacionam à alfabetização e Educação Especial.

As profissionais da SEMED tem idade entre 31 e 50 anos. Suas experiências profissionais nesta instituição variam de 1 a 4 anos contribuindo com o PNAIC no município. Uma atua como Coordenadora Local do Pacto; outra é Orientadora de Estudos do Programa e a terceira é Técnica do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP). Possuem Graduação e Pós na área de Gestão Escolar, sendo que uma concluiu recentemente Mestrado em Educação. Os cursos complementares à formação profissional também se relacionam à alfabetização.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de março e abril de 2016 a fim de compreender como estas profissionais contemplam a questão do *Pacto* em suas atividades pedagógicas, além do conhecimento expresso sobre o tema.

Para tanto, foram esclarecidas questões éticas da investigação que se encontrava em tramitação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e assinado o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE). Este documento expressa à garantia de anonimato, privacidade e direito de sujeitos entrevistados a qualquer momento desistir do processo, sem prejuízos para eles e o pesquisador. Assim, a entrevista foi construída e realizada com a finalidade exclusiva de análise dos dados obtidos, não sendo usada para outros fins.

É importante frisar que tanto as professoras alfabetizadoras quanto as profissionais da SEMED aceitaram prontamente participar da entrevista e aguardam o retorno das informações. Ainda é preciso destacar o grande interesse sobre o tema pelos sujeitos da pesquisa que consideram importante discutir o PNAIC num momento em que esta política pública se consolida no município como forma de dar conta da qualidade do ensino inicial dos estudantes.

Ao longo da análise, os nomes das docentes e parte da equipe técnica da SEMED/NI foram substituídos por pseudônimos, preservando, assim, a identidade dessas colaboradoras da pesquisa. As alfabetizadoras foram chamadas por: Maria, Marta e Samara; já as técnicas de: Márcia, Aline e Janaína.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Por estar inserida num ambiente alfabetizador e orientar docentes em suas atividades pedagógicas, principalmente em relação ao PNAIC, procurei compreender as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as ações de alfabetização propostas pela formação continuada deste programa.

De posse dos conteúdos relacionados à formação e prática docente, os sujeitos da pesquisa assim foram definidos: professoras alfabetizadoras regentes e participantes do PNAIC e técnicas da educação da SEMED que direta ou indiretamente tratam deste Programa no município.

Elaborei juntamente com a Prof.^a Dr.^a Haydéa Reis a entrevista direcionada às participantes da pesquisa. Construimos perguntas distribuídas em blocos relacionados à identificação pessoal, qualificação acadêmica e profissional e questões abertas sobre as histórias de vida da profissão e opiniões das condições organizacionais e contextuais do cenário atual da alfabetização.

Nos blocos de identificação, além das questões referentes ao nome, sexo, idade, telefone e endereço eletrônico, foram propostas reflexões sobre a quantidade do tempo de serviço e de cursos que atestam a experiência profissional dos sujeitos participantes da pesquisa. Já no bloco de questões mais abertas, o objetivo foi promover reflexões em torno do trabalho pedagógico e do reconhecimento do conceito e reformas acerca da alfabetização.

Procurei a Diretora da escola e numa conversa informal esclareci as intenções com a pesquisa e entreguei o TCLE. Solicitei sua autorização para a realização do estudo em sua UE (Unidade Escolar) por meio da Carta de Anuência da Instituição Sediadora (Anexo A desta Dissertação) em que a utilizei na finalização dos trâmites de envio do Projeto de Pesquisa ao CEP. É relevante frisar a atenção dispensada pela Diretora que não se opôs à realização da pesquisa em sua instituição.

Conversei também com a Subsecretária de Gestão Pedagógica da SEMED sobre a pesquisa e a importância da participação de técnicos da educação pública no estudo. Deixei claro que esses profissionais subsidiam o trabalho pedagógico do professor e servem como fonte de evidência acerca das ações e resultados do

PNAIC. Assim, a subsecretária responsabilizou-se pela autorização e indicação dos nomes para a participação na investigação. De um total de 5 (cinco) componentes da equipe técnica da instituição, as indicadas à entrevista foram: a Coordenadora Local do PNAIC, do Núcleo de Alfabetização e 2 (duas) técnicas, sendo 1 (uma) Orientadora de Estudos do Programa e a outra responsável pelo atendimento técnico à escola da pesquisa.

Realizei as entrevistas semiestruturadas com as professoras e técnicas da SEMED/NI em dias e horários agendados de forma a não perturbar suas atividades e ambientes de trabalho. Esclareci a cada entrevistada as intenções e objetivos da pesquisa, bem como os motivos de sua participação no estudo. É importante salientar que a receptividade das professoras e das técnicas indicadas para a colaboração com o estudo foi positiva e nenhuma delas se opôs à realização da entrevista, autorizando-a formalmente e permitindo a utilização dos dados para fins científicos acadêmicos.

Recolhidas as perguntas, a pesquisa trilhou a análise de conteúdo que, de acordo com Silva e Fossá (2013), consiste numa técnica que permite entender as informações obtidas. Essa técnica está pautada tanto no rigor da objetividade, por levar à disciplina, organização e planejamento das ações quanto na subjetividade, por serem necessárias a imaginação e criatividade na definição das categorias de análise, ou seja, a divisão de uma fonte em temas específicos.

Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás dos significados das expressões e que envolve um conjunto de critérios de organização. Segundo Silva e Fossá (2013, p. 4-5), a análise de conteúdo se baseia nas seguintes fases:

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
- 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;

- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 8) inferência e interpretação, respaltadas (sic) no referencial teórico.

Realizamos, pois, a transcrição e leitura das entrevistas que propiciaram, de acordo com Silva (2004), “uma visão geral do que foi tratado [...], bem como algumas reflexões iniciais sobre o conteúdo exposto e a comparação entre as mensagens [transmitidas]” (p. 60).

Segundo Bardin (2011), as categorias de análise permitem agrupar elementos por características comuns, partindo de temas, palavras-chave ou expressões que impõem a organização das informações para chegar à interpretação desses dados com base na teoria.

Portanto, após as entrevistas submetidas às colaboradoras da pesquisa, alguns temas foram construídos e dispostos em categorias cada vez mais específicas proporcionando uma conversa entre respostas e teorias, detalhada mais adiante.

3.4 Categorias de análise

Com as entrevistas recolhidas, a pesquisa passou à análise dos dados. As questões abertas foram distribuídas em grandes temas que colaboraram para a classificação das respostas separadas em categorias.

Dividimos o estudo das questões em 3 (três) grandes temas:

- A construção das práticas docentes alfabetizadoras;
- Impressões e contribuições do PNAIC no trabalho dos professores alfabetizadores;
- Relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas do PNAIC em sala de aula.

Relacionamos abaixo as perguntas das entrevistas aos temas. Convém esclarecer que nem todas as questões feitas às professoras foram dirigidas a equipe técnica e aqui se encontram discriminadas para melhor visualização.

O tema *A construção das práticas docentes alfabetizadoras* foi elaborado a partir da descrição das ações de alfabetização do início da carreira profissional das entrevistadas e sua relação com as que desenvolvem atualmente. Assim as questões relacionadas são as seguintes:

- Conte-me como você escolheu sua profissão. Quais influências te inspiraram nessa escolha?
- De que forma você foi dando sequência à sua formação profissional?
- Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas do início da carreira? Quais delas permanecem atualmente no seu trabalho?
- Conte-me ações realizadas que considera importantes na sua prática, como professor (a) alfabetizador (a).
- Como você define alfabetização?
- Quais são suas considerações sobre a alfabetização disposta em ciclos?
- **Quais ações pedagógicas você considera importantes a serem realizadas pelo (a) professor (a) alfabetizador (a)?**
- **Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas antes de exercer a atual função? Quais delas permanecem até hoje no seu trabalho?**
- **Quais atividades você realiza nessa função?**
- **Como você tem contribuído para a efetividade dessas ações pelos professores alfabetizadores da rede?**

O tema das *Impressões e contribuições do PNAIC no trabalho dos professores alfabetizadores* surgiu através das percepções que professoras e técnicas da SEMED têm do Programa desenvolvido na Rede de Ensino de Nova Iguaçu. Para o desenvolvimento deste tema, utilizamos as perguntas a seguir:

- Quais impressões você tem sobre o PNAIC?
- De que forma as ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e as do Governo Federal vêm chegando à escola e ao professor?
- Qual sua opinião sobre a entrada de programas do Governo Federal, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na escola e no seu trabalho como professor (a) alfabetizador (a)?

- **Como essas ações [pedagógicas] e programas do Governo Federal vêm sendo repassadas às escolas como o PNAIC?**
- O que você vem desenvolvendo nos cursos promovidos por esta política pública da educação?
- Como você vem utilizando as propostas desses cursos?
- Existe um retorno dessas propostas à própria formação do PNAIC? Como ela ocorre?
- Quais são os resultados que você vem obtendo com o PNAIC? Como você os avalia?
- Em 2015, a formação do PNAIC passou por um período de incerteza. Descreva o impacto sentido por você com relação a isso.
- Você teve conhecimento da Carta Aberta em defesa do PNAIC? Qual é sua opinião sobre este assunto?

Já o tema das *Relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas do PNAIC em sala de aula* foi interpretado com as respostas das questões:

- Como você caracteriza a relação entre o seu trabalho pedagógico e as propostas do PNAIC?
- **Como você caracteriza a relação entre o trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a) e as propostas desta política pública da educação?**

Convém salientar que deixamos para a seção referente à análise dos resultados a explicitação das categorias e citações de falas completas ou trechos das respostas das entrevistadas de forma a manter sempre o código de ética da pesquisa. Destacamos também que nos remetemos às propostas do PNAIC a fim de perceber a relação entre os relatos das entrevistadas e as recomendações pedagógicas do Programa.

Por ora, apresentamos no quadro a seguir como o estudo com as professoras alfabetizadoras e profissionais da SEMED/NI foi organizado:

Quadro 2 – Temas e categorias da análise do estudo.

Temas	Categorias
Tema 1: A construção das práticas docentes alfabetizadoras.	<p><i>Categoria 1: Influências e lembranças das práticas pedagógicas.</i></p> <p><i>Categoria 2: Percepções sobre a alfabetização e práticas alfabetizadoras desenvolvidas.</i></p>
Tema 2: Impressões e contribuições do PNAIC no trabalho dos professores alfabetizadores.	<p><i>Categoria 3: Percepções sobre programas da SEMED e do MEC, em especial o PNAIC.</i></p> <p><i>Categoria 4: Conhecimentos específicos do PNAIC.</i></p>
Tema 3: Relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas do PNAIC em sala de aula.	<p><i>Categoria 5: Características da relação entre as ações docentes e instituídas.</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS NUM TECER DE DIÁLOGOS COM A TEORIA REVISITADA

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Filosofia da práxis, 1977).

A presente seção apresenta não só o conjunto de dados coletados em campo de forma a compreender as falas das alfabetizadoras e das técnicas da SEMED, mas também os resultados obtidos em resposta a questão principal desta pesquisa. Assim, a pesquisa questionou quais são as relações entre a ação dos docentes alfabetizadores em sala de aula e a inserção do PNAIC como política pública de formação continuada para a garantia da escolarização na idade certa. Já o objetivo geral consistiu em compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula.

Convém reforçar que o levantamento bibliográfico contribuiu bastante para a visão sobre o estudo proposto e deu suporte para a análise dos dados. As entrevistas permitiram perceber as vivências pedagógicas ocorridas na escola da pesquisa que apresenta dificuldades e avanços na constituição de um ensino de qualidade e incentiva os professores a refletirem suas práticas e desenvolvê-las em prol da aprendizagem dos seus alunos.

Para alcançar o objetivo geral, a análise dos dados ocorreu tendo em vista os objetivos específicos e a organização das respostas das entrevistas a partir dos temas apresentados. Ao analisar esses dados, foram identificadas ideias em comum, expressas em categorias. Estas categorias focalizaram as contribuições da formação profissional e as práticas pedagógicas em interação com as propostas da

educação continuada do PNAIC, de forma a perceber a realização destas atividades no cotidiano da sala de aula das professoras entrevistadas.

Assim, iniciamos a análise partindo do tema *A construção das práticas docentes alfabetizadoras*. Reunimos as questões que tratam desse assunto, listadas abaixo¹¹:

- Conte-me como você escolheu sua profissão. Quais influências te inspiraram nessa escolha?
- De que forma você foi dando sequência à sua formação profissional?
- Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas do início da carreira? Quais delas permanecem atualmente no seu trabalho?
- **Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas antes de exercer a atual função? Quais delas permanecem até hoje no seu trabalho?**

Categoria 1: Influências e lembranças das práticas pedagógicas.

Quando perguntamos sobre as influências na escolha da profissão, as professoras Maria e Samara apontaram os pais como os maiores incentivadores para o exercício do magistério. Já a professora Marta fez a seguinte revelação:

Não fui influenciada e nem inspirada por nada nem ninguém. Em minha época só havia duas opções: Formação Geral e o antigo Normal (Formação de Professores). Como se vê era nada ou tudo. Escolhi o tudo.

Os relatos acima expostos relacionam-se às pesquisas de Barreto (2011) e Soares (2012) que tratam das dificuldades e facilidades dos professores em sua profissão. As professoras Maria e Samara foram influenciadas positivamente na escolha de sua profissão. Já Marta não teve opção, realizando, pois, o antigo Curso Normal.

Quando questionamos sobre de que forma deram sequência à formação profissional, as professoras responderam que é necessário o aprimoramento de suas ações.

¹¹ Achemos conveniente mantermos a discriminação das questões propostas às técnicas da SEMED/NI para melhor visualização e diferenciação por elas não atuarem diretamente com as crianças.

Fui me envolvendo, buscando aprender e ensinando à medida que crescia em meu fazer pedagógico (PROFESSORA MARTA).

Eu entendo que a formação do professor é um processo e, portanto deve ser contínuo. Dessa forma, desde a minha formação inicial venho dando prosseguimento sempre buscando a qualidade de ensino e a melhora da minha prática pedagógica (PROFESSORA SAMARA).

A descoberta da paixão em lecionar e a necessidade de aprimoramento (PROFESSORA MARIA).

Percebemos, então, que as professoras investigadas demonstram consciência da continuidade de sua formação para o seu crescimento profissional. Concordamos com o PNAIC em seu Manual (2012b) quando afirma que é fundamental a garantia “de uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, [e assegure] as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo” (p. 23).

Ao conversarmos sobre as lembranças das práticas pedagógicas do início da carreira e o que ainda permanece em suas atividades nos dias atuais, as professoras apontaram ações específicas do processo de ensino. Samara se referiu ao planejamento, Maria à união da teoria e prática e Marta às atividades que envolvam o aluno e o façam aprender.

Destacamos a fala de Samara que contempla as demais:

Tenho boas lembranças acerca do planejamento. Eu comecei meu trabalho em uma escola grande, que tinha quatro turmas de cada ano de escolaridade e como eu e mais duas professoras do 2º não tínhamos experiência optamos por planejarmos juntas. Essa experiência foi ótima por valorizar a unidade da instituição e isso eu trago para o meu trabalho até hoje, mas adaptada à realidade atual. A rede em que trabalho não disponibiliza tempo para o nosso planejamento, mas mesmo assim sempre que podemos estamos discutindo sobre a nossa prática e trocando experiências exitosas ou não.

Notamos na fala da professora Samara a importância dos momentos de troca com seus pares e que a prática docente deve ser vivenciada de forma significativa para a aquisição dos conhecimentos necessários para alfabetizar. Percebemos ainda a importância de a escola oportunizar discussões sobre a prática docente e experiências cotidianas realizadas em sala de aula. Desta forma, podemos reforçar o conceito de escola como “*lócus de formação*” (OLIVEIRA et. al., 2013) de alunos e educadores.

Quanto às lembranças das práticas pedagógicas na atual função das técnicas da SEMED/NI, Márcia relatou que desenvolve leituras diárias de livros literários. Aline apontou a formação continuada, o comprometimento e o acompanhamento como fundamentais em sua atuação profissional. Já Janaína relembrou as práticas da época de escola e que permanecem até hoje, realizadas de forma diferente.

Perrenoud (2001 apud PEREIRA, 2011) enfatiza a importância das lembranças e referências para a construção de práticas significativas no trabalho com os alunos. Segundo este autor:

Para alguém que deseja tornar-se professor, o passado e o presente encontram-se no projeto social e também pessoal do eu. A ideia / visão da pessoa em seu ofício refere-se à sua experiência com os diferentes mestres com os quais teve contato: ele se projeta em seu horizonte e produz-se dentro de um estilo próprio nas expectativas e nos procedimentos de formação (PERRENOUD, 2001, p. 51 apud PEREIRA, 2011, p. 103).

Categoria 2: Percepções sobre a alfabetização e práticas alfabetizadoras desenvolvidas.

- Como você define alfabetização?
- Quais são suas considerações sobre a alfabetização disposta em ciclos?
- Conte-me ações realizadas que considera importantes na sua prática, como professor (a) alfabetizador (a).
- **Quais ações pedagógicas você considera importantes a serem realizadas pelo (a) professor (a) alfabetizador (a)?**
- **Quais atividades você realiza nessa função?**
- **Como você tem contribuído para a efetividade dessas ações pelos professores alfabetizadores da rede?**

Tanto o grupo de professoras quanto o de técnicas da SEMED definiram a alfabetização como Soares (2003; 2004a; 2004b) propõe: um processo de aquisição do código escrito associado às práticas sociais letradas. O PNAIC em seu Manual (2012b) declara que:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema

alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (p. 17).

Com relação às considerações sobre a Alfabetização disposta em ciclos, as técnicas mencionaram o tempo que a criança tem para aprender e a preocupação com o desconhecimento de uma parte dos professores quanto aos direitos de aprendizagem que devem ocorrer em cada ano de escolaridade. Aline complementou que se deve “promover um encantamento, experiências, aprofundamento e consolidação com reais possibilidades”.

Já o grupo das alfabetizadoras confirmou a importância do ciclo na organização escolar considerando a alfabetização como um processo. Porém Maria questionou não poder reprovar nos dois primeiros anos do ciclo e Marta acentuou a importância de haver “estratégias consistentes de acompanhamento dos alunos com dificuldades, além de mecanismos que estimulem a participação dos pais no processo de escolarização dos filhos”.

De acordo com a Secretaria de Educação Básica (SEB, 2010), as diretrizes curriculares nacionais recomendam que os três primeiros anos do ensino fundamental, correspondentes ao ciclo de alfabetização não sejam passíveis de interrupção. Segundo tal instituição, pesquisas descobriram que a reprovação durante a alfabetização “pode prejudicar o rendimento escolar da criança no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro”. As crianças podem ficar retidas nesse período apenas pela quantidade excessiva de faltas na escola sem justificativa.

Além disso, é importante que a alfabetização seja um processo de aprendizado contínuo de forma a respeitar “os diferentes tempos do desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade” (SEB, 2010).

Sobre as ações importantes a serem realizadas com os alunos, as professoras relataram:

Relacionar sempre a teoria com a prática/construção (PROFESSORA MARIA).

Trabalhar com grupos/ duplas; ler uma história e estimular os alunos a criar um final diferente; corrigir texto no quadro junto com a turma; levar o aluno a

escrita correta dando informações necessárias; perguntar o significado de palavras encontradas em músicas e poesias... (PROFESSORA MARTA).

Sequências didáticas interdisciplinares, desenvolvimento de atividades a partir do conhecimento dos alunos, leitura e escrita diária, avaliações integradas, jogos, planejamento, etc. (PROFESSORA SAMARA).

A técnica Márcia destacou a importância do diagnóstico, intervenção e monitoramento. Aline frisou a necessidade de instigar o aluno a pensar e Janaína acentuou as ações que promovam uma aprendizagem significativa.

Achamos as falas muito ricas de significados e condizem com as recomendações pedagógicas do PNAIC. O Manual do Pacto (2012b) recomenda aos professores ações que “favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças” (p. 20). Espera-se que o professor promova situações em que “as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso)” (p. 18). Propõe-se ainda que a formação continuada garanta “o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo” (p. 24).

Ainda em conversa com as profissionais da SEMED sobre as atividades que desenvolvem em sua função e a contribuição com os professores alfabetizadores da rede, Márcia informou que realiza “leituras literárias e teóricas e discussões sobre as práticas cotidianas de alfabetização”. Informou também que contribui com os professores por meio da formação continuada promovendo reflexões em torno do diagnóstico, intervenção e monitoramento no processo de ensino da alfabetização. Aline relatou que coordena o novo setor da SEMED denominado Núcleo de Alfabetização “que abrange os Programas Federais, estaduais e as iniciativas do próprio município” contribuindo também com a formação continuada. Janaína é Orientadora de Estudos do Programa e contribui “através de aulas práticas e que sejam possíveis de realizar com os pequenos”.

Percebemos nos relatos desses grupos a importância da formação continuada como facilitadora do processo de ensino pelos docentes. De acordo com Pereira (2011, p.105),

Ao conhecer sobre os percursos a serem trilhados no desenvolvimento do trabalho docente, ao identificar necessidades em seus educandos, ao saber intervir de maneira precisa, ao conseguir diagnosticar os avanços de seus alunos e onde precisam avançar mais, o professor alfabetizador estará adaptando o seu ensino ao processo de aprendizagem do aluno, ou melhor, estará favorecendo o diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Este é um ato de educação que se propõe libertadora e democrática.

No estudo do tema *Impressões e contribuições do PNAIC no trabalho dos professores alfabetizadores* analisamos as questões da seguinte forma:

Categoria 3: Percepções sobre programas da SEMED e do MEC, em especial o PNAIC.

- De que forma as ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e as do Governo Federal vêm chegando à escola e ao professor?
- Qual sua opinião sobre a entrada de programas do Governo Federal, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na escola e no seu trabalho como professor (a) alfabetizador (a)?
- **Como essas ações [pedagógicas] e programas do Governo Federal vêm sendo repassadas às escolas como o PNAIC?**

As professoras falaram que as ações pedagógicas da SEMED e programas do Governo chegam à escola por meio de ofícios, projetos e formação continuada acreditando serem propostas válidas para a reflexão e melhora da prática profissional. Marta enfatizou que dos cursos de aperfeiçoamento que participou o PNAIC “foi o que mais deu suporte ao trabalho pedagógico por inserir a teoria na prática de sala de aula”.

As técnicas da Educação de Nova Iguaçu também ratificaram a importância dos programas dedicados aos professores alfabetizadores. Assim, apresentamos trechos de suas falas:

[...] Acredito na formação continuada e reconheço que a iniciativa em esfera nacional dá o tom de seriedade ao assunto [...] (PROFESSORA MÁRCIA).

Considero o PNAIC como uma das estratégias do professor rever sua práxis. É promover uma inquietação, um novo olhar; não é negar ou

desprezar o que já está sendo realizado, mas potencializar as ações (PROFESSORA ALINE).

Penso que as práticas em sala e as concepções pedagógicas dos professores têm avançado ao encontro de uma melhor alfabetização (PROFESSORA JANAÍNA).

Essas falas ratificam não só os propósitos do PNAIC como também respondem o objetivo específico desta investigação referente à análise da forma que os professores alfabetizadores da escola da pesquisa desenvolvem as atividades estabelecidas pela formação continuada do Pacto em sala de aula. Segundo os depoimentos, as atividades que ocorrem na formação são refletidas em sala de aula, melhorando, pois, as práticas docentes alfabetizadoras.

Categoria 4: Conhecimentos específicos do PNAIC.

As perguntas abaixo foram direcionadas apenas às professoras alfabetizadoras da escola pesquisada a fim de percebermos o conhecimento que elas têm sobre o Pacto e os impactos que essa política vem provocando em suas práticas. Assim, eis as questões:

- Quais impressões você tem sobre o PNAIC?
- O que você vem desenvolvendo nos cursos promovidos por esta política pública da educação?
- Como você vem utilizando as propostas desses cursos?
- Existe um retorno dessas propostas à própria formação do PNAIC? Como ela ocorre?
- Quais são os resultados que você vem obtendo com o PNAIC? Como você os avalia?
- Em 2015, a formação do PNAIC passou por um período de incerteza. Descreva o impacto sentido por você com relação a isso.
- Você teve conhecimento da Carta Aberta em defesa do PNAIC? Qual é sua opinião sobre este assunto?

Quando perguntamos das impressões sobre o PNAIC, a professora Maria demonstrou certa insatisfação com o Programa, pois, em sua opinião “priorizaram mais a teoria”. A professora Marta percebeu que o PNAIC “atrelou teoria à prática”. Já a professora Samara relatou que gosta do Programa, “apesar de no ano de 2015

ter sido um pouco jogado”. Destacou a importância de a formação ser estendida a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental porque ainda existem alunos no quinto ano “no início do processo de alfabetização”.

Percebemos com a fala de Maria a diferença de planejamento entre orientadores de estudos da formação continuada do PNAIC. Segundo a professora ao longo das formações cursadas seus orientadores priorizaram mais o repasse teórico que atividades práticas entre os docentes.

Relacionamos estas falas com a questão sobre o ano de 2015 que foi um período de incertezas quanto ao andamento do PNAIC e o que isso influenciou na formação das professoras. As docentes externaram sentimentos de tristeza e “desânimo pelo pouco caso com a educação e com a formação continuada” (PROFESSORA MARIA). A professora Marta ainda comentou sobre sua “ansiedade e preocupação com relação à conclusão do curso”. Vejamos a fala da professora Samara que relembrou as dificuldades do Pacto em 2015:

Foi triste porque minha orientadora deixou o PNAIC e ela é uma profissional muito competente que demonstrava muita sabedoria e me fez acreditar no curso, mas devido a algumas decisões equivocadas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu isso foi perdido. Também foi ruim porque não recebemos os livros até hoje, houve atraso no pagamento de todas as bolsas, nem sempre a alimentação era disponibilizada pra gente, encontros foram desmarcados no próprio dia e outros precisavam terminar mais cedo devido à falta de água na escola.

Perguntamos ainda se conheciam a Carta Aberta em Defesa do PNAIC (2015). As professoras falaram que sabiam da carta e que concordam com o seu conteúdo enfatizando que o PNAIC é uma formação relevante para o aprimoramento do trabalho do professor alfabetizador.

O conteúdo apresentado deixa clara a proposta e os objetivos aos quais o curso se propõe. Além disso, traz esclarecimentos quanto à participação de estados e municípios. A carta abrange todos os aspectos do curso, evidenciando a proposta pedagógica (PROFESSORA MARTA).

Apesar desses contratemplos, aos conversarmos sobre o que desenvolvem nos cursos, as professoras destacaram as atividades realizadas com os colegas e suas práticas em sala de aula, além da “autorreflexão sobre a prática docente” (PROFESSORA SAMARA).

Sobre como as professoras utilizam as propostas desses cursos, Maria destacou que utiliza “o que é dado de novo e que facilite a aprendizagem do aluno”. Marta frisou que sua prática é desenvolvida de acordo com as orientações do curso através das tarefas específicas duas vezes na semana ou em situações inseridas aos projetos da escola. Samara relatou que realiza as atividades diariamente “através da inserção dos jogos aprendidos e diferentes ações que propiciam um ensino mais global”.

Pelas falas percebemos que as professoras buscam as melhores atividades para o ensino e aprendizagem de seus alunos, e que a formação obtida nos cursos valida e sustenta suas práticas.

Perguntamos se há o retorno das atividades propostas à própria formação do PNAIC. Segundo as professoras, há o acompanhamento das atividades realizadas através de relatórios e fotos.

Quanto aos resultados obtidos com o PNAIC, as professoras apontaram a melhora na prática e na aprendizagem dos alunos.

Os resultados têm sido muito positivos. Houve melhora na abordagem dos conteúdos, o que despertou o interesse dos alunos pelas aulas (PROFESSORA MARTA).

O tema definido como *Relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas do PNAIC* foi estudado a partir da interpretação das respostas das questões:

- Como você caracteriza a relação entre o seu trabalho pedagógico e as propostas do PNAIC?
- **Como você caracteriza a relação entre o trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a) e as propostas desta política pública da educação?**

Categoria 5: Características da relação entre as ações docentes e instituídas.

Destacamos os fragmentos das falas que denotam essa compreensão.

As profissionais da SEMED falaram que a relação precisa ser:

[...] dialógica. O processo de construção de conhecimento se dá através de troca de saberes teóricos e saberes da experiência docente (PROFESSORA MÁRCIA).

[...] [de] troca de experiências exitosas e não exitosas [...] num processo dialético e dialógico constante (PROFESSORA ALINE).

[...] [do] professor [...] engajado com diferentes maneiras de fazer educação [...] de modo a aprimorar sua prática (PROFESSORA JANAÍNA).

Para as alfabetizadoras, a relação deve ser:

[...] de renovação das práticas pedagógicas (PROFESSORA MARIA).

[...] de contribuição à valorização e aperfeiçoamento do meu trabalho (PROFESSORA MARTA).

[...] de mudança devido à inserção das propostas do PNAIC (PROFESSORA SAMARA).

Assim, identificamos nesses fragmentos um conjunto de relações que devem ocorrer entre o trabalho do professor alfabetizador e as propostas do PNAIC. Segundo as entrevistadas, as relações devem ser de:

- engajamento do professor com a educação;
- diálogo e troca de saberes teóricos e da experiência docente;
- partilha das práticas entre pares levando ao aperfeiçoamento profissional e mudança da prática alfabetizadora.

Percebemos com a análise dos depoimentos que tanto professoras quanto profissionais da SEMED desenvolvem suas práticas conforme os pressupostos do PNAIC demonstrando, pois, o comprometimento com a alfabetização e letramento das crianças.

Percebemos também nas falas a importância do PNAIC como uma formação continuada que contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. As entrevistadas apostam nos momentos de reflexão crítica da prática através das trocas de experiências entre pares e no diálogo que deve haver entre os saberes docentes e instituídos do Programa. De acordo com as falas, o PNAIC ainda precisa de ajustes em sua organização financeira, administrativa e pedagógica para continuar formando o professor alfabetizador ao longo de sua trajetória profissional.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula. Assim apoiou-se nos objetivos específicos referentes à formação e práticas alfabetizadoras que precisam ser valorizadas e estimuladas positivamente pelas políticas públicas educacionais.

A escolha da temática muito tem a ver com a formação e trabalho dedicados à alfabetização em que percebemos a importância de um ensino efetivo pautado na urgência pela qualidade da educação no país, ainda sufocado pelas dificuldades, desânimos e indignações dos alfabetizadores.

Assim, tomando como ponto de partida a realidade educacional brasileira, em seus limites e possibilidades, afirmamos que a busca pela qualidade da educação tem sido o foco das atuais políticas públicas. Estas políticas procuram garantir condições pedagógicas, administrativas, financeiras e humanas, bem como o acompanhamento e avaliação de todo este processo de forma a perceber a alfabetização como a etapa mais importante para a aprendizagem das crianças.

Políticas de formação continuada são desenvolvidas para tentar promover a articulação entre teoria e prática e valorização dos educadores, que são elementos essenciais à qualidade do ensino. Desta forma, os docentes vêm refletindo acerca do processo alfabetizador como ferramenta de enfrentamento dos desafios e demandas de educadores e alunos das escolas públicas brasileiras.

Mesmo diante de documentos oficiais, planos educacionais, programas, pactos, avaliações nacionais, expansão de matrículas, etc., a alfabetização plena ainda não pertence a muitos brasileiros. É preciso que os alunos que estão frequentando a escola sejam contemplados com um ensino de vínculo fortalecido, proporcionado pela relação mais próxima que deve haver entre professores e programas de formação de cunho permanente. É necessário reconhecer os saberes que esses professores e programas possuem e que devem ser compartilhados, principalmente no desenvolvimento do processo de escuta desses docentes para solução em conjunto das necessidades encontradas no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, o PNAIC destaca-se como uma política pública de formação continuada de professores, em que suas ações estão voltadas às práticas pedagógicas cada vez mais interdisciplinares, tanto no desenvolvimento dos cursos como nas propostas para a atuação em sala de aula. Esse Programa aposta no professor como o agente capaz de mudar o quadro incipiente da educação, levando em conta suas experiências anteriores da formação inicial e adquiridas ao longo de sua trajetória.

Com relação às colocações das entrevistadas, percebemos a importância dada à formação continuada como oportunidade de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Ainda para elas, esta formação deve estar voltada para uma relação dialógica de influência mútua entre saberes teóricos e os das suas experiências para uma aprendizagem de fato significativa às crianças, confirmando a conexão entre teoria e prática para a qualidade do ensino.

Apesar de o PNAIC ser considerado a força motriz do ensino inicial na atual realidade, alguns problemas pelo grupo de professoras foram levantados. Estes problemas se referem à diferença de planejamento entre orientadores de estudo em que alguns priorizam o repasse teórico e a instabilidade do programa em relação ao cumprimento de prazos nas parcerias do MEC com o município e universidade responsável pelo processo formativo.

Já pelo grupo das técnicas da SEMED foi enfatizada a importância das ações formativas como tentativa de recuperar a autoestima do professor, além da própria força de vontade que este docente deve empregar para a aprendizagem dos seus alunos.

Desta forma, concluímos que se faz importante a continuidade do PNAIC na formação do alfabetizador com o intuito de propor reflexões sobre o processo de alfabetização de excelência aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é preciso que seja ampliado o diálogo entre estes professores e instâncias de educação profissional na busca por novos parâmetros de qualidade do ensino público brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, Mariana. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em: < http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/plano-nacional-educacao_pne.htm>. Acesso em 22 mai. 2014.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: Brasil. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_apresentacao.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

ARAÚJO, Viviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural**. 2008. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/viviam_e_outras.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 17 mai. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; Sousa, Sandra Zákia. Ciclos: estudos sobre as políticas implementadas no Brasil. 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_elba_barretto.pdf>. Acesso em 28 abr. 2015.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pernambuco, 2011. 157f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 14 abr. 2015.

BERNARDO, Fábio Garcia; GANZER, Nathália Nicácio; MATOS, Osmeire Pinheiro de. Letramento interdisciplinar: uma integração entre a produção textual e a matemática. In: CONSTANT, Eliane; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos.

Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015, 508 p.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Publicado no **Diário Oficial da União** de 25/04/2007, p. 5. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese – Educação**. 2017. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao.html>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20.12.96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1997.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **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, 2012c. 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: 11 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf >. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Guia de correção e interpretação de resultados da Provinha Brasil – Teste 1**. 2015b. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_1_2015.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. INEP. **Resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização**. 2014b. Disponível em: < <http://ana.inep.gov.br/ANA/>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no Clico de Alfabetização. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015a**. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/pnaic_3.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, nº 129 de 05 de julho de 2012a. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacaobasica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 29 dez 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades/Nova Iguaçu**. 2016. Disponível em: < <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=330350>>. Acesso em: 19 de mar. 2017.

BULGARI, Mônica, FRANCISCONI, Ana Paula; LEITE, Rosângela Curvo, STELLA, Vivian Rio. Alfabetização plena: a principal engrenagem para o desenvolvimento do Brasil. **Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada**. 2013. Disponível em: <<http://www.cpdec.com.br/2013/09/23/alfabetizacao-plena-a-principal-engrenagem-para-o-desenvolvimento-do-brasil#>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no Brasil; Brasil Escola**. 2017. Disponível em < <http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CARDOSO, Mônica. **Pnaic chega à reta final acenando resultados e desafios**. 10/12/2015a. Disponível em: < <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultados-e-desafios.html>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

_____. **Terceiro ciclo do Pnaic propõe a integração das áreas do conhecimento.** 22/04/2015b. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/828/terceiro-ciclo-do-pnaic-propoe-a-integracao-das-areas-do-conhecimento.html>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CARMO, Rossana Vieira Ferreira do. O PNAIC e a educação no município de Nova Iguaçu. In: CONSTANT, Eliane; NASSER, Lilian; SANTOS, William Soares dos. **Educação em movimento: artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro em 2014.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2015, 508 p.

Carta aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: **Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale).** 22 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/carta-aberta-em-defesa-do-pnaic.html>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CONSTANT, Elaine. Formação continuada para professores alfabetizadores nas políticas públicas atuais: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado do Rio de Janeiro. In: SILVA, Ligia Mychelle de Melo. BORGES, Lula (org.) **Revista Festim - Experiências educacionais.** v 1. n 2. Natal RN, 2015. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3586/FPF_PTPF_10_062.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

DOMINGOS, Pedro Jose. **A intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações sistêmicas.** Minas Gerais, 2012. 121f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 14 abr. 2015.

DURÃES, Rogério Alves. **Ciclo Inicial de Alfabetização: percepções de professores e coordenadores de sua implementação como política educacional.** Brasília (DF), 2013. 72 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8609/1/2013_RogérioAlvesDuraes.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

FRADE, Isabel. **Isabel Frade: a alfabetização na idade certa e formação de professores.** Entrevista concedida à Plataforma do Letramento em 2013. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/300/aalfabetizacao-na-idade-certa-e-a-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

FERRARI, Márcio. Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência. 2008. In: **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

FERREIRA, Maria Beatriz. A Lei 9394/96 e o contexto da formação do professor alfabetizador. In: RIBAS, Marina Holzmann (org.). **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985 a.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4). Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FORAGI, Carolina Vilanova. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o que dizem as professoras? 2013 In: **Lume Repositório Digital/UFRGS**. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107946>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan; SILVA, Andressa Hennig. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. In: IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/ANPAD. Brasília/DF, 2013. **Anais...** Brasília, DF, 2013, p. 1-14. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em:< <http://ftp-acd.puccampinas.edu.br/pub/professores/cchsa/lucianeoliveira/Planejamento%20de%20Ensino/Tema%20%20%20Interdisciplinaridade/Texto%20%20%20Interdisciplinari dae.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/134/10mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

IZUMI, Ralph. **PNAIC: o desafio da alfabetização na idade certa**. 11.08.2014. Disponível em: <www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html>. Acesso em: 26 dez. 2014.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 220 p.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/50013/31322>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MARASSI, Ticiane Bombassaro. **Avaliação Nacional da Alfabetização: concepção e uso de resultados**. Ceale: Belo Horizonte, 2015. 42 slides. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/palestras_do_pnaic/Ceale-DebateANA.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

MATOS, Najala. **Políticas públicas na educação**. Ibicaraí – Bahia, 2009. (parte1de3). Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Faculdade de Educação Física Montenegro. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABDokAF/politicas-publicas-na-educacao>>. Acesso em 17 de maio 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 06 de jan. 2016.

MILANO, Lydia Godoy. **Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a rede municipal de educação de Goiânia**. Goiás, 2012. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em:<www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 23 abr. 2015.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? In: **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, Setembro/Dezembro 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25462>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

MOREIRA, Bruna; OLIVEIRA, Rodrigo. Um ano de Pacto: apenas o começo. In: **Jornal Letra A**. Ceale. Belo Horizonte, março/abril de 2014 - ano 10 - nº 37 - Edição Especial. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Jornal%20Letra%20A%2037-Especial%20PNAIC-Verso%20WEB.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

OLIVEIRA, João Batista A. Alfabetização no Brasil. In: **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p.21-32, 2014. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/100/JOAOBATISTA.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2015.

OLIVEIRA, Terezinha; VIANA, Ana Paula dos Santos; BOVETO, Lais; SARACHE, Mariana Vieira. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. In: **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 145-160, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45662/28843>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Porto Velho/RO, 2011. 130f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: <http://www.mestradoeducacao.unir.br/downloads/1630_dissertacao_claudia_justos.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

PICOLLO, Claudio. Reflexões sobre a institucionalização de um curso de educação continuada para professores da rede oficial de ensino: uma possibilidade dentro das impossibilidades. In: **Interdisciplinaridade** – v. 1, n. 2 (out. 2012) – São Paulo: PUCSP, 2012. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/REVISTA2-GEPI-OUT12-2.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível. In: REVELLI – **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas**, v.1, n.2, outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/2816>>. Acesso em: 12 de maio de 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Cíntia Maria Basso dos e MARQUES, Janete Tonello. **Buscando a construção e (re) construção da práxis pedagógica**, p. 1-17. Disponível em: <www.faesl.com.br/nucleo-de-pesquisa-cientifica/75-portal-dosaber/234-buscando-a-construcao-da-praxis-pedagogica>. Acesso em: dez. 2014.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2013(Coleção Questões da Nossa Época; v. 46).

SANTOS, Maria Helena dos. **Avaliação: tessituras docentes, caminhos percorridos e desafios que se impõem no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 2011. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 03 mai. 2015.

SEB. Secretaria de Educação Básica. **Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção**. 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16166:ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

SEMD/NI. **Ofício Circular Nº 016/GS/2016**. 17.08.2016. Informações do INEP e SEMED/NI sobre a segunda Provinha Brasil de 2016. Acessível no Setor Pedagógico da SEMED.

SERPA, Andrea. **Alfabetização: um desafio**. Presença Pedagógica, v. 20, p. 20-23, 2014.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclo de alfabetização. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014. Disponível em:<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade na prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, Contexto, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 2004a. IN: **Revista Brasileira de Educação**. Jan – Abr. 2004a, nº 25. 5 – 17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. 2004b. Disponível em: < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SOARES, Rosana Maria Cavalcanti. **A constituição do ser professor: uma análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**. Ceará, 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 14 abr. 2015.

STREMEL, Silvana. As propostas de Ciclos de Aprendizagem de redes públicas de ensino brasileiras e seus fundamentos teóricos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais...** Caxias do Sul, RS, UCS, 2012, p. 1-13. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Trabalho/12_11_39_2118-6739-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

THOMAZ, Jaime Roberto. **A educação no Brasil nos dias atuais**. Web artigos. Disponível em: <www.webartigos.com/artigos/a-educacao-no-brasil-nos-dias-atuais/25509/>. Publicado em 28 set. 2009. Acesso em: 03 jan. 2014.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

UNDIME-SC. **Orientações para a adesão ao PNAIC 2016**. Publicado em 14/04/2016. Disponível em: < <http://undime-sc.org.br/noticias/orientacoes-para-adesao-ao-pnaic-2016/>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

VIÉDES, Silvia Cristina Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p.147-171, jun 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/7139>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre :Bookman, 2001. Disponível em: <https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ZANITI, Claudia Moreno. **O professor alfabetizador bem sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever – SEE-SP**. Santos/SP, 2012. 175f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Católica de Santos. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever**. Santos/SP, 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Católica de Santos. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 14 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNCICE A – Entrevista realizada com professores do 1º ao 3º ano de escolaridade da escola participante da Pesquisa

Roteiro para as Entrevistas com os professores

Entrevistador (a): _____

Data da entrevista: ____/____/____

Local: _____

Completar ou marcar um x na opção que se aplica à sua situação.

Bloco 1 – Identificação pessoal

Nome: _____

Sexo: Feminino/ Masculino

Idade:

21-25

36-40

51-55

26-30

41-45

56-60

31-35

46-50

+60

Telefone (s): _____

E-mail: _____

Titulação acadêmica:

Curso Normal

Licenciatura

Mestrado

Bacharelado

Pós-Graduação

Doutorado

Curso(s) e ano(s) de conclusão:

Bloco 2 – Situação profissional

Professor (a) estatutário (a) Professor (a) contratado (a)

Anos de serviço:

01-05

11-15

21-25

06-10

16-20

+ 25

Anos de serviço na escola onde trabalha atualmente: _____

Anos como professor (a) alfabetizador (a): _____

Bloco 3 – Qualificação profissional

Indique a quantidade de cursos de formação continuada que frequentou nos últimos 05 anos: | |

Por favor, identifique o conteúdo/temática das formações que frequentou:

Com relação ao PNAIC, indique a quantidade de cursos e identifique as disciplinas trabalhadas nesses cursos: | |

Bloco 4 – Questões abertas sobre as histórias de vida profissional do (a) entrevistado (a) e opiniões das condições organizacionais e contextuais do cenário atual da alfabetização.

Conte-me como você escolheu sua profissão. Quais influências te inspiraram nessa escolha?

De que forma você foi dando sequência à sua formação profissional?

Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas do início da carreira? Quais delas permanecem atualmente no seu trabalho?

Como você define alfabetização?

Quais são suas considerações sobre a alfabetização disposta em ciclos?

Conte-me ações realizadas que considera importantes na sua prática como professora (a) alfabetizador (a).

De que forma as ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e as do Governo Federal vêm chegando à escola e ao professor?

Qual sua opinião sobre a entrada de programas do Governo Federal, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na escola e no seu trabalho como professor (a) alfabetizador (a)?

Quais impressões você tem sobre o PNAIC?

O que você vem desenvolvendo nos cursos promovidos por esta política pública da educação?

Como você vem utilizando as propostas desses cursos?

Existe um retorno dessas propostas à própria formação do PNAIC? Como ela ocorre?

Quais são os resultados que você vem obtendo com o PNAIC? Como você os avalia?

Como você caracteriza a relação entre o seu trabalho pedagógico e as propostas do PNAIC?

Em 2015, a formação do PNAIC passou por um período de incerteza. Descreva o impacto sentido por você com relação a isso.

Você teve conhecimento da Carta Aberta em defesa do PNAIC? Qual é sua opinião sobre este assunto?

APÊNDICE B – Entrevista realizada com profissionais da SEMED/NI

Roteiro para as Entrevistas com profissionais da SEMED/NI.

Entrevistador (a): _____

Data da entrevista: ____/____/____

Local: _____

Completar ou marcar um x a opção que se aplica à sua situação.

Bloco 1 – Identificação pessoal

Nome: _____

Sexo: Feminino/ Masculino

Idade:

21-25

36-40

51-55

26-30

41-45

56-60

31-35

46-50

+60

Telefone (s):

E-mail:

Titulação acadêmica:

Curso Normal

Licenciatura

Mestrado

Bacharelado

Pós-Graduação

Doutorado

Curso(s) e ano(s) de conclusão:

Bloco 2 – Identificação profissional

Profissão: _____

Anos de serviço:

<input type="checkbox"/> 01-05	<input type="checkbox"/> 11-15	<input type="checkbox"/> 21-25
<input type="checkbox"/> 06-10	<input type="checkbox"/> 16-20	<input type="checkbox"/> + 25

Cargo atual: _____

Anos de serviço nesse cargo: _____

Bloco 3 – Qualificação profissional

Indique a quantidade de cursos de formação continuada para a atual função nos últimos anos: | |

Por favor, identifique o conteúdo/temática das formações que frequentou:

Bloco 4 – Questões abertas sobre as histórias de vida profissional do(a) entrevistado(a) e opiniões das condições organizacionais e contextuais do cenário atual da alfabetização.

Quais lembranças você tem das práticas pedagógicas antes de exercer a atual função? Quais delas permanecem até hoje no seu trabalho?

Quais atividades você realiza nessa função?

Como você define alfabetização?

Quais são suas considerações sobre a alfabetização disposta em ciclos?

Quais ações pedagógicas você considera importantes a serem realizadas pelo (a) professor (a) alfabetizador (a)?

Como você tem contribuído para a efetividade dessas ações pelos professores alfabetizadores da rede?

Qual sua opinião sobre a entrada de ações pedagógicas ou programas do Governo Federal, em especial o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na escola e no trabalho pedagógico do (a) professor (a) alfabetizador (a)?

Como essas ações e programas do Governo Federal vêm sendo repassadas às escolas como o PNAIC?

Como você caracteriza a relação entre o trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a) e as propostas desta política pública da educação?

ANEXOS**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO ESCOLAR E SEMED/NI****CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO SEDIADORA**

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o(s) setor (es) _____ desta Instituição, para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado: _____

_____, da pesquisadora _____ sob a responsabilidade do Professor _____ do curso de _____, da Universidade do Grande Rio, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____.

Nome, por extenso, do responsável pelo setor.

Cargo e/ou função que exerce na instituição

Assinatura e Carimbo

CPF

E-mail

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012).

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “As relações dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Você foi selecionado por ser um (a) professor (a) regente em formação no PNAIC e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição UNIGRANRIO/ Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes.

Os objetivos deste estudo são: Compreender como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas do PNAIC em sala de aula, analisando de que forma os professores alfabetizadores da escola da pesquisa desenvolvem as atividades estabelecidas pela formação continuada do Pacto em sala de aula.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada sobre sua profissão e participação na formação do PNAIC.

Os benefícios relacionados com a sua participação serão suas opiniões acerca do trabalho do (a) professor (a) alfabetizador (a) e da formação continuada em alfabetização, para a verificação das relações entre professores alfabetizadores com o PNAIC, não havendo riscos quanto a sua participação, pois as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos sigilo. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e, por meio de um estudo de caso, de natureza qualitativa, apenas informações profissionais serão mencionadas, garantindo, assim, sua proteção e privacidade.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com a pesquisadora responsável _____ no e-mail _____ ou no telefone _____.

Pesquisador Responsável

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Nova Iguaçu, _____ de _____ de 20____.

Sujeito da pesquisa