

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – CAMINHOS
PARA UMA ESCOLA ALFABETIZADORA: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR
NESSE PROCESSO

Santa Maria - RS

2014

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) –
CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ALFABETIZADORA: A IMPORTÂNCIA DA
GESTÃO ESCOLAR NESSE PROCESSO**

Silvana Corrêa Vieira De León

Monografia apresentada para o Curso de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM – como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Gestão Educacional.

Orientadora Professora Ms. Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Santa Maria - RS

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**A comissão, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização *Lato Sensu***

**PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) –
CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ALFABETIZADORA: A IMPORTÂNCIA DA
GESTÃO ESCOLAR NESSE PROCESSO**

elaborada por

Silvana Corrêa Vieira De León

como requisito parcial para obtenção do
título de especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professora Orientadora Ms. Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Professor Dr. Celso Ilgo Henz

Professora Ms. Ana Paula da Rosa Cristino Zimmermann

Santa Maria, 2014

Dedico este trabalho a todos os professores que, assim como eu, continuam acreditando na força do sonho e, por isso, não desistem, insistem e permanecem na luta constante para um mundo melhor a partir da arte da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas - professores e funcionários - da Escola Municipal de Ensino Fundamental X, por me apoiarem em todos os momentos da realização do meu trabalho dentro desta instituição

À professora orientadora deste trabalho, pela dedicação.

A minha família, pela força que me deu para continuar a trilhar meu caminho no mundo da educação.

A Deus, por ter me feito ver que tudo é possível quando realmente se quer e se acredita.

“[...] o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, então, a história é possibilidade e não determinação”.

(Paulo Freire, 1988, p. 4)

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ALFABETIZADORA: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NESSE PROCESSO

AUTORA: SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN
ORIENTADORA: ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
Data e Local da Defesa: Sapiranga, 29 de novembro de 2014.

Este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional. O tema proposto nesta investigação foi a formação proposta pelo MEC - Ministério da Educação - com o PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e o papel do coordenador pedagógico para dar continuidade a essa proposta de melhoria na qualidade no ensino da educação básica, com foco na alfabetização, dentro da escola. O objetivo do PNAIC é realizar cursos de formação para os professores que lecionam em classes que correspondem aos três primeiros anos, do chamado Bloco Pedagógico, ou seja, os três primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como principal objetivo apresentar, de forma geral, a proposta da formação do PNAIC e relacionar essas metas a importância do trabalho do coordenador pedagógico e de toda a equipe gestora dentro das escolas. Foram realizadas entrevistas com três professoras que participam da formação do PNAIC na cidade de São Leopoldo/RS, a coordenadora pedagógica que trabalha com as professoras dos anos iniciais, o diretor da escola em que foi realizada a pesquisa e a orientadora que acompanha uma turma de trinta professoras. Todos participantes da pesquisa atuam na mesma escola – da rede municipal de São Leopoldo-RS – pois, dessa forma, foi possível perceber quais os impactos da formação do PNAIC em relação às metas a serem atingidas pela proposta do Pacto e de que forma a Gestão Escolar auxilia nesse processo de transformação e dá continuidade para uma mudança de postura e práticas pedagógicas em sala de aula.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) – CAMINHOS PARA UMA ESCOLA ALFABETIZADORA: A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NESSE PROCESSO

AUTORA: SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN
ORIENTADORA: ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO
Data e Local da Defesa: Sapiranga, 29 de novembro de 2014.

This research aims to present the results of research conducted as work completion, Specialization in Educational Management. The theme of this investigation was the formation proposed by MEC - Ministry of Education - with PNAIC - National Pact Certain Age Literacy and the role of pedagogical coordinator to continue this proposal to improve the quality of teaching in basic education, with focus on literacy within the school. The purpose of PNAIC is deliver training courses for teachers who teach in classes that correspond to the first three years of the so-called Teaching Block, is the first three years of elementary school. The research aimed to provide, in general, the proposed formation of PNAIC and relate these goals the important work of teaching coordinator and the entire management team within schools. Interviews with three teachers who participate in the formation of PNAIC in São Leopoldo / RS, a pedagogical coordinator working with teachers in the early years, with a director and a counselor accompanying a group of thirty teachers were held. All survey participants work in the same school - the city of São Leopoldo-RS - because that way, it was possible to see what the impacts of training PNAIC against targets to be achieved by the proposed do PNAIC and how the management school assists in this transformation and continuity of a change in attitude and pedagogical practices in the classroom process.

Keywords: PNAIC. Literacy. Pedagogical Coordination.

SUMÁRIO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 PRA COMEÇO DE CONVERSA | 14 |
| 3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 20 |
| 3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – UM FOCO PARA A PESQUISA..... | 22 |
| 3.2 A ESCOLHA DA METODOLOGIA | 25 |
| 3.3 CENÁRIO DA PESQUISA | 26 |
| 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 27 |
| 3.5 ETAPAS DA PESQUISA..... | 29 |
| 4 PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 31 |
| 5 A PESQUISA – ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS..... | 42 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 67 |
| REFERÊNCIAS | 74 |
| APÊNDICES..... | 77 |
| APÊNDICE A – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS | 78 |
| APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA..... | 81 |
| APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA | 82 |
| APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A ORIENTADORA DO PNAIC | 83 |
| APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA | 84 |
| APÊNDICE F – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 85 |

1 INTRODUÇÃO

É certo afirmar que um dos principais desafios dos professores do século XXI, sobretudo dos alfabetizadores que trabalham diretamente com as questões relacionadas a linguagem, é desenvolver a capacidade leitora e de escrita dos alunos. Torna-se mais desafiador, ainda, quando se lida com alunos provenientes de famílias com cultura predominantemente oral.

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. A leitura está presente até mesmo antes de decifrarmos as palavras.

De acordo com Angela Kleiman (1993), a atividade de leitura não corresponde a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê. A leitura, para essa autora, precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo transformar-se em mera decifração de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.

Pensar a leitura, então, dentro da perspectiva da escola, muitas vezes, não é uma tarefa muito fácil e, com certeza, essa é uma questão sempre em pauta entre educadores. Por que crianças e jovens não gostam de ler? Por que não conseguimos prender a atenção dos alunos em simples leituras? Como trabalhar a leitura de forma eficiente dentro da escola? E a escrita? De que forma é possível fazer com que nosso aluno assuma uma postura em que se torne autônomo e consiga realizar reflexões linguísticas sobre a linguagem.

Essas são apenas alguns dos questionamentos que fizeram com que investigação fosse desenhada.

A leitura é, com certeza, um processo de interação entre o leitor e o autor que se aproximam pelo texto e, por isso, é fundamental que a escola forneça condições para que o aluno-leitor vá adquirindo estratégias de processamento da informação adequada às condições de produção de leitura.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, o ensino fundamental visa ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do raciocínio, preparando progressivamente o educando para a compreensão dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos.

Também os PCN's, auxiliando a ideia da própria LDB, propõem alguns gêneros de textos como referência básica a partir da qual o trabalho de leitura deverá ser desenvolvido já nos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todas essas discussões sobre a leitura, a escrita, a alfabetização e a forma como incentivar alunos a lerem mais e, sobretudo, torná-los leitores competentes, são questões que têm angustiado muitos educadores de todos os níveis escolares.

Índices governamentais mostram um verdadeiro caos quando o assunto é leitura e escrita. A escola tem formado jovens que saem das instituições de ensino sem ao menos saber interpretar textos simples.

A leitura é uma das atividades humanas mais importantes – se não a mais importante – na sociedade contemporânea. Caracterizada como pós-moderna, nossa sociedade é altamente letrada, pois está alicerçada em práticas de escrita que demandam, de todos os seus membros, refinadas habilidades em leitura e em escrita. Contudo, a leitura nem sempre significou a mesma coisa ao longo da história. Para autores como Manguel (1997), Kleiman (1993) e Freire (1994), como ela é uma prática social, conforme a sociedade se torna mais complexa, o mesmo ocorre com o ato de ler. Saímos da compreensão do conceito de leitura como um processo de oralização da escrita, nos primórdios, quando o homem inventou a escrita alfabética e passamos a compreendê-la como construção de sentidos a partir de toda a subjetividade e historicidade que envolve o homem.

O ato de ler é, então, uma prática social de letramento, entendido como o conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para realizarem se (KLEIMAN, 1993). Conceber a leitura como prática social significa considerar tanto os seus fatores contextuais quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente (KLEIMAN, 1993, p.10).

A partir dessa perspectiva, a proposta federal – PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – prevê formações continuadas para professores alfabetizadores com o objetivo de fortalecer novas práticas de alfabetização e letramento.

A proposta, ou Pacto, do Governo Federal prevê, ainda, que as equipes gestoras das escolas sejam parceiros fiéis e presentes nas atividades pedagógicas, principalmente, nesses três anos iniciais da alfabetização.

Espera-se que a equipe pedagógica da escola acompanhe o trabalho dos professores que participam do PNAIC e forneçam todo o apoio material e pedagógico para que o trabalho em sala de aula alcance bons resultados.

Dessa forma, percebe-se que existe uma responsabilidade direta da gestão escolar no sentido de auxiliar e participar de todo esse processo de construção de uma prática pedagógica que auxilie na diminuição dos resultados caóticos que tem se visto na educação.

O papel da gestão escolar será, assim, decisivo para que a formação continuada proposta para os professores, fora de sala de aula, seja efetivamente trabalhada com os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com certeza, a proposta do PNAIC dá abertura para que gestores possam criar estratégias para toda a escola se tornar uma escola leitora, uma escola comprometida com a alfabetização de qualidade.

O tema proposto para essa pesquisa diz respeito a proposta de formação para professores alfabetizadores vinculada ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. A ideia é analisar de que forma o trabalho está sendo proposto dentro da escola e como a equipe gestora apoia e cria estratégias para auxiliar o professor que participa das formações. Além disso, verificar que formações são disponibilizadas, na cidade de São Leopoldo/RS, para que os gestores estejam preparados para essa tarefa. Para isso, foi escolhida uma escola municipal da cidade de São Leopoldo/RS para a realização da pesquisa.

Dessa forma, a pergunta que norteou essa investigação foi: Como os professores que participaram da formação do PNAIC desde o ano de 2013 encontram apoio pedagógico por parte da equipe gestora da escola para o trabalho em sala de aula a partir da nova proposta de alfabetização em uma escola municipal de São Leopoldo/RS?

Para isso, foi objetivo principal da pesquisa analisar como os professores de uma escola municipal de São Leopoldo/RS encontram apoio pedagógico por parte da equipe gestora para o trabalho em sala de aula a partir da nova proposta de alfabetização buscando encontrar indícios de uma gestão colaborativa ao trabalho proposto para alfabetizar alunos até os oito anos de idade.

No decorrer da investigação, alguns objetivos específicos foram apontados como essenciais para que o corpus da pesquisa pudesse ser constituído para a análise dos resultados, que foram: a) Analisar a proposta do documento referência do PNAIC que prevê a formação continuada para professores alfabetizadores dos três primeiros anos iniciais do Ensino

Fundamental; b) Investigar de que forma esse material de formação está sendo utilizado na rede municipal de São Leopoldo/RS; c) Identificar a visão dos professores (dois professores de uma escola municipal) que participam da formação do PNAIC, na cidade de São Leopoldo/RS, no que faz referência a questões específicas da alfabetização; d) Referenciar o papel da equipe gestora durante o processo de formação dos professores alfabetizadores dentro de uma escola municipal de São Leopoldo/RS; e) Buscar indícios que revelem se a escola em que foi realizada a pesquisa entende a proposta do PNAIC como um caminho para práticas de uma escola alfabetizadora.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, contados a partir da parte introdutória. O capítulo dois traz um breve histórico sobre o meu envolvimento, enquanto aluna do Curso de Especialização em Gestão Educacional e também educadora, com o tema proposto para a discussão. No capítulo três, é contextualizada a trajetória da pesquisa. No capítulo quatro, é apresentada a proposta do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. E, por fim, no capítulo cinco, são apresentados os dados encontrados a partir da pesquisa realizada na Escola X.

Este estudo, com certeza, não tem a intenção de encerrar as discussões sobre o tema, até porque muitos outros aspectos podem ser desenvolvidos em futuras pesquisas.

2 PRA COMEÇO DE CONVERSA

“E estou propondo que... recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos”.
(Rubem Alves)

A ideia inicial dessa investigação surge da percepção, como professora alfabetizadora, da necessidade de reflexão sobre práticas de ensino de língua materna que possam dar conta das demandas que colocam um novo olhar sobre as relações existentes entre alfabetização e letramento. Além disso, a importância de se pensar em um trabalho coletivo dentro da escola em que equipe gestora possa trabalhar junto com os professores em busca de reflexões e criação de estratégias para que a qualidade da educação básica possa melhorar, principalmente nos anos iniciais já que é essa é uma meta do Governo Federal com a proposta apresenta a partir do PNAIC.

Este estudo pretende refletir sobre a importância da formação continuada para professores alfabetizadores, com foco na linguagem e práticas de ensino de língua materna que tenham como fundamentos teóricos estratégias que favoreçam mudanças metodológicas em que o professor possa refletir, ao planejar sua prática, sobre a importância do uso social da língua materna dentro do currículo escolar, da escrita e projetos significativos de letramento, redirecionando, dessa forma, um novo caminho para “pensar” o ensino da língua.

A investigação aqui proposta tem uma motivação especial para mim, pois reflexões como essa sempre fizeram parte de minhas vivências acadêmicas e profissionais. No entanto, percebi a necessidade de aprofundar meus próprios conceitos a respeito de práticas de letramento e a importância da reflexão dentro da escola sobre estudos do ensino da língua materna quando, em 2011, comecei a coordenar um grupo de professoras alfabetizadoras em suas atividades pedagógicas em uma escola municipal no Vale do Rio dos Sinos.

Dentro deste grupo, composto por quinze professoras, oito delas ainda estavam em fase de conclusão do Curso de Pedagogia. Isso significou, em nossas reuniões pedagógicas, uma motivação a mais para a realização de reflexões sobre o ensino da língua materna, já que este também era tema de muitas aulas assistidas no Curso de Pedagogia.

Junto a isso, muitas das professoras fizeram a formação do Pró-Letramento¹, no ano de 2011 e 2012, em parceria com a prefeitura municipal como uma segunda edição, pois a formação oficial proposta pelo MEC já havia ocorrido entre o período de 2008 e 2010.

No ano de 2013, um novo desafio surgiu para o meu trabalho como coordenadora pedagógica dos anos iniciais e também do grupo de professoras alfabetizadoras: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC – uma nova proposta de formação continuada do Governo Federal, que tem como foco o estudo e aprofundamento teórico e metodológico de questões relacionadas à alfabetização e letramento na perspectiva tanto da linguagem quanto da área da matemática.

A formação continuada proposta pelo PNAIC é oferecida aos professores dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental e prevê o acompanhamento pedagógico por parte dos orientadores capacitados pelas universidades parceiras do MEC e equipes gestoras das escolas.

Dentro deste contexto, decidi participar das formações, a fim de conhecer melhor o material utilizado, apropriar-me das reflexões e conteúdos trabalhados com os professores para, então, estar melhor preparada para auxiliar, criar estratégias, discutir e rever conceitos e metodologias de ensino que pudessem agregar aspectos positivos ao trabalho do professor em sala de aula.

O interesse por esta pesquisa justifica-se, também, pelo fato de que, no decorrer de todo o trabalho com as professoras, muitas vezes percebi a dificuldade da mediação do conhecimento teórico em ações práticas para a sala de aula. A proposta de trabalho do PNAIC apresentou-se, então, como um espaço para que professores pudessem refletir, estudar conteúdos teóricos relacionados à língua materna e compartilhar experiências com outros professores alfabetizadores, com o objetivo de potencializar a prática pedagógica em sala de aula.

¹ É uma proposta de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. A proposta é realizada pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão, em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Participar da formação do PNAIC junto com as professoras alfabetizadoras com as quais trabalhava, nesse ano, na função de coordenadora pedagógica, foi uma chance de fazer dos momentos “pós” formação PNAIC (encontro nas escolas, de fazer diagnósticos das turmas e de aplicar o conhecimento teórico em ações práticas) espaços de pesquisa, de reflexão entre os pares e de busca de novos caminhos para o ensino da língua materna: um ensino focado no uso social da língua, da escrita e da linguagem como um direito de aprendizagem de todos.

Em função da amplitude e diversidade de temas e enfoques apontados em várias pesquisas que tratam sobre a formação de professores, vale destacar que essa pesquisa está voltada às relações que as professoras alfabetizadoras, foco dessa investigação, fazem entre teoria e prática a partir de suas percepções do PNAIC e de que forma essas formações têm contribuído para o aprimoramento da práxis no cotidiano escolar.

Nesses quase dois anos de formação continuada com a proposta do PNAIC, observam-se alguns avanços, pois espaços abertos para que professores possam vivenciar e compartilhar experiência sempre são válidos. No entanto, minha preocupação é a observação de que as reflexões e trocas de ideias entre os professores dentro das escolas não têm acontecido como se esperava. Ainda percebo professores que fazem a formação porque são obrigados a realizá-la e não porque acreditam que isso acrescenta algo em sua prática. Muitos, ainda, não desejam mais lecionar para classes de primeiro ao terceiro ano para não terem que realizar a formação do PNAIC, justamente por não acreditarem na proposta.

Isso é uma pena, pois os cadernos de formação do PNAIC apresentam um rico material de estudo com um referencial teórico de qualidade, embasado em pesquisadores que apresentam concepções sobre o ensino da língua materna que dão conta da importância do uso social da escrita e da ênfase dos quatro eixos que pressupõem o ensino da língua: a análise linguística, a oralidade, a leitura e a escrita na perspectiva do letramento, ou seja, o desafio de alfabetizar letrando.

Ao analisar o material de formação do PNAIC e perceber que temos em mãos material de qualidade para boas reflexões e estudos na área da linguagem, reafirmo o quanto o trabalho de equipe, dentro da escola, é importante para dar suporte aos professores que fazem a formação do PNAIC e voltam para a sala de aula mas ainda precisam de apoio e espaço para reflexão.

Assim como já proposto em outros espaços de formação como o PRÓ-LETRAMENTO, por exemplo, percebe-se nos pressupostos teóricos que embasam tais concepções de linguagem e ensino de língua materna a contribuição para a compreensão de novos significados nos processos de ensino e aprendizagem que resulta na apropriação de novos saberes, ressignificando métodos, procedimentos e técnicas no processo no ensino e aprendizagem, além de auxiliar os alunos para uma aprendizagem significativa a partir de atividades lúdicas e reais do uso social da língua.

Em relação aos conceitos relacionados a **capacidades, conhecimentos e atitudes a serem desenvolvidas em cada ano de alfabetização**, especificamente sobre linguagem, é possível perceber que os conceitos e formulações tratados nos cadernos visam à formação de um professor reflexivo e que está em busca de novos aprendizados e, sobretudo, disposto a trilhar novos caminhos rumo à consolidação de um alfabetizador e professor ciente das atribuições que lhe são conferidas a cada etapa de ensino dos três primeiros anos do ensino fundamental.

É importante ressaltar, ainda, que tanto o material proposto para a formação do PNAIC quanto o PRÓ-LETRAMENTO têm como base as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que já focavam o ensino da língua materna a partir de uma outra perspectiva – a de um ensino voltado para o uso social da língua, o uso contextualizado e que faz sentido para o sujeito.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p, 19).

Nesse sentido, acredito que esta investigação direcionada ao ambiente da escola e ao ensino da língua materna, pode contribuir para o compromisso com a produção de conhecimento que oriente a formação de professores alfabetizadores visando ao entendimento de que o ensino da língua materna, na sociedade contemporânea, vai muito além da simples decodificação de letras ou atividades similares que ainda vemos em nossas salas de aulas. Ler

e escrever são práticas sociais necessárias à entrada na sociedade contemporânea, e a escola é responsável por garantir o acesso a essa aprendizagem. Além disso, penso que tais reflexões podem incentivar professores a buscarem suas próprias respostas ao analisarem a sua prática pedagógica. Lembrando que o professor é detentor de uma profissão na qual o próprio sujeito histórico é capaz de produzir o seu conhecimento, a formação continuada pode contribuir para que ele desenvolva competências e repense sua prática por meio de leituras reflexivas com fundamentação teórica que subsidiem sua práxis e também na troca de experiência com seus pares.

Retomando a proposta de formação do PNAIC, que tem em sua origem, a ideia de trabalhar com um professor parceiro, um educador reflexivo e motivado a buscar novos conhecimentos ou a “redesenhar” antigas concepções pedagógicas, torna-se essencial retomar, também, pressupostos teóricos que deem conta do tema da formação de professores.

Os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às “novas concepções” de formação. Um professor reflexivo, pesquisador, é aquele que é capaz de refletir, junto a seus pares, sobre a sua própria prática e isso, na correria do dia a dia, não é possível. E, para que isso aconteça um espaço democrático dentro da escola precisa ocorrer. Um espaço de socialização de saberes. Em que o professor sinta-se protagonista de uma ação modificadora, transformadora. E, aí então temos a importância do papel do gestor escolar e de uma boa gestão.

Nesse sentido, espaços de formação como o PNAIC, e também dentro da escola, em que são propostos momentos de estudo, de prática, de relatos de experiência e reflexão prática são importantes para o aprimoramento do trabalho do professor em sala de aula. Momentos de retomada do Projeto Político Pedagógico e do redirecionamento de metas para que as metas do Pacto sejam alcançadas precisam ser discutidas na escola por todos.

Perrenoud (2002), por exemplo, acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem energia para se observar caminhar. Muitas vezes ele é guiado por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu dia a dia, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas ou modificadas. Pensando a partir dessa perspectiva, de uma formação que busca um professor reflexivo, vale lembrar as palavras de Paulo Freire (1994, p. 29), quando afirma que,

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contatar, contatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar ou anunciar a novidade.

Agora, no ano de 2014, não mais como coordenadora pedagógica, mas como professora alfabetizadora, de uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, e, novamente participante da formação do PNAIC, me desafio a realizar essa pesquisa, no intuito de investigar, em um escola municipal da rede de São Leopoldo-RS, de que forma as metas esperadas pelo PNAIC são trabalhadas dentro da escola e que mudanças já são visíveis e de que forma demonstram que todo o investimento do Governo Federal em formação, material didático de qualidade, tanto para alunos e professores, refletem na qualidade do ensino e na meta principal que é a alfabetização de crianças até os 8 anos, ao final do terceiro ano.

No próximo capítulo, então, apresento de que forma a investigação foi desenhada e quais instrumentos foram utilizados para a análise dos resultados em busca da resposta a pergunta de pesquisa.

3 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A proposta de Rubem Alves (1988), apresentada no início do capítulo dois, voltada para a importância do envolvimento do professor com a educação, foi decisiva no momento de escrever sobre a trajetória dessa pesquisa e incluir considerações que considero importante apontar nesse capítulo apontando a importância dessa investigação, tanto para o meu crescimento pessoal quanto profissional. Por isso a escrita em primeira pessoa.

Rubem Alves, em vários de seus escritos, coloca a necessidade de educadores se envolverem nas pesquisas científicas. Além disso, o educador aponta para a importância de não deixarmos o tom “impessoal” da academia, tirar o brilho e “boniteza”, como se referiu Gadotti ao sonho da educação, nos relatos de nossas experiências como educadores e pesquisadores.

A ideia de trabalhar a questão da formação de professores, entendida a partir do ponto de vista da oportunidade de transformação para a educação, surgiu quando, depois de anos de experiência em sala de aula, comecei a exercer a função de coordenadora pedagógica das séries iniciais em uma escola municipal num bairro de São Leopoldo – RS.

Essa nova experiência profissional, como já colocado na introdução desse trabalho, me colocou em uma posição de mediadora entre meus colegas professores, as suas práticas pedagógicas e a oportunidade única de rever, também, a minha forma de encarar e refletir sobre a minha própria prática.

Comecei a refletir sobre a ideia de que nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não questiona a sua própria ação que foi desenvolvida. Partindo desse pressuposto, é possível pensar que só entramos no “fazer” quando refletimos sobre a nossa prática pedagógica.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico pode ser visto como um mediador do corpo docente entre a teoria e a prática de sala de aula - num processo totalmente dialógico e de construção coletiva desse panorama pedagógico - que visa proporcionar momentos de reflexão do trabalho realizado que possibilitem ao professor viver o fazer pedagógico. O coordenador necessita, então, possibilitar aos professores ocasiões para que, juntos, possam rever a própria prática e refletir sobre a mesma.

A formação continuada, na verdade, são momentos sistematizados para estudos e reflexões para que os educadores possam fazer relações entre a teoria e a prática, revendo o que foi feito e, conseqüentemente, encontrarem alternativas que qualifiquem as ações. Mas, para que esses espaços de formação continuada realmente ocorram, é preciso superar o papel tradicional desempenhado por muitos coordenadores pedagógicos, no sentido de resumir a sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que podem ser executados pelo professor. E foi, exatamente neste aspecto, que comecei a pensar sobre os meus conflitos em relação a essa cobrança burocrática que acaba tomando muito tempo do coordenador de uma escola.

Partindo desse pressuposto e dessa particular inquietação em refletir sobre novas formas de “pensar” e “fazer” a educação do novo milênio, acredito que foi relevante realizar essa investigação a partir desse novo desafio que é refletir junto com professores alfabetizadores as metas propostas pelo PNAIC e de que maneira a formação que está sendo oportunizada, desde 2013, em praticamente todos municípios do país, se evidencia dentro das salas de aula. Que mudanças são percebidas? O que pensam os professores?

Nesse sentido, a proposta do trabalho foi realizar uma reflexão crítica a partir da minha experiência, enquanto coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Ensino Fundamental X², no ano de 2013, e depois como professora alfabetizadora, em 2014. Nesses dois anos, participei das formações do PNAIC e pude perceber o quanto o trabalho de reflexão que começa ali, nas reuniões semanais com as orientadoras do PNAIC, necessariamente, precisa de uma continuação na escola em que professoras atuam.

Considerando que todo conhecimento é o resultado de um longo processo cumulativo, compreendendo os estágios de geração, organização intelectual, organização social e difusão é preciso reconhecer as contradições entre o pensar e o fazer. Na reflexão emerge o processo político da consciência pedagógica que se funda na mudança de querer e poder fazer melhor.

Por isso, de acordo com Nóvoa (1991), olhar reflexivamente para si e, depois, para a realidade exige, primeiramente, o exercício da observação, do registro, da análise, da síntese, da avaliação, do planejamento e do re-planejamento.

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade. O educador estuda a teoria dos outros construindo, produzindo a sua. O ato de estudar-refletir faz

² A escola em que a pesquisa foi realizada está localizada na Região do Vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo – RS, será nomeada nessa investigação como Escola Municipal de Ensino Fundamental X.

parte do cotidiano do educador, porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar (WEFFORT, Madalena, 1992, p. 23).

Refletir sobre a nossa própria prática me fez pensar que esse espaço de formação, dentro da escola, que normalmente é oferecido aos professores em duas reuniões mensais, de quatro horas cada uma, não era suficiente para refletir, verdadeiramente, sobre as nossas experiências, anseios e dificuldades. Essas reuniões se resumiam mais a aspectos administrativos, que também tem sua importância, do que momentos “reais” de formação.

Nesse sentido, a proposta do PNAIC, em seu texto original, em que apresenta os papéis de cada participante do “pacto”, está a função da escola, na figura do gestor, da equipe pedagógica, pois como fundamentado anteriormente, a reflexão, o compartilhar das experiências e o vivenciar de novas práticas só acontece no chão de sala de aula e é, repensando a prática com os pares, com o auxílio e a abertura de uma gestão que ouve e apoia, que isso se concretiza.

De acordo com Gadotti (2003, p.34),

O caminho para o professor se atualizar é o diálogo. Vale lembrar Paulo Freire, que foi genial ao colocar quatro passos para esse caminho. Primeiro ler o mundo. Despertar o aluno pela curiosidade. Segundo, compartilhar o mundo. Isso exige solidariedade com o outro. Perguntar sempre ao próximo, que leitura você faz desse acontecimento, dessa realidade? Terceiro, construir o conhecimento coletivamente. Quanto, dialogar, sempre. Precisamos criar novos vínculos, novas relações sociais e humanas para que se consiga o sucesso. Não podemos mais deixar que nossos alunos fracassem, mas ensiná-los a superar os próprios limites.

Com o objetivo de descobrir um conceito real para a expressão tão falada nos últimos anos - **Formação Continuada de Professores** – retomei algumas leituras, das quais muitas utilizo nessa pesquisa, como forma de entender o que realmente seria o papel do coordenador pedagógico ao acolher esses professores que fazem a formação do PNAIC.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS – UM FOCO PARA A PESQUISA

A partir do pensamento de Marina Arruda, retirado do seu livro “A Prática da Mediação: Em busca de um mediador de emoções”, o foco da pesquisa foi sendo construído e tomando forma.

O sujeito é sempre aquele que observa, percebe e pesquisa por sentir-se implicado. Este pesquisador torna-se um sujeito transdisciplinar quando consegue, dentre outras

habilidades, transitar sem resistência pelas demais pertinências oriundas de outros aspectos de formação ou de disciplinas (ARRUDA, 2004, p. 37).

Como Coordenadora Pedagógica, em 2013, dos professores dos anos iniciais, sempre acreditei que o papel desse profissional é essencial para o bom andamento de um trabalho pedagógico coerente com a ideia do grupo docente de uma escola. Esse profissional, além de dar todo o apoio pedagógico e de fortalecimento para a construção de reflexões pertinentes para a educação junto aos seus pares, ele é, também, a base de vínculos afetivos que são primordiais para se pensar em um bom trabalho coletivo de formação docente.

Pensando, também, a partir da ideia, comum, de vários autores, destacando Paulo Freire quando afirma que o professor é um pesquisador, ou **pode** fazer da sua prática pedagógica “um rico campo de pesquisa”, acredito que seja muito importante incentivar o professor a refletir sobre a sua prática.

Vejo como determinante que se criem momentos em que educadores possam pensar e refletir, questões que dizem respeito a aprendizagem da língua materna, a forma como os alunos aprendem e como nós, educadores, podemos auxiliar o educando nesse processo de aquisição de leitura e escrita.

Para isso, é importante refletir a partir de considerações trazidas por importantes teóricos e estudiosos dos processos de alfabetização. Em vários artigos publicados durante esses dois anos de PNAIC, inclusive pesquisas, existe um senso comum em afirmar que a proposta é válida, mas a meta de alfabetizar a todos, até oito anos, quase que ao mesmo tempo, numa tentativa de resgatar o problema da alfabetização que já ocorre há tempos em nosso país parece injusto. Nesse sentido, percebe-se mais ainda a importância da discussão sobre a proposta e quais as condições reais para que isso aconteça. Um trabalho bastante singular é preciso ser feito, pois cada escola conhece sua realidade, o contexto e deve criar estratégias para protagonizar dentro desse processo da melhor forma possível: de forma consciente, responsável e transformadora.

Pensar sobre a meta de alfabetizar até os oito anos de idade não é criticar a proposta e muito menos uma tentativa de “boicotá-la”. É sim, uma maneira consciente de entender historicamente o porquê de estarmos nessa situação de desigualdade em que, de acordo com dados do Ministério da Educação (2013), em alguns estados, com destaque alto para o nordeste, 40% dos alunos que chegam ao sexto ano são analfabetos.

De acordo com pesquisa de Macedo (2004), da UFSJ, é mapeado há décadas o quão desigual é o acesso das crianças à leitura e à escrita antes de entrarem na escola, em função das condições socioeconômicas das famílias. Então a formação de professores ajuda e contribui para que a alfabetização aconteça, mas não é suficiente para garantir que 100% delas sejam alfabetizadas. Para essa pesquisadora, determinar que todas as crianças precisam ser alfabetizadas aos 8 anos é uma pressão gigantesca e injusta sobre as escolas. Por isso, por mais que a política do PNAIC aponte para um direcionamento nacional, não se pode ignorar que os contextos farão com que os resultados sejam muito distintos nas avaliações nacionais.

Dentro desse contexto, e direcionando para o objetivo dessa investigação, vale pensar que cada escola tem características pedagógico-sociais bem singulares quando se trata de buscar soluções para os problemas que vive. A realidade de cada escola quando entendida não apenas a partir de “diagnósticos” burocráticos, mas sim como é realmente vivenciada por alunos, pais e professores, é o único ponto de partida para um real e adequado esforço de melhoria. E isso, só ocorre quando se reflete sobre a prática, sobre resultados reais e não apenas dados numéricos e distantes de nossa realidade.

Talvez isso que falte dentro das escolas. Refletir verdadeiramente sobre as metas que se quer atingir naquele contexto, com aqueles sujeitos, para aí então, se ir mais longe e chegar a meta maior. E isso também faz parte da formação continuada. Da gestão escolar.

O que é fato é que a vida é movimento, é perceber que podem, sim, existir novas maneiras de ser e estar professor dentro desse contexto de mudanças que se apresenta em toda uma sociedade global.

Mais do que ouvir, o professor também precisa de momentos para narrar a sua própria trajetória de vida e de educador. A formação continuada diz respeito, também, a um “conhecer-se a si mesmo” para poder entender e interagir no mundo do aluno, dos pais, dos colegas e da comunidade escolar como um todo.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1991, 23).

Nesse sentido, buscando encontrar pontos de apoio que sustentem uma ideia de uma formação continuada de professores baseada em relações mais significativas e reflexivas, em

relações que realmente se interligam e constroem mudanças, surgiu a necessidade de focar nesse problema para a pesquisa.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental X, foco dessa pesquisa, apesar de avançar a cada dia em sua caminhada em relação à formação do seu grupo docente, necessita refletir mais e encontrar formas de trazer para a prática pedagógica as mudanças de paradigma tão almejada e estudada em vários teóricos que embasam toda a reflexão da escola.

Para Behrens (2007) o ser humano edifica seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, discerne entre o que é certo e errado, daí a importância do olhar dos pesquisadores e professores. O autor coloca que nesta nova visão o professor precisa ser ético e afetivo, ter uma boa relação com seus alunos e colegas; deve utilizar metodologias inovadoras que atendam às necessidades de uma produção do conhecimento e deve ser capaz de trabalhar e aprender com seus pares.

Um paradigma para YUS (2002 p.25) é “um conjunto de regras que define qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”. Neste sentido, pode-se afirmar que um paradigma pode determinar comportamentos em todas as áreas do conhecimento, daí a importância de seu estudo.

Nesse sentido, o problema formulado para a presente pesquisa foi: *Como os professores que participaram da formação do PNAIC desde o ano de 2013 encontram apoio pedagógico por parte da equipe gestora da escola para o trabalho em sala de aula a partir da nova proposta de alfabetização?*

3.2 A ESCOLHA DA METODOLOGIA

A pesquisa teve como *locus* de investigação a Escola Municipal de Ensino Fundamental X, situada no município de São Leopoldo/RS, e foi realizada através de observações em três reuniões pedagógicas dos anos iniciais, entrevistas com três professoras alfabetizadoras que participam do PNAIC, entrevista com a coordenadora pedagógica e entrevista com o diretor da escola. Além disso, foi realizada, ainda, uma entrevista com a orientadora que trabalha com a formação dessas professoras e as acompanha durante o ano com visitas semestrais na escola.

A pesquisa se configura com uma abordagem *qualitativa em educação*. Para isso, foram analisados, ainda, o Projeto Político e Pedagógico e o Plano de Estudos dos Anos

Iniciais com o objetivo de verificar se as metas propostas pelo PNAIC já estão contempladas nesses documentos e estão acessíveis a comunidade escolar.

Os sujeitos da pesquisa foram os três professores dos anos iniciais do turno da tarde - duas turmas de segundo ano e uma de terceiro ano -, o diretor da escola, a coordenadora pedagógica da escola e a orientadora de formação.

As entrevistas foram semiestruturadas com questões pertinentes a investigação (Apêndice A, Apêndice B, Apêndice C e Apêndice D).

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental X, em São Leopoldo – RS, na região do Vale do Rio dos Sinos, localizada em uma região industrial. A escola tem grande destaque nesse bairro por sua localização e pelo prédio que é referência na comunidade rodeada por indústrias. A escola atende alunos nos três turnos, do primeiro ao nono ano e Educação de Jovens e Adultos. No total são 856 alunos matriculados.

Nos documentos da escola, é possível constatar que sua filosofia está embasada na ideia de valorização das expressões da vida na escola, tendo em vista a construção do conhecimento e do exercício consciente da cidadania, considerando os princípios de uma proposta construtivista interacionista.

Aspiramos uma escola onde todos os alunos possam desenvolver ao máximo as suas potencialidades e sendo valorizados. [...] A escola, fundamentada em sua filosofia, tem como finalidade educar de acordo com a legislação vigente e normas estabelecidas pela mantenedora, oportunizando condições de acesso, reingresso, permanência e êxito, assumindo uma educação que auxilie o sujeito na sua formação constante, de maneira integral e qualificada, na busca do saber, na vivência da liberdade, da solidariedade, no exercício consciente de sua cidadania e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades para ser um agente (re)significador e transformador de seu meio (Projeto Político e Pedagógico, 2003, p. 4).

Em vista do que está pontuado no Projeto Político Pedagógico, em discussão neste ano de 2014, de acordo com a coordenadora pedagógica, com a comunidade escolar, percebe-se que, embasada em sua filosofia, a escola propõe ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação. Sendo assim, concebe o conhecimento como uma ação transformadora do ser humano sobre o mundo e a sociedade, refletida no plano de sua consciência.

A educação nessa escola se desenvolve baseada nos princípios do aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser, como propõem os pilares universais da educação da UNESCO para o século XXI (MORIN, 2000). É pela ação do homem sobre o mundo, que tanto o mundo quanto o homem se modificam e se movimentam.

A escola pretende que o aluno se torne um sujeito capaz de aprender pensando, formulando hipóteses, superando os conflitos cognitivos e de relacionamento, sendo capaz de realizar trabalhos em equipe. Para isso, considera fundamental que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo socializem seus conhecimentos, buscando o aprimoramento constante.

Os alunos da escola, em sua maioria, pertencem à classe social baixa, são moradores da periferia, filhos de trabalhadores assalariados, recebendo, em média, até dois salários mínimos ou, também, funcionários públicos municipais e de profissionais autônomos – faxineiras, pedreiros, ambulantes, comerciantes. Aqueles alunos que residem em bairros mais distantes da escola utilizam ônibus escolar, disponibilizado pela Administração Municipal, para se deslocarem até a escola.

A adesão à proposta do PNAIC acompanha as decisões do município e, por isso, a partir do ano de 2013, os professores regentes de turmas do chamado Bloco Pedagógico, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental, começaram a participar da formação continuada. Além da formação continuada, os materiais pedagógicos específicos de cada ano estão sendo recebidos e destinados para o uso com os alunos.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa professoras de duas turmas de *segundos anos* e uma professora *terceiro ano*, todas do turno da tarde. As professoras titulares das turmas têm acompanhado as formações do PNAIC desde o ano de 2013, quando iniciaram as atividades do Pacto. Isso significa, então, que foi possível evidenciar em um período mais longo de formação das professoras dentro da proposta do PNAIC os impactos em suas práticas de ensino.

Foram escolhidas turmas de segundo e terceiro anos, com o objetivo de observar resultados de alunos que já estão inseridos na proposta do PNAIC e, de certa forma, já são, inclusive avaliados, como no caso do terceiro ano, com a prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – criada pelo Governo Federal para produzir índices que medem o cumprimento das metas do Pacto.

Trabalhando com os resultados dessas turmas, na percepção das professoras, foi possível realizar um diagnóstico prévio, usando os instrumentos técnicos propostos pelo PNAIC, disponíveis no site oficial do MEC – o SIMEC, que alimenta todos esses dados estatísticos das turmas que fazem parte do PNAIC, a fim de perceber os avanços em relação à aprendizagem.

Na verdade, esse diagnóstico pode desvelar evidências de mudanças, posturas metodológicas que mostrem um trabalho mais focado em práticas de letramento que evidenciam o uso social da língua: uso variado de gêneros textuais, presença da leitura em sala de aula, leitura deleite³ (prática obrigatória dos professores em formação) entre outras práticas relacionadas ao ensino da língua materna.

Também participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica da escola e o diretor da escola. A orientadora que acompanha as professoras da escola e realiza as formações semanais também foi entrevistada.

É importante destacar, ainda, que além de pesquisadora nesse tema proposto, faço parte do grupo docente da escola, participo das formações do PNAIC, sou professora de uma turma de terceiro ano e já fui coordenadora pedagógica da escola quando as formações iniciaram. Dessa forma, é válido considerar que é possível, sim, nesse ano de 2014, perceber

³ A inserção do momento da Leitura Deleite na sala de aula permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades (seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, aprender etc.), e uma delas é a leitura só por prazer, para nos divertirmos e distrairmos. Além disso, contribui para o alcance de um dos objetivos atitudinais que é a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura. A Leitura Deleite pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de uma forma motivante e alegre. Estimula a imaginação e a curiosidade. Faz as crianças terem acesso a vários textos (e vários gêneros), conhecerem vários autores e estilos de escrita. À medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, que o leitor aprende a desfrutar, formulam-se juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores (CADERNO DE FORMAÇÃO – UNIDADE 2 – ANO 3, p. 33).

algumas evidências que mostram um caminho novo que começa a ser trilhado nessa escola no que diz respeito às práticas de leitura e letramento significativo.

Por fim, ressalto que, como professora investigadora, além de identificar de que maneira as formações propostas pelo PNAIC são evidenciadas nas práticas de ensino de língua materna de professores alfabetizadores participantes da pesquisa, a busca particular de reflexão sobre minha própria vivência pedagógica como alfabetizadora também acaba sendo desvelada no decorrer da pesquisa e dos significados que todo esse estudo confere ao contexto escolar em que a investigação acontece.

A etapa de conhecer e perceber melhor a realidade estudada, principalmente ouvir o que as professoras participantes pensam sobre as questões propostas é extremamente relevante no sentido de que outras visões e reflexões podem ser descobertas.

3.5 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi o contato com a escola em que a pesquisa aconteceu mediante carta de anuência (APÊNDICE E) para que a investigação fosse realizada.

Como já sou professora da escola, a equipe gestora da instituição já estava ciente da proposta dessa proposta, pois já foram apresentados, de forma geral, os objetivos dessa investigação. A equipe gestora mostrou, inclusive, interesse em apresentar os resultados em futuras reuniões pedagógicas aos professores dos anos iniciais.

A carta de anuência para a realização da pesquisa foi entregue no mês de julho de 2014, já ficando acordado a possibilidade de encontros formais com a coordenação da escola para a coleta de dados que diz respeito à análise documental da escola: Projeto Político e Pedagógico e Planos de estudos dos Anos Iniciais. Além disso, pretendeu-se verificar os registros nas fichas de acompanhamento individual dos alunos das turmas que participam da pesquisa, já que essa ficha é um instrumento obrigatório de uso pedagógico do professor que participa das formações do PNAIC. Nessa ficha, o professor registra todos os avanços do aluno em relação à aquisição da leitura e da escrita durante o ano. Essa ficha deve passar para o professor do ano seguinte, pelo menos, até o final do ciclo dos três primeiros anos do ensino fundamental como forma de acompanhamento do processo de aprendizado do aluno.

As entrevistas com as professoras, coordenadora e diretor da escola ocorreu mediante a assinatura do TCLE (APÊNDICE F), no próprio espaço da escola durante o mês de agosto.

As observações em reuniões pedagógicas ocorreram no mês de Conselho de Classe (também em agosto de 2014), já que neste mês são feitos alguns diagnósticos prévios sobre dificuldades de alunos, principalmente dos alunos de terceiros anos – ano que, de acordo com o PNAIC, ainda pode haver retenção de alunos.

A etapa de análise dos documentos da escola como os planos de estudos dos primeiros anos do ensino fundamental e o projeto político pedagógico – que objetivam encontrar quais as mudanças já feitas nesses documentos que evidenciam as ações do PNAIC na escola – foi desenvolvida entre os meses de agosto e setembro de 2014.

Além disso, entrou em análise, também, recente publicação sobre os primeiros resultados, a nível nacional, sobre do PACTO como proposta de formação continuada para professores alfabetizadores. Ressalto que esse não é o objetivo principal do trabalho, mas considero relevante no sentido de apontar se, efetivamente, programas de formação para o ensino da língua materna têm apresentado resultados positivos, já que uma das metas, até 2020, do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II) é aumentar o IDEB para 6,0, como já foi indicado anteriormente.

A última etapa da pesquisa foi, então, a compilação de todos os dados encontrados e a triangulação junto aos autores que compuseram o referencial teórico da investigação.

Para a escrita do texto final, de análise, apresentada no capítulo seis, a fala dos entrevistados será nomeada da seguinte forma:

Professora do Segundo Ano 1 da Escola X – E1

Professora do Segundo Ano 2 da Escola X – E2

Professora do Terceiro Ano 1 da Escola X – E3

Coordenadora Pedagógica da Escola X – E4

Diretor da Escola X – E5

Orientadora do PNAIC que acompanha as professoras da Escola X – E6

O próximo capítulo apresenta a proposta do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC é apresentado de acordo com os documentos oficiais disponíveis no site do Ministério da Educação.

4 PNAIC – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa inclui avaliações anuais, formação continuada de professores e distribuição de materiais didáticos e de leitura para os alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com dados veiculados pelo MEC, 5,2% das crianças brasileiras chegam aos oito anos sem estar alfabetizadas. Para pesquisadores do MEC, a **alfabetização** tardia pode atrapalhar a aprendizagem do aluno e, visando mudar essa situação, o **Ministério da Educação** lançou o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** (PNAIC). Realizado entre municípios, Distrito Federal, estados e Governo Federal, o objetivo do pacto é alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No site oficial do MEC, tem-se a informação de que esse programa vai apoiar as escolas públicas em diferentes necessidades: estão previstas formação continuada de professores alfabetizadores, com cursos presenciais e bolsas de estudos. Também serão distribuídos gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos específicos para alfabetização, obras literárias, além de outras tecnologias educacionais, como jogos.

Para avaliar a qualidade do aprendizado, o Ministério da Educação oficializou, no começo de junho de 2013, a avaliação anual e censitária para crianças que terminam o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas. Essa **Avaliação Nacional de Alfabetização** (ANA) produzirá índices sobre o conhecimento dos alunos e ajudar no cumprimento das metas do PNAIC. Outra avaliação ligada à alfabetização é a Provinha Brasil, que é aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no início e ao final do ano letivo. Porém, é uma prova amostral e não censitária, como a ANA.

De acordo com estudos veiculados no site oficial do PNAIC/MEC, hoje, no Brasil, 98% das crianças com sete anos de idade estão matriculadas em escolas públicas. No entanto, estar matriculada não quer dizer alfabetizada. E esse é um dos desafios da educação para os próximos anos.

Os livros de formação do PNAIC são claros, objetivos e de boa qualidade. Existe um kit de oito livros/Unidades para cada ano. O foco do estudo são as questões relacionadas à alfabetização em Português e Matemática.

Além disso, os professores recebem livros de literatura e caixas de jogos para trabalharem com seus alunos em sala de aula. Todo esse material é trabalhado, também, nas aulas práticas, de formação com os professores.

Temas como planejamento, etapas da alfabetização, direitos de aprendizagem, trabalho lúdico em sala de aula e avaliação são apenas alguns dos tópicos discutidos nos dias de formação.

É importante e válido destacar que o foco da formação é o aluno e, por isso, pensar e planejar atividades que inovam a aprendizagem é essencial. O planejamento é de fundamental importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. Ao fazer o planejamento, uma das atitudes a ser adotada é pensar nos materiais a serem utilizados para atingir os objetivos propostos nele. O professor deve saber que a manipulação de materiais concretos deve ter ligação com situações significativas para o aluno.

Para garantirem-se os direitos de aprendizagem, alguns tipos de recursos didáticos são essenciais no ciclo de alfabetização. Magda Soares (2012) cita, no livro da Unidade 2 de formação, algumas sugestões de materiais:

- 1 – Livros que aproximem as crianças do universo literário de forma prazerosa.
- 2 – Livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais.
- 3 – Livros que estimulem a brincadeira com as palavras.
- 4 – Revistas e jornais variados que promovam a diversão e o acesso a informações.
- 5 – Os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas.
- 6 – Materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, tais como jogos de alfabetização.
- 7 – Os materiais publicitários, panfletos, cartazes educativos e embalagens.
- 8 – Os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários.
- 9 – Os registros materiais a respeito da vida da criança e dos familiares como: boletim escolar, carteirinha de vacina, fotografias, contas domésticas, carnês etc.
- 10 – Recursos que inserem as crianças em ambientes virtuais como a televisão, o rádio, o computador etc.

Alguns desses materiais são disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação, e outros são coletados ou produzidos pelos professores. Na cidade em que a pesquisa é realizada, no Vale do Rio do Sinos/RS, os professores da rede municipal já trabalham com esse material desde o começo do ano de 2013, e essas caixas recebidas nas escolas devem ficar na sala de aula, para uso específico de cada turma dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre os materiais que compõem o acervo⁴, destacam-se:

Livros Didáticos - O PNLD - (Programa Nacional do Livro Didático) assegura a distribuição para as escolas brasileiras.

Livros Variados - O PNLD - Obras Complementares distribui livros variados, que se destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores.

Acervos de Obras de Literatura - O PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) é um Programa que promove “o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência”.

Dicionários - Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dicionários. Os Dicionários do PNLD são selecionados tomando-se em conta a representatividade e adequação do vocabulário selecionados.

Jogos de Alfabetização - O Ministério da Educação distribuiu para as escolas brasileiras um conjunto de jogos destinados à alfabetização. São 10 jogos que contemplam diferentes tipos de conhecimentos relativos ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética.

A partir do que é exposto, ressalta-se a importância da formação junto aos professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Não é só de material que os professores necessitam. São necessários momentos de discussão, de reflexão junto a outros professores e orientação para colocar em prática novas atividades nas salas de aula.

A proposta do Ministério da Educação a partir das metas que são previstas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com certeza, é um desafio para todos os envolvidos na educação. Pode-se pensar em um trabalho coletivo, para um objetivo comum, que é a qualidade da educação já nos anos iniciais. E isso exige reflexão. Exige vontade de

⁴ Dados disponíveis no site oficial do Ministério da Educação – MEC – PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: pacto.mec.gov.br.

desacomodar o que há anos está formatado. Exige reflexão e ação sobre a própria prática pedagógica.

As formações com os professores e o material enviado pelo MEC para os alunos desses três primeiros anos do Ensino Fundamental contribuem para que os resultados sejam positivos. No entanto, é certo afirmar, também, que muito mais é preciso.

O foco deve ser o aluno e sua aprendizagem e, por isso, o acompanhamento dentro da escola, seja da equipe pedagógica ou dos orientadores que fazem a formação dos professores, em momentos de troca, de reflexão e ação, é imprescindível.

A proposta do Pacto deve ser entendida como uma tarefa coletiva de todos os educadores que buscam a qualidade da educação em uma visão muito mais ampla e complexa. Como consequência de todo esse movimento, o PNAIC tem como proposta a formação de seus professores alfabetizadores com o intuito de que estes possam refletir sobre sua própria prática pedagógica.

No momento em que as ações realizadas nas formações do PNAIC e as experiências vivenciadas em sala de aula por cada um desses professores passam a ser compartilhadas com seus pares e, mais do que isso, passam a ser objetos de estudo para que a prática pedagógica possa ser aperfeiçoada, talvez os resultados da proposta realmente comecem a alcançar as metas esperadas.

Corroborava muito bem com essa premissa, Nóvoa (1991, p. 23), quando coloca que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A partir do que é exposto e já sinalizando uma proposta metodológica para essa investigação, percebe-se a importância de se criarem espaços de “empoderamento” do professor dentro da escola. Nesses espaços, o professor precisa ser participante e colaborador da construção de um conhecimento local, que servirá como base para auxiliar nos problemas encontrados na comunidade em que ele atua, com aqueles alunos em especial, por exemplo. Não importa a situação, mas é preciso o envolvimento colaborativo e, sobretudo, reflexivo das práticas pedagógicas dos professores de turmas dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Espaços criados a partir dessa perspectiva, de discussão e reflexão sobre a prática, sobre questões abordadas em formações continuadas, podem render resultados positivos dentro de sala de aula.

A proposta do PNAIC é que as discussões realizadas nas formações continuem e avancem dentro das escolas. Para essa investigação em especial, o objetivo é identificar, por exemplo, se a proposta de ensino de língua materna abordada pelo PNAIC tem impactado positivamente em mudanças nas práticas de ensino da língua materna.

A partir desse entendimento e na busca de respostas que evidenciem a relevância dessa investigação, a ideia dessa pesquisa começa a ser desenhada. Para encontrar as respostas à questão formulada como pergunta de pesquisa, acredita-se que uma forma bastante interessante de perceber os reais resultados para a formação continuada proposta pelo Pacto é perceber, a partir das reflexões dos professores acerca dos temas estudados como *alfabetização, letramento, língua e linguagem*, nos cadernos de formação da área da linguagem, por exemplo, de que forma evidenciam-se mudanças nas práticas de ensino da língua materna.

A proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem alguns diferenciais em seu eixo estrutural de proposta que o colocam, de certa forma, em um nível mais elevado em relação a outras propostas federais já apresentadas na área da educação, ao menos no que diz respeito as suas premissas de organização.

A primeira delas diz respeito ao nome PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A escolha pela palavra Pacto, ao invés de programa, já utilizado em outras propostas do governo federal como o Pró-Letramento, por exemplo, evidencia uma concepção diferenciada no sentido de que a responsabilidade por uma mobilização para que as metas propostas, ou seja, para que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, é de todos – governos federais, estaduais e municipais; professores; orientadores; equipes gestoras – cada um com suas funções delimitadas.

Outro ponto relevante está no entendimento de linguagem como um direito de aprendizagem e não mais como um simples objetivo, meta ou competência a ser alcançada pelo aluno. A linguagem passa a ser entendida como um direito de aprendizagem a partir de uma perspectiva de construção da cidadania. Esperar que a criança esteja alfabetizada até os oito.

E para que os resultados sejam alcançados, discussão, planejamento e trabalho coletivo precisa ser feito. E, por isso, a formação continuada. Quando se pensa, então, em espaços próprios de formação continuada, é possível perceber que muitos professores, pelos mais diversos motivos, apresentam muitas dúvidas quanto às práticas de alfabetização do cotidiano escolar, e estas, na maioria das vezes, estão relacionadas à necessidade de um conhecimento mais amplo e reflexivo sobre a língua materna.

De acordo com dados oficiais do Ministério da Educação, avaliações como SAEB, Prova Brasil, e a mais recente avaliação - a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - que está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização - mostram que alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental não conseguem atingir a média esperada para habilidades de leitura e interpretação de textos.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2006), índices como esses têm fortes impactos para a educação, pois mostram que o nível de leitura e interpretação, exigido para continuar os estudos no segundo segmento do ensino fundamental ainda está abaixo do que é esperado.

Índices como esses e outras avaliações que medem as habilidades leitoras dos alunos das escolas públicas brasileiras exigem políticas públicas que fomentem e potencializem a formação continuada dos professores, em específico os alfabetizadores. A partir dessas considerações e do contexto apresentado, é certo afirmar que a atuação do professor enquanto mediador da construção do conhecimento e formação de conceitos para que o aluno amplie a visão de mundo precisa ser revista e, principalmente, compreendida. Pensando no que coloca Vygotsky (2003), a linguagem é uma das formas de interação para que a aprendizagem aconteça e, por isso, compreender todo esse processo, como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para a prática pedagógica.

Nesse sentido, a proposta do PNAIC é bastante interessante, no entanto, é preciso que os cadernos de formação sejam realmente utilizados pelos professores e gestores como um instrumento de estudo e reflexão sobre o ensino da língua materna. Além desse material, há também outros que acabaram se incorporando como auxiliares para ajudar no trabalho do professor.

O TRILHAS de Leitura, por exemplo, teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto

educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas.

Em 2012, o material foi distribuído para as escolas de municípios considerados prioritários pela política do MEC, escolas prioritárias⁵ e de todas as capitais, grandes cidades e sistemas estaduais de ensino. A Rede de Ancoragem do Projeto auxiliou sua implementação e incentivou o bom uso dos materiais nas escolas.

Por meio de uma estrutura de formação, permitiu a qualificação de técnicos de secretarias de educação, gestores escolares e professores. Em 2013, o foco da Rede de Ancoragem⁶ passou do incentivo ao aperfeiçoamento do uso dos materiais TRILHAS⁷, com o propósito de fortalecer o acesso à literatura nas escolas e qualificar o ensino da leitura, escrita e oralidade.

O Portal TRILHAS⁸ teve o acervo de textos e vídeos de referência em educação reforçados e abriu mais espaço para debates sobre temas importantes para os profissionais da Rede. Iniciou ainda o reconhecimento de práticas de excelência nas escolas, para que sirvam de inspiração para professores de todo o país e os ajudem a dar saltos de qualidade: foram as ações de Reconhecimento “Município Leitor” e “Rede que Ensina”.

O Projeto está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura na sala de aula.

Por meio de seu conjunto de materiais, o TRILHAS propõe um contexto favorável ao processo de alfabetização e, conseqüentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2022.

⁵ Escolas prioritárias são escolas que obtiveram nota baixa no IDEB. O município de São Leopoldo-RS, em 2012, recebeu o material do Projeto TRILHAS.

⁶ Termo utilizado em vários documentos que vinculam o projeto ao PNAIC como parceiro para se atingir os objetivos do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

⁷ O conjunto de materiais que compõem o TRILHAS inclui: 1 (um) Caderno de apresentação, 1 (um) Caderno do diretor, Acervo de livros, 9 (nove) cadernos de orientações, 1 (um) Caderno Trilhas de jogos, 2 (dois) Cadernos de estudos, 10 (dez) jogos de linguagem, 4 (quatro) conjuntos de cartelas de ilustrações.

⁸ Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/> - O Portal Trilhas oferece apoio ao trabalho do professor no campo da leitura, escrita e oralidade, contribuindo para o alcance da meta da alfabetização até os 8 anos. Além disso, disponibiliza, online, download de todos os cadernos de formação enviados para as escolas participantes do projeto para que as atividades possam ser aplicadas na escola com turmas até o terceiro ano. Os livros literários são de responsabilidade do MEC e são enviados às escolas a partir do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Em parceria com o Instituto Natura, o MEC enviou, no ano de 2012, os livros trabalhados nos cadernos de formação do TRILHAS, bem como os jogos com foco no ensino da escrita. Nos anos de 2013 e

A diferença é que o Projeto Trilhas é uma iniciativa do Instituto Natura, e os outros programas são do Governo Federal. No entanto, tanto o Projeto TRILHAS quanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Governo Federal, compartilham as mesmas metas e têm os seguintes objetivos e maneiras de atuação em comum:

- ❖ Eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização.
- ❖ Distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional
- ❖ Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos.
- ❖ Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal.
- ❖ Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações.

No decorrer da pesquisa, foram verificadas questões relacionadas ao uso desses materiais em sala de aula e reflexões, não só sobre os cadernos de formação do PNAIC como das TRILHAS, que têm os mesmos objetivos em suas ações: a melhoria do ensino da língua materna do país com vistas ao alcance das metas do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II). Esses documentos também foram analisados e discutidos com as professoras, pois um dos objetivos da pesquisa é, também, identificar de que forma o PNAIC contribui para a prática pedagógica no ensino da língua materna, inclusive no que diz respeito ao material didático recebido.

Visto, então, todas essas metas e propostas do PNAIC e a percepção de qual professor o Pacto busca como parceiro, também foi importante trazer à discussão desse referencial teórico autores que auxiliem na compreensão e entendimento da importância de espaços de formação continuada como uma das estratégias capazes de impulsionar, dentro da escola, ações capazes de implementar novas metodologias que qualifiquem o ensino-aprendizagem em diferentes realidades.

Para Bedin (2006, p. 16) é importante pensar a escola, realmente, como uma teia que é movida ou “tecida” em todos os seus movimentos – dos menores aos maiores (na busca de uma construção) pelas várias relações diárias que ali acontecem. Pensar a escola em si, os aspectos a serem melhorados, a formação dos professores do PNAIC – foco dessa pesquisa –

não é possível sem entender essas “teias da escola”, metáfora que o autor encontrou para explicar a complexidade que a envolve.

Também contribuindo com essa ideia, coloca Gadotti (1994) que a formação continuada do professor deve ser concebida, dentro da escola, como um momento de aprendizagem que pode ser entendida, também, como um espaço propício para a reflexão, a pesquisa e, novamente, a ação. O autor defende, ainda, que esse momento, por se constituir como um espaço único em que os pares podem trocar experiências, ideias e refletir sobre temas relacionados à educação, é vital para o próprio andamento de toda a prática pedagógica vivida no cotidiano escolar.

Para Freire (2001, p. 80), “a qualificação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Além disso, continua Freire (2001, p. 80), “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”.

Por isso, a qualificação continuada é essencial para que o professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica e avaliar os resultados que esta proporciona ao conhecimento do seu aluno.

A partir do que propõe o PNAIC, é certo afirmar que as formações não se resumem apenas àquelas horas em que o professor recebe algumas orientações fora da escola com propostas de atividades para o trabalho de sala de aula. Espera-se muito mais que isso. No entanto, se a reflexão sobre as temáticas abordadas nos encontros de formação não tiver uma continuidade dentro da escola, se não houver troca entre os outros professores que participam do programa e, sobretudo, se não houver um estudo mais detalhado sobre a realidade da escola e dos seus alunos, muito do que se espera do PNAIC está fadado ao fracasso.

De acordo com a proposta, esperam-se, também, algumas mudanças em relação aos processos de formação continuada dentro da escola para que os docentes, nas instituições escolares, compartilhem seus conhecimentos e vivências e (re)avaliem suas práticas, podendo, mais tarde, aperfeiçoá-las, se for preciso.

Tais ações fortalecem a premissa de que a formação se dá quando há a possibilidade de refletir, experimentar e, sobretudo, pesquisar sobre o que se ensina diariamente aos alunos. Dessa forma, se passa da posição de professor transmissor do conhecimento, para professor pesquisador e mediador da construção do conhecimento do nosso aluno.

Com certeza, não basta ao professor ter compromisso sério com a educação, saber detectar as deficiências do ensino e as necessidades dos seus alunos, se ele não integrar os conhecimentos teóricos com a ação prática. A questão da formação de professores, ou seja, continuada ou em cursos de aperfeiçoamento como especialização, por exemplo, sempre foi pauta de discussões na área da educação, pois o professor precisa vivenciar e refletir sobre questões específicas da língua para que seja possível entender seus alunos e intervir adequadamente desde a fase de alfabetização.

Nesse contexto, é possível entender que a formação se dá quando há a possibilidade de refletir, experimentar e, sobretudo, pesquisar sobre o que se ensina diariamente aos alunos. Dessa forma, passamos da posição de professor transmissor do conhecimento, para professor pesquisador e mediador da construção do conhecimento do nosso aluno.

De acordo com Alarcão (1996, p. 182),

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar razões para os meus conceitos e para minha atuação, isto é, interpretar e abrir-se ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero - e se altero - a minha prática educativa.

O que é importante destacar é que a prática atual de formação inicial mais frequente com professores dos anos iniciais é, muitas vezes, um conhecimento bastante superficial na área da linguagem. Nesse sentido, um espaço, dentro da escola, em que ocorra momentos de reflexão para a formação continuada desses professores pode oportunizar momentos de efetiva prática e reflexão nessa área do conhecimento.

Pensando na escola reflexiva proposta por Alarcão (1996), é importante entender que gerir essa escola reflexiva e um grupo de estudo reflexivo é considerar a experiência, utilizar-se da observação, da generalização e da experimentação na ação. É considerar o aprendizado, é estar integrada às pessoas e aos processos. É ter no centro não somente o aluno (que será beneficiado), mas todo o elemento humano, pensado na sua coletividade. É preciso cultivar a paciência, o respeito, afetividade, as trocas, o diálogo e a coerência de nossas ações. Para Freire (1996) “somos seres inacabados”, que buscam se constituir em cada ação, que buscam significados através das experiências vividas.

É importante ressaltar ainda, que a proposta da formação foi trabalhar, no ano de 2013, com as questões relacionadas a linguagem, práticas de letramento e uso social da língua e, no ano de 2014, o letramento em matemática.

Vale buscar, também, a informação de que todos os professores que participam da formação do PNAIC recebem, anualmente, uma bolsa no valor de R\$ 200,00 pelo FNDE.

O próximo capítulo aborda a importância do papel do coordenador pedagógico para o trabalho do professor dos anos iniciais com o objetivo de alcançar as metas propostas pelo PNAIC.

5 A PESQUISA – ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

*Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.
Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.
Explicar-se é mais difícil do que ser.
E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.
Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade
aproveita-se a história como que está pronta dentro da gente.
(...) A história é mais real do que qualquer explicação.*

(Ruth Rocha, 1983)

5.1 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Toda a análise dos dados aqui apresentados foi baseada nas observações realizadas na escola, nas reuniões pedagógicas e, sobretudo, a partir das falas mais significativas que foram sendo percebidas durante a realização das entrevistas com as professoras, a coordenadora pedagógica, o diretor da escola e a orientadora do PNAIC.

A partir das entrevistas e das conversas informais realizadas dentro da escola com direção e professores, foi possível perceber que a experiência da formação do PNAIC está sendo positiva na visão das entrevistadas e existe uma grande chance, também, de que as reflexões iniciais geradas a partir dessa pesquisa possam continuar nas reuniões específicas da escola, em especial aquelas em que as professoras dos anos iniciais têm se encontrado para discutir sobre a aprendizagem dos alunos em relação a linguagem.

Em primeiro lugar, é importante destacar as evidências encontradas nas respostas obtidas através da entrevista com as professoras que fazem parte das formações do PNAIC. Todas evidenciaram em suas respostas, aspectos positivos em relação aos encontros de formação, pois afirmam que os encontros só agregam valores e novas percepções do que é ser e estar professor nos dias atuais.

Algumas categorias podem ser elencadas para melhor orientar essa reflexão. Entre elas, destaca-se, claramente, o papel do coordenador pedagógico durante todo o processo de formação, mas, principalmente, como um facilitador e mediador das discussões que iam surgindo os momentos “pós encontro de formação do PNAIC”, ou seja, nas no momento em que os professores voltam para a escola e precisam colocar em prática o que vivenciam nas formações do PNAIC.

Destaca-se, também, o fator afetividade e união do grupo que foi possível porque houve a chance desses professores se conhecerem melhor, de se perceberem enquanto grupo, enquanto professores e, sobretudo, enquanto seres humanos, passíveis de angústias, de frustrações, de alegrias, de sucessos e insucessos. Tudo isso só fez com que o grupo crescesse e ganhasse força para lutar contra todos os “estresses” que acontecem do dia-a-dia da escola. Os momentos de encontro de formação do PNAIC servem, também, na fala das professoras, como um espaço para que possam compartilhar suas angústias em relação a aprendizagem dos alunos, pois como foi possível perceber, ainda existem muitos problemas quando se fala de alfabetização.

Para uma melhor visualização dos dados encontrados, foram destacados, então, três aspectos para a análise – papel do coordenador nesse processo de formação continuada, as contribuições dessa formação do PNAIC no fazer pedagógico dos professores participantes e a importância desse tipo de atividade de formação, tanto nos encontros fora da escola como os momentos de reflexão junto aos pares nas reuniões específicas dos anos iniciais.

As professoras mencionaram que a postura e a iniciativa da coordenadora em propor aos docentes momentos para discutir e compartilhar as experiências específicas dos anos iniciais foi decisivo para que elas se comprometessem mais com a proposta de formação.

O fato é que, como as professoras entrevistadas colocaram, muitos professores reclamam que a educação é de baixa qualidade, que faltam recursos e que falta formação, mas, quando surge uma oportunidade de refletir, de discutir e encontrar soluções a maioria recua e encontra vários empecilhos para seguir com a ideia.

Para essas professoras, o esforço da coordenadora, a forma como ela conduziu as reuniões durante o ano de 2014 foi um dos pontos mais evidenciados pelas entrevistadas, ou seja, a fala da coordenadora, a afetividade com que tratou todos os participantes e as constantes “injeções de ânimo” para que a reflexão continuasse foram decisivos para o sucesso das reflexões iniciais que começam na Escola X.

Nesse sentido, vale lembrar que a coordenadora, além de organizar as reuniões pedagógicas da escola, com todos os docentes, se propunha, também, a participar de formações específicas do PNAIC, junto com as professoras da escola a fim de conhecer melhor a proposta do programa para refletir com as alfabetizadoras. As falas das professoras se referiam, também, a essa doação da coordenadora pedagógica ou melhor, como falou uma

das entrevistadas (E1) “a competência dela e a vontade de mudar a educação, faz dela uma ótima supervisora”.

Em relação ao “fazer pedagógico”, questionamento referido na questão cinco, as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que a postura em relação as suas práticas pedagógicas mudaram muito. A principal vantagem, ou melhor, ponto positivo colocado pelas professoras é que conteúdos sobre a linguagem foram muito bem trabalhados nas formações do PNAIC e que isso serviu de subsídio para tornar as aulas de seus alunos muitos mais agradáveis e significativas. Em algumas falas também aparecem a referência a formação de Matemática que foi intensificada com as professoras no ano de 2014. De acordo com a proposta do PNAIC é preciso pensar, também, no letramento matemático como uma inserção da criança no mundo do significado social e também da linguagem. Essa percepção, de que a Matemática é muito mais do que “ensinar números” aparece claramente na fala das professoras entrevistadas.

Em um dos depoimentos, a professora de uma turma de segundo ano afirmou que não tinha noção do quanto é importante a questão do número para a criança e que ensinar o “número”, conteúdo matemático, envolve muitas outras áreas que não só a matemática.

Nessas formações teve destaque, na fala das professoras, as experiências realizadas, as vivências que foram sendo feitas durante o ano de 2013 e, também 2014, e que isso foi decisivo para a mudança do fazer pedagógico em sala de aula.

Muitas delas comentaram que em reuniões de docentes na escola a questão da aprendizagem significativa, sem dúvida, sempre ocupou importante espaço de discussão, no entanto, no momento da formação do PNAIC, em que professores de outras escolas se encontram, a discussão toma outras proporções. O sentido é de uma apropriação maior, com mais “compartilhar” junto a professores que, muitas vezes, vivem uma mesma situação de angústia em não alcançar o objetivo de alfabetizar ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Mais significativo, ainda, é quando as professoras percebem a presença da coordenadora pedagógica da escola junto a elas fazendo o curso do PNAIC, ou seja, se dispendo a aprender junto, “aprender com”.

A partir desse contexto, percebe-se que refletir sobre o papel do coordenador pedagógico para esse novo milênio é pensar que esse profissional deve estar atento a todos os fios invisíveis que atravessam essa “teia” que é a escola. Pensar na formação do grupo docente é, exatamente, perceber essas linhas invisíveis, carregadas de emoções, que nos cercam nesse

espaço chamado ESCOLA. As falas das professoras entrevistadas demonstram a importância dessa sensibilidade e compreensão por parte da gestão escolar, no caso, na figura da supervisora escolar. Corrobora com a ideia Freire (2003) quando coloca:

Nossa compreensão do mundo, nossa maneira de estar no mundo, não é condicionada simplesmente por nossos saberes científicos. A ciência nos ajuda a compreender os fatos, as coisas, os objetos que nos cercam. Mas ela só contribui parcialmente para compreensão de nós mesmos e dos outros enquanto Sujeitos-atores e autores da nossa vida. Isto é, eventualmente posso chegar a uma certa compreensão da vida de vocês, da sua cultura e do modo de viver. Porém, compreender essa realidade, mesmo na sua complexidade, não é o mesmo que compreender o que vocês são como indivíduos. O saber dialogar, pelo qual consigo compreendê-lo não é uma simples aquisição científica e sim um saber relacional (FREIRE, 2003, p.63).

Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, a Lei nº 9394/96, o processo de formação continuada dos professores das redes públicas é um dever do Estado. Além disso, é visível, também, a preocupação por parte de educadores e profissionais da área da educação em relação a qualidade de ensino nas escolas, principalmente públicas, e o quanto a formação do corpo docente influencia na melhora, ou não, dessa qualidade tão almejada por toda sociedade como um todo.

De acordo com vários autores estudados e pesquisados para a elaboração desse capítulo, entre eles Moacir Gadotti (1994) é evidente a preocupação em relação ao tema da formação continuada.

De acordo com Gadotti (1994), a formação continuada do professor deve ser concebida como um momento de aprendizagem que pode ser entendida, também, como um espaço propício para a reflexão, a pesquisa e, novamente, a ação. O autor defende, ainda, que esse momento, por se constituir como um espaço único em que os pares podem trocar experiências, ideias e refletir sobre temas relacionados a educação, é vital para o próprio andamento de toda a prática pedagógica vivida no cotidiano escolar.

Para Paulo Freire (2001) “a qualificação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (p. 80). Diz, também, que “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer” (p. 80).

Por isso a qualificação continuada é essencial para que o professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica e avaliar os resultados que esta proporciona ao conhecimento do seu

aluno. Investir na qualificação e motivação dos profissionais em educação é essencial para que o processo que vai sendo realizado dentro da escola esteja voltado à excelência profissional.

Dentro da escola, é preciso contar com profissionais que se sintam valorizados e qualificados para desempenhar suas funções. Pensando nisso, a equipe gestora, com ênfase na figura do coordenador pedagógico, deve priorizar em suas ações essa valorização e possibilidade de formação continuada dos profissionais. Este deve propiciar momentos de reflexão para que os educadores, juntos, possam trocar experiências, rever o que foi feito e *juntos* encontrar alternativas para ação.

O que acontece hoje, num grande número de escolas, são coordenadores ancorados em razões de ordem burocrática para justificar a ausência de contatos periódicos entre professores. O responsável pela coordenação pedagógica deve ter flexibilidade e versatilidade para lidar com todas essas questões e, sobretudo, ter ousadia para lutar por esse direito. É, também, desafio para esse profissional, criar estratégias que permitam detectar o tipo de vínculo que tem se estabelecido dentro da escola entre educadores e educandos, direção e pais, escola e comunidade. É importante que todos professores, alunos, pais e comunidades escolares estejam conscientes da necessidade de um “pensar coletivo” para que haja mudanças. E, por isso, é importante pensar na ação coletiva para construir projetos que façam sentido dentro das escolas implicando em mudanças e estas em novos questionamentos.

Nesse sentido, percebe-se visivelmente que aquela postura de coordenador-supervisor conhecido no passado, a postura de (super) “visão”, não cabe mais neste novo contexto educacional. É preciso um profissional, consciente e capacitado, para trabalhar junto com o grupo de professores em uma perspectiva de mudança de paradigmas na área da educação. Essas mudanças dizem respeito a novas formas de “ser” e “estar” professor-educador.

De acordo com Rangel (2001, p. 23),

[...] “supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidade de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estreitamente vinculado e comprometido com este movimento.

Pensando sob esta perspectiva, mais importante se coloca ainda o papel do coordenador pedagógico dentro da escola como sendo um elo entre o grupo de professores e a possibilidade de discussão, realmente proveitosa e eficiente, sobre os vários temas importantes

para a educação como um todo. Essa formação continuada, além de trazer perspectivas positivas para os aspectos relacionais que devem ser trabalhados pelo grupo, há, ainda, a perspectiva do trabalho a partir de novas metodologias, novas maneiras de entender e perceber os alunos e o contexto em que vivem.

No que diz respeito às questões mais específicas sobre o processo de ensino/aprendizagem dos alunos - que é pauta de preocupação de professores e equipes gestoras - a formação continuada dentro da escola pode ser uma oportunidade de todo grupo docente e equipe gestora refletir sobre o tema a partir das várias contribuições de outras áreas afins.

Nesse sentido, Zabala (1998, p. 33), traz contribuições a partir de concepções teóricas, quando coloca que “durante este século, os marcos teóricos que buscam explicar os processos de ensino/aprendizagem têm seguido trajetórias paralelas, de forma que atualmente não existe uma única corrente de interpretação destes processos”.

Dessa forma, ele conclui que o ceticismo com relação aos estudos da psicologia e dos processos de aprendizagem, levou a permanência ou manutenção de formas tradicionais de atuação em sala de aula.

Diz, ainda, que

[...] o aparente paradoxo encontra-se no fato de que a desconfiança pelas contribuições da psicologia da aprendizagem não sustenta a não utilização de concepções sobre a maneira de aprender. Aqui é onde aparece a contradição - não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem (ZABALA, 1998, p. 33).

O que importa ressaltar aqui é que seja qual o tema proposto para a discussão com o grupo escolar, é importante pensar que a ideia de formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de seu trabalho, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

Candau (2001, p. 52) salienta que a formação que acontece no sistema de ensino considera tanto a educação formal que acontece fora das instituições formadoras, o que inclui os cursos de formação, atualização, oferecidos pela Secretaria de Educação, quanto os cursos realizados dentro do contexto escolar ou, até mesmo, em instituições formais de ensino. Já a formação na escola diz respeito aos momentos de troca entre pares ocorridas no interior do estabelecimento de ensino.

Em relação a esse aspecto é notório que a formação continuada, a partir desta perspectiva, só contribuiu positivamente para o grupo de professores e, essa “animação, motivação”, como as professoras mesmo comentaram, “acaba contagiando outras pessoas do grupo” [E2].

A partir das respostas obtidas, em relação a essas três categorias, foi possível perceber que o grupo de formação, as atividades realizadas para reflexão e experimentação do próprio “fazer pedagógico” que ocorreu e ainda acontece – com grandes possibilidades de continuar em 2015 - durante o processo de formação continuada e, sobretudo, a postura e a forma como a coordenadora facilitou e orientou o trabalho foi decisivo para o sucesso dessa formação com o grupo Escola X.

As três professoras que hoje fazem o PNAIC já participaram da edição do Pró-Letramento⁹ e, por isso, sabem da importância desse tipo de formação na área da linguagem, alfabetização e letramento.

É interessante pensar sobre todas essas formações que já aconteceram e perceber que tudo é uma continuação. Uma grande rede de conhecimentos que só tem a agregar o trabalho do professor. Com a formação do PNAIC foi possível revisitar conceitos que já tínhamos visto no Pró-letramento. Isso também me fez refletir que colocamos em prática o que aprendemos por um tempo. Depois parece que as coisas voltam de novo para o lugar de sempre [E3].

A partir da fala dessa professora, entende-se a importância de se continuar o trabalho e a reflexão dentro da escola. E isso é papel da gestão. Nesse sentido, é importante pensar no papel do coordenador pedagógico nesse contexto. Propiciar momentos de estudos para e com os educadores com os quais trabalha, num processo de educação continuada dentro do ambiente escolar, é atividade primordial do Coordenador Pedagógico.

Este profissional deve incumbir-se de garantir, orientar e auxiliar esta formação, a fim de que os professores desenvolvam e aperfeiçoem suas habilidades, renovando conhecimentos, repensando a práxis educativas, buscando novas metodologias de trabalho, aliando teoria e prática.

⁹ O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação (2007) - foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício, nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

A valorização e conseqüente motivação dos professores, também é incumbência crucial do Coordenador, de acordo com Lück (2002). A motivação é o empurrão ou a alavanca que estimula as pessoas a agirem e a se superarem. A motivação é a chave que abre a porta para o desempenho com qualidade em qualquer situação.

É muito importante que a coordenação pedagógica, oriente e acompanhe o professor, acreditando na possibilidade de que tudo pode mudar sua visão e postura em relação a prática pedagógica.

Assim como o professor não deve desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do professor. Parte-se sempre do pressuposto de que todo ser humano pode aprender, todo ser humano “tem jeito”, pois é uma “ser inacabado”, como dizia Paulo Freire.

As professoras entrevistadas veem esse profissional como aquele professor e colega que será o mediador entre as angústias, os insucessos, a falta de motivação e aquilo que, na verdade, todos educadores almejam, mudanças, transformações na educação. Ele é o mediador de sonhos, também. É aquele que alimenta aquela esperança que está bem escondida, querendo não aparecer muito.

Por isso, a questão afetividade, afinidade, ou seja, aspectos de relações humanas, são altamente responsáveis por um sucesso ou o fracasso de um grupo.

Considerando que a estrutura humana é complexa e “[...] é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2003, p. 40), percebe-se a questão do exercício e da formação docente enquanto um processo que se faz muito pela apropriação da palavra do outro e na interação com o outro, considerando a visão histórico-cultural que permite ver que os processos de produção são marcados pela mediação, pelo uso de instrumentos e palavras.

Nesse sentido, construir conhecimentos supõe ação partilhada, uma vez que é por meio dos outros que as relações entre sujeito/objeto de conhecimento são estabelecidas. Por isso, as interações sociais entre os professores no contexto institucional figuram como condições favoráveis para a produção e sistematização de conhecimentos – visando ao desenvolvimento profissional –, pelo diálogo, cooperação, troca de informações e confronto de ideias. É nesse movimento que perspectivas, vozes, enunciações, convergências e diferenças entre os sujeitos se constituem e os múltiplos sentidos se produzem.

Essa ação posiciona o professor como agente reflexivo acerca das questões que orientam os processos de ensino e aprendizagem fundamentados em teorias que alicerçarão

suas práticas; principalmente, no que se refere ao ensino de leitura e de escrita (teorias e metodologias) que constituam uma aprendizagem mais significativa.

O grupo de professores Escola X, assim como muitos professores espalhados pelo Brasil, é um grupo que deseja mudanças, que está disposto a entrar na luta por uma educação de mais qualidade e de mais justiça. No entanto, muitas vezes, não sabe por onde começar. Por isso, a figura do coordenador pedagógico, até na visão do diretor da escola (que também foi entrevistado) é o elo, é o elemento que possibilita mudanças. Não mudanças somente externas que estão ligadas diretamente a sala de aula ou alunos, mas sim, mudanças internas – as mais valiosas – pois a partir do momento em que um professor é capaz de entender a si mesmo e encarar todos seus medos, angústias e fracassos, ele será capaz de levantar, novamente, a bandeira por uma educação com mais qualidade.

5.2 A PRÁTICA DE SALA DE AULA – NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Um dos objetivos que permearam toda essa investigação foi evidenciar em que medida as formações do PNAIC trouxeram contribuições para o trabalho efetivo de sala de aula, sobretudo no que diz respeito as atividades ligadas a linguagem, caminho necessário para se pensar sobre conceitos como alfabetização, letramento e função social da língua.

Nesse sentido, as falas de todos os entrevistados, revelaram que a formação do PNAIC, apesar de trazer em seu eixo de discussão, assuntos já trabalhados em outros programas federais de formação para alfabetizadores, traz para a reflexão a análise do ensino da língua sob outras perspectivas, a começar pelo envolvimento de todos profissionais da educação, colocando todos como responsáveis pela ação de alfabetizar.

Essa ideia de trabalho conjunto, coletivo e colaborativo também foi base, ainda, para a escolha do título desse trabalho, dando um sentido diferente para a investigação – a construção de uma ESCOLA ALFABETIZADORA. Mas o que afinal isso significa?

Na verdade, um dos objetivos do PNAIC é esse envolvimento – do professor, do orientador, do coordenador pedagógico, do diretor da escola e todos os professores da escola – não só daqueles que trabalham com classes de alfabetização. E isso se evidenciou bastante na fala dos entrevistados.

É claro que também foi percebida falas em que se entende que muito ainda há que se fazer, melhorar e aperfeiçoar, mas nessa escola em específico, um movimento de reflexão

sobre o ensino da língua inicia e isso é essencial quando se quer mudar realidades em que alunos chegam ao terceiro ano sem menos saber as letras.

Essa realidade ainda existe, mas movimentos diferentes, de práticas de leitura diária, de trabalho com gêneros textuais e outras formas de entender a língua como uma possibilidade de uso social importantíssima para a cidadania como um direito.

Isso foi evidenciado em várias falas, quando é trazida a questão do ensino da língua e suas implicações no ensino e aprendizagem nos anos iniciais.

“É na prática de reflexão sobre a língua que nos possibilita a construção de instrumentos que permitirão a criança desenvolver a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações do cotidiano” [E5]

“As trocas de experiência foram ótimas. Colegas com novas ideias. Isso dá um oxigênio para a prática de sala de aula” [E2].

“Depois da formação minha prática mudou. Comecei a levar outras atividades e os alunos melhoraram muito.” [E2]

“Percebe-se nos planejamentos dos professores que eles começaram a incorporar outros tipos de atividades em suas aulas. Os alunos leem mais e, conseqüentemente, escrevem melhor” [E4].

É interessante perceber que o referencial teórico dessa investigação, bem como todo o material de apoio e de formação dos cadernos do PNAIC, procuram embasar suas reflexões a partir da perspectiva dos processos de letramento e da importância da linguagem relacionadas ao ensino da língua materna e à formação do professor alfabetizador. E esses aspectos são apontados pelas professoras como importantes para que a prática de alfabetização esteja ancorada em bases mais sólidas que realmente possam auxiliar o educador nesse processo de “descobrir” o mundo da escrita e da leitura a partir de uma outra perspectiva – a de uma aprendizagem mais significativa para a criança e de uma “ensinagem” mais preparada para entender todos os processos e facetas da alfabetização.

Muitos dos textos lidos para a construção do aporte teórico dessa investigação mostram a necessidade da formação de professores alfabetizadores em questões específicas sobre conceitos básicos sobre alfabetização e letramento e o contexto educacional da atualidade.

Sabendo que o Brasil tem investido muito em programas de formação com foco específico no aprendizado da leitura e escrita da língua materna, é relevante pensar em propostas de ensino pautadas na linguagem como uma construção histórica dos sujeitos, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que estes vivem e se relacionam. Por isso, antes de se discutir alfabetização e letramento, por exemplo, é preciso entender a

linguagem em uso. A linguagem que é representativa de valores, de comportamentos, reflexões, habilidades e aprendizagens – escolares e sociais – que são geradoras de ricas práticas de letramento que podem conduzir o aluno à leitura do mundo, à leitura significativa, dessa forma, permitem-lhe um aprendizado associado ao meio em que vive.

Isso significa, na prática, que não basta que o aluno domine o Sistema de Escrita Alfabética. Ele deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Para que isso aconteça, é preciso que seja oferecido a esse aluno situações que possibilitem a reflexão sobre conhecimento do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma em que o aluno desenvolva estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam desenvolvidas produções textuais de forma significativa.

Nessa perspectiva de linguagem, que é vista como um instrumento mediador que promove o desenvolvimento e pode ser entendido como o pilar central que mostra que o sujeito é fruto das suas interações com o meio em um contexto sócio-histórico, é possível afirmar, a partir da visão de Vygotsky (2003), que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre, como também afirma Kleiman (1993, p. 10), “na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Por isso, os cadernos de formação do PNAIC, por exemplo, focam na importância da linguagem nos processos de letramento, pois, para aprender a ler e escrever, é preciso que ocorra interação, ou melhor, “prática comunicativa em pequenos grupos” (Kleiman, 1993, p. 10).

Kleiman (2004) reforça essa ideia, quando coloca que é durante essa interação, por meio da comunicação das crianças com os professores ou entre elas mesmas, que a linguagem passa a representar um elo de aprendizagem e desenvolvimento e, dessa forma, o pensamento se organiza.

A partir de concepções de Vygotsky, por exemplo, é importante lembrar que toda a aprendizagem acontece através da interação da criança quando ações comunicativas estão envolvidas. Dessa forma, entende-se que são essas ações que acontecem nessas interações que acabam produzindo novas formas de comportamento. A linguagem, então, é vista como um instrumento que promove o desenvolvimento.

Por isso, ler e escrever são entendidos em um sentido bem amplo e compreendidos a partir de práticas de interação – “uma prática comunicativa em pequenos grupos” (Kleiman,

1993, p. 10), como já foi dito –, seja com o professor ou com seus pares, para que a criança tenha um contexto adequado à aprendizagem dessas duas competências.

Essa interação, na verdade, é um processo que acontece desde os primeiros anos de vida da criança em diversos contextos, e cada processo ocorre de forma diferenciada para cada criança. Assim, vale lembrar Vygotsky (2001), quando diz que esse desenvolvimento segue o caminho da aprendizagem, mesmo sendo diferente para cada criança, gerando o que o autor classifica como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), concebendo-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. São as relações intrínsecas, dinâmicas e complexas que ocorrem durante a aprendizagem e o desenvolvimento e possibilitam que o aprendizado seja fundamental para o “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2003, p. 119).

Referindo-se à importância da linguagem para o processo dialógico na aprendizagem trazido tanto por Bakhtin quanto Vygotsky e já orientando para a concepção de linguagem em uso que conduza o aluno à leitura de mundo, à leitura interpretativa e significativa, para que ele construa o seu aprendizado sempre associando ao meio em que vive, Rezende (2009, p. 10) coloca que,

[...] quanto mais se exerce o ato de ler, melhor será o desempenho de quem lê. Por outro lado, se não temos conhecimento prévios, que permitam o diálogo com o texto, é preciso criar-se condições de aproximação do leitor com a leitura. Isso se dará com maior probabilidade de sucesso se trabalharmos, paralelamente, múltiplas leituras, mediadas por leitores.

O importante a destacar aqui é que esses conceitos apresentados inicialmente a respeito da importância da linguagem em todo o processo de ensino-aprendizagem, à luz da teoria e contribuições de autores como Bakhtin e Vygotsky, serviram nessa investigação para embasar tanto as análises que se relacionam ao processo de aprendizagem na aquisição da leitura e escrita bem como no entendimento de como os professores, nos momentos das formações continuadas, e em suas práticas pedagógicas privilegiam o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva dialógica, considerando nesse processo os aspectos sócio-históricos e culturais vinculados aos alunos, direcionando a práticas de letramento.

De acordo com Soares (2004, p. 6), por exemplo, pensar em Alfabetização e Letramento é remeter-se a diversas fronteiras nas quais se constroem conceitos recentes que chegam ao Brasil na década de 80. Para fazer tais discussões, é importante entender essa relação entre alfabetização e letramento que, de acordo com Soares (1994), são conceitos distintos, mas indissociáveis.

Soares (2004) afirma que, na verdade, não se trata de um novo conceito, mas do reconhecimento de um fenômeno social que é aprender a ler e escrever.

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento em que começamos a "compreender" o mundo à nossa volta. A leitura está presente até mesmo antes de deciframos as palavras.

Reconhecer que alfabetização e letramento são conceitos distintos, mas indissociáveis, é reconhecer o uso social da língua muito antes de a deciframos em códigos e entendê-la com suas especificidades linguísticas. Não há como não reconhecer, principalmente nos meios urbanos, crianças e adultos que não estejam participando, mesmo que indiretamente, de práticas que envolvem a língua escrita – placas, propagandas ou até mesmo quando se assiste a um telejornal, mesmo que ainda não se saiba ler ou escrever, se presencia a leitura que o locutor faz de determinada notícia. No entanto, mesmo estando inseridas nessas práticas que envolvem a leitura e a escrita de textos, as crianças, por si só, não conseguem desenvolver a autonomia necessária para ler e escrever esses textos que circulam na sociedade. E aí que se percebe a união dos termos.

Para autores como Manguel (1997), Kleiman (1993) e Freire (1994), a leitura é uma prática social, conforme a sociedade se torna mais complexa, o mesmo ocorre com o ato de ler. Saímos da compreensão do conceito de leitura como um processo de oralização da escrita, nos primórdios, quando o homem inventou a escrita alfabética, e passamos a compreendê-la como construção de sentidos a partir de toda a subjetividade e historicidade que envolve o homem.

O ato de ler é, então, uma prática social de letramento, entendido como o conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para realizarem se (KLEIMAN, 1993, p. 27). Conceber a leitura como prática social significa considerar tanto os seus fatores contextuais quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente (KLEIMAN, 1993, p.10).

A primeira autora a usar o termo letramento no Brasil afirma que,

[...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

O que fica claro em vários textos que trazem o tema da alfabetização e letramento é que, até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Esses métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação.

O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis.

Em uma rápida retrospectiva histórica relacionada às questões da alfabetização, Soares (2004) coloca que se partia do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recedor” de algo pronto: a língua.

Hoje, sabe-se que essa concepção de língua como algo pronto e acabado já não serve mais. Vários teóricos rompem com essa ideia, passando a considerar a necessidade de inserir o fato linguístico na esfera social, para “tornar-se um fato de linguagem, compreendendo como indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social” (BAKHTIN, 1979 apud FREITAS 2002, p. 132).

Todas as novas reflexões e conceitos que acabam se reinventando com a prática diária e a partir do uso efetivo da língua nas mais diversas situações, sejam elas dentro ou fora do contexto escolar, evidenciam a necessidade de uma formação linguística mais reflexiva por parte dos professores alfabetizadores. É só quando o próprio professor percebe a importância

de um trabalho de reflexão que permeia todo o processo de aquisição da leitura e da escrita do aluno que a prática efetiva, de trabalho com o aluno, muda as perspectivas de uma nova abordagem para o ensino da língua materna.

A pergunta então é: como desenvolver práticas de alfabetização nessa perspectiva? Como tornar efetivas as práticas de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

Muitas pesquisas já têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. O que vale ressaltar é a evidência, mostrada nessas investigações, de que uma retomada em conceitos básicos da linguística precisa ser revista com uma ação reflexiva por parte dos professores para que realmente haja uma mudança em práticas pedagógicas.

Os livros de formação do PNAIC, no conteúdo programado para a alfabetização, trazem importantes conceitos da área da Linguística, retomando teóricos que abordam concepções de língua e linguagem.

O importante a destacar também é que, quando me propus a investigar de que forma a formação proposta pelo MEC para professores alfabetizadores contribui efetivamente para o trabalho de sala de aula, percebi o quanto, como professora, também precisei visitar conceitos e entendimentos, não só linguísticos, para entrar nesse contexto investigativo.

Percebi que, quando nos propomos a estudar novamente, refletir e compartilhar experiências com colegas e professores, temos a chance de colocar em movimento novas ideias, novas práticas e, sobretudo, pensar sobre novos projetos para o trabalho de sala de aula.

Por fim, em relação à formação de professores alfabetizadores, vale ressaltar que a capacidade de refletir, de estudar, de indagar e de pesquisar deve, com certeza, ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar o professor a compreender a forma como o aluno aprende e qual a melhor forma de auxiliá-lo nesse processo.

Sabemos, no entanto, que esse tipo de habilidade, que envolve reflexão, pesquisa e ação, não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos e reflexões sobre a língua, por exemplo. Tais

ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. Mais especificamente, para as formações de professores a partir do PNAIC fica a pergunta: o que fazer **concretamente** para materializar o desenvolvimento dessa competência (de ação/prática/reflexão) nas formações e de que forma ela pode acontecer?

Todas essas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, relacionadas à aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais, demandam do professor, além de todo um conhecimento teórico e reflexivo, uma postura metodológica que evidencie o entendimento de práticas de letramento em todas as áreas do conhecimento.

Quando se pensa, então, em espaços próprios de formação continuada, é possível perceber que muitos professores, pelos mais diversos motivos, apresentam muitas dúvidas quanto às práticas de alfabetização do cotidiano escolar, e estas, na maioria das vezes, estão relacionadas à necessidade de um conhecimento mais amplo e reflexivo sobre a língua materna.

Durante a realização das entrevistas, tanto na fala das professoras quanto a própria orientadora, fica muito clara a observação de que todas sabem que as formações que são proporcionadas aos professores alfabetizadores já há alguns anos tem um objetivo maior que converge para busca de resultados melhores do IDEB. No entanto, mesmo sabendo dessa parte burocrática do programa, as professoras o veem como positivo no sentido de retomada de posturas, de novas práticas e compartilhamento de experiências.

“Mesmo sabendo que os objetivos estão voltados à conquista de melhores resultados na Prova Brasil ou agora a ANA, eu também acho que durante as trocas de experiências nós aprendemos muito, e esse curso, de alguma forma, nos proporcionou reflexões sobre as nossas práticas e, conseqüentemente, mudanças em relação à forma de trabalhar os processos de leitura e da escrita com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental” [E4].

“O professor precisa primeiro conhecer a teoria para depois construir sua prática. Eu concordo com isso, porque ficar só lendo, lendo o que os autores escrevem, nos deixa um pouco confusas, mas, quando trabalhamos com os alunos e começamos a observar o desenvolvimento deles, é mais fácil visualizar o significado da teoria” [E1].

“A formação do PNAIC dá mais ênfase na prática, porque é nela que acontece o processo de formação do indivíduo. Mas, também tem que ter a teoria porque ninguém inventa os conteúdos, os as práticas de uma hora para outra, isso é constituído historicamente” [E2].

Na escola em que foram realizadas as entrevistas percebe-se que a proposta do Pacto já faz parte das discussões do grupo docente que fizeram, inclusive, já no ano de 2013, uma retomada do Projeto Político Pedagógico incluindo metas e possíveis propostas para melhorar

cada vez mais a qualidade do ensino. Todo material que chega, por exemplo, específico do PNAIC, é direcionado diretamente para o professor dos anos iniciais e para os alunos. Dessa forma, de acordo com o diretor, o material não se perde e vai diretamente para a sala de aula, onde deve ser usado exaustivamente, principalmente o material de leitura. Nas salas de aulas, também, há um material de uso coletivo da turma, mas que fica sempre naquele ambiente. O material não é da biblioteca, é daquela turma.

Além disso, de acordo com o diretor da escola e a coordenadora pedagógica, foi feito um planejamento de forma que os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com algum tipo de laudo de inclusão possam ser atendidos em horários extra classe ou com um grupo menor de alunos. Nessa escola, esse tipo de atendimento é oferecido pela “Sala da Diversidade” em que uma professora da escola, com formação em psicopedagogia e que também participa das discussões acerca da proposta do PNAIC auxilia os alunos que por algum motivo ainda não estão alfabetizados quando chegam ao terceiro ano.

No entanto, mesmo com todos esses avanços e aspectos positivos elencados pelos professores, coordenadora e diretor da escola, no segundo semestre de 2014 foi o momento de fazer uma avaliação dos impactos de todas essas mudanças pedagógicas e espaços de formação na aprendizagem dos alunos.

Para isso, os diagnósticos realizados pelos professores com suas turmas e os resultados da primeira avaliação ANA, que ocorreu em 2013, servem de ponto de partida para o planejamento do próximo ano e para a retomada de pontos que precisam ser melhorados.

Os resultados oficiais da ANA, da Escola X, apontam que em alguns aspectos houve uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos do terceiro ano (essa avaliação só é aplicada aos alunos do terceiro ano). No entanto, a equipe pedagógica da escola, junto a orientadora do PNAIC já se preparam para discutir esses resultados em reuniões futuras.

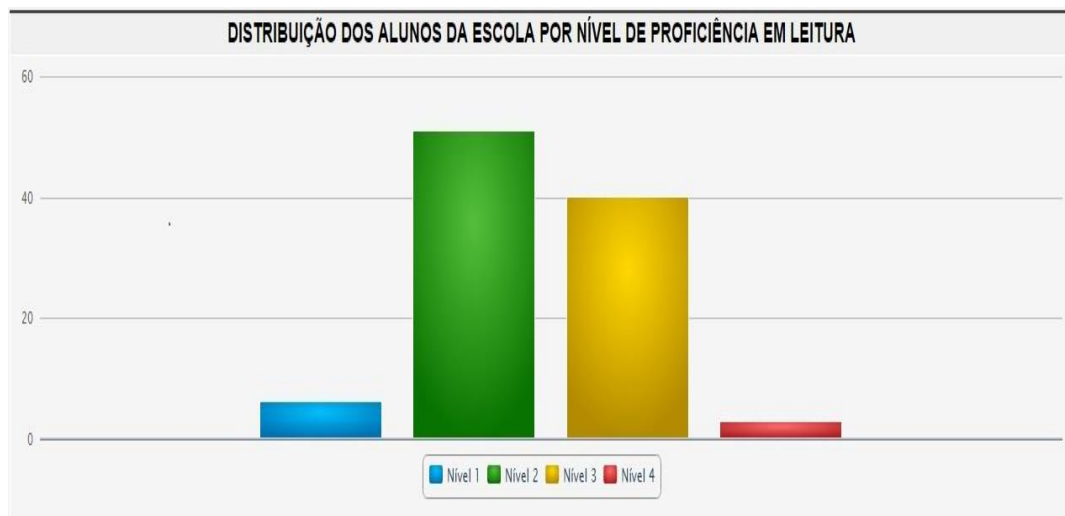


Figura 1 – Resultados ANA – Proficiência em Leitura
Dados do SIMEC

Os primeiros resultados divulgados a partir da prova aplicada no ano de 2013, aos alunos dos terceiros anos de todo o país, mostram que ainda há bastante o que se trabalhar no que diz respeito a leitura e a escrita.

O que é possível perceber é que para o nível dois, que de acordo com os parâmetros da prova, dizem respeito ao ato de identificar gêneros textuais e seus usos comunicativos, os alunos da Escola X atingiram o esperado. Já quando se analisam dados mais específicos do texto, de estrutura interna e de funcionamento estrutural, já há necessidade de intervenção. E, em relação ao nível quatro, em que já se espera uma proficiência mais complexa, o resultado não foi satisfatório.

LEITURA

| | |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível 1: Até 425 pontos | Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem. |
| Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos | Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos | Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha. |
| Nível 4: Maior que 625 pontos | Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema. |

Figura 2 – Níveis de Leitura
Dados do SIMEC

Se comparado o resultado com o restante das escolas do município de São Leopoldo-RS, o nível quatro realmente está bastante abaixo do esperado. Como a avaliação é aplicada no final do mês de novembro de cada ano, o resultado já serve para diagnosticar como o aluno estará avançando para o quarto ano.

| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|-----------------|---------|---------|---------|---------|
| Total Estado | 17.76 % | 34.53 % | 37.45 % | 10.25 % |
| Total Município | 23.17 % | 38.35 % | 31.34 % | 7.15 % |
| Sua escola | 6.16 % | 50.91 % | 39.95 % | 2.97 % |

Figura 3 – Níveis de Leitura - Comparativo
Dados do SIMEC



Figura 4 – Resultado ANA – Proficiência em Escrita
Dados do SIMEC

No que diz respeito aos dados da prova escrita, o mesmo ocorre para o nível quatro. Fica abaixo do esperado, se discutido a partir dos parâmetros propostos pelas matrizes do MEC. No entanto, na visão das professoras da Escola X, o nível três já demonstra um avanço muito significativo no que diz respeito a escrita.

ESCRITA

| | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível 1 Até 400 pontos | Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas. |
| Nível 2 Maior que 400 até 500 pontos | Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua. |
| Nível 3 Maior que 500 até 580 pontos | Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua. |
| Nível 4 Maior que 580 pontos | Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua. |

Figura 5 – Níveis de Escrita
Dados do SIMEC

| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|-------------------|---------------|----------------|----------------|----------------|
| Total Estado | 13.74 % | 21.2 % | 23.37 % | 39.26 % |
| Total Município | 14.78 % | 27.4 % | 23.83 % | 32.47 % |
| Sua escola | 9.59 % | 32.51 % | 45.46 % | 12.44 % |

Os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem Pontuação".

Figura 6 – Níveis de Escrita - Comparativo
Dados do SIMEC

De acordo com dados oficiais do Ministério da Educação (2013), avaliações como SAEB, Prova Brasil, e a mais recente avaliação - a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - que está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização - mostram que alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental não conseguem atingir a média esperada para habilidades de leitura e interpretação de textos.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2012), índices como esses têm fortes impactos para a educação, pois mostram que o nível de leitura e interpretação, exigido para continuar os estudos no segundo segmento do ensino fundamental ainda está abaixo do que é esperado.

Índices como esses e outras avaliações que medem as habilidades leitoras dos alunos das escolas públicas brasileiras exigem políticas públicas que fomentem e potencializem a formação continuada dos professores, em específico os alfabetizadores.

A partir dessas considerações e do contexto apresentado, é certo afirmar que a atuação do professor enquanto mediador da construção do conhecimento e formação de conceitos para que o aluno amplie a visão de mundo precisa ser revista e, principalmente, compreendida. Pensando no que coloca Vygotsky, a linguagem é uma das formas de interação para que a aprendizagem aconteça e, por isso, compreender todo esse processo, como se como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para a prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante estabelecer esses processos de produção de conhecimentos para que os professores possam produzir novos entendimentos e saberes em relação à construção da leitura e escrita dos alunos em fase de alfabetização.

Especificamente sobre a formação de professores, no decorrer das leituras, busquei autores que, além de proporem o fator reflexivo do espaço de formação como um rico momento de troca de experiências e de oportunidade para revisitar conceitos importantes para a prática, tragam subsídios práticos e específicos do ensino da língua materna, a fim de que uma verdadeira reflexão linguística seja realizada quando se trata do ensino da língua materna.

Para isso, novamente abordo pontos específicos de Vygotsky (1998), que chamam atenção para a importância de se pensar tais conceitos na prática escolar. Apesar de alguns avanços, especificamente no que se vê em programas de formação para professores alfabetizadores, a prática da escola ainda parece distanciada da funcionalidade da linguagem como um uso social. Como já apontava Vygotsky (1998, p. 139),

[...] até agora, a escrita ocupou um lugar muito estrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem como tal.

Ainda nessa perspectiva, Bakhtin (1997) trata sobre a importância dos signos e sua significação na interação dentro do processo de aquisição da escrita e da leitura; da interação do locutor e do receptor dentro desse processo.

Nesse sentido, entende-se que os processos de formação continuada que abrem espaços para essas reflexões constantes sobre as práticas dos professores contribuem efetivamente para as possíveis mudanças no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, proporcionando aos alunos aprendizagens mais significativas. Mas, para que haja a inovação dessas práticas, o professor precisa estar aberto a mudanças e comprometido com as propostas da formação a qual frequenta. Sem esse compromisso, o processo de formação continuada torna-se vazio e é buscado apenas como forma de obter elevações salariais na carreira docente.

De acordo com o diretor da escola, os dados desses gráficos serão discutidos na próxima reunião do mês de novembro em que só os professores dos anos iniciais se encontram. Essa discussão é importante porque é essencial que se entenda como analisar dados como esses, pois quando fomos analisa-los (pois fiz essa análise junto com o diretor da escola), outras informações foram necessárias para que se chegasse a algumas hipóteses que ainda serão discutidas e avaliadas com o grupo.

Hipóteses e discussões como essas servem, como coloca o diretor da escola, como ponto de partida para que, se necessário, se mexa novamente no PPP da escola, na parte referente ao Bloco Pedagógico e as estratégias já estabelecidas em 2013 e nos planos de estudos. É preciso refletir, formular perguntar para que se possa encontrar “possíveis” respostas.

Dessa forma, entende-se que o movimento que o PNAIC fez acontecer na escola é válido. Todos acabam se mobilizando. Não é apenas o professor que sai da escola e vai fazer formação. Ele traz a reflexão para escola. Todos professores, inclusive os professores das séries iniciais acabam se envolvendo nas discussões, pois são eles que acolhem esses mesmos alunos, lá no sexto ano e, muitas vezes, com séries deficiências nas áreas de leitura e escrita.

Percebendo práticas como essas que ocorreram na escola, em virtude dos estudos sobre o PNAIC, é possível que se relembre os procedimentos que compõem o processo democrático na gestão escolar e que remetem ao planejamento de ações conjuntas, segundo suas especificidades e dimensões, em que foi preciso ouvir professores, fazer diagnósticos sobre a comunidade escolar para propor metas a serem atingidas.

Isso lembrou, em alguns momentos para as professoras, os espaços em que a comunidade escolar discutiu, em conjunto, o Projeto Político e Pedagógico da escola, que também teve que ser revisto com a chegada do PNAIC.

Nesse sentido, pode-se elencar alguns aspectos citados por muitos autores como Paro (2001) como essenciais para a figura do diretor ou de sua equipe para que construções coletivas aconteçam dentro da escola:

- ⇒ Ser um mediador entre o grupo docente e toda a equipe diretiva;
- ⇒ Oportunizar espaços e oportunidades para que o grupo de professores e comunidade sintam seguros para expressarem suas opiniões;
- ⇒ Criar um ambiente agradável e de afetividade para todos que participam da comunidade escolar;
- ⇒ Integrar professores e funcionários;
- ⇒ Cuidar da aprendizagem do aluno - seja ela cognitiva, afetiva ou psicomotora;
- ⇒ Trabalhar a partir das necessidades da comunidade escolar;
- ⇒ Estar disponível e atento para todas as falas que compõem o ambiente das escolas.

A reportagem de capa da Revista Nova Escola de abril de 2003, coloca a importância do papel do diretor dentro da escola. De acordo com o texto da revista, é possível fazer uma comparação entre o trabalho de um maestro e o de um diretor de escola. Ambos são líderes e regem uma equipe. O primeiro segue a partitura e é responsável pelo andamento e pela dinâmica da música. O segundo administra leis e normas e cuida da dinâmica escolar. Os dois servem ao público, mas a plateia do "regente-diretor" não se restringe a bater palmas ou vaiar. Ela é formada por uma comunidade que participa da cena educacional.

Por isso, no contexto atual da educação, mais do que um administrador que cuida de orçamentos, calendários, vagas e materiais, quem dirige a escola precisa ser um educador. E isso significa estar ligado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais. Só assim ele se torna um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática.

Nesse sentido, percebe-se que o desempenho do diretor dentro da escola é essencial para o sucesso de todo o andamento pedagógico da instituição. Tudo o que acontece na escola é importante para saber se as condições de aprendizagem estão garantidas. É importante, então, quando o diretor se preocupa com a qualidade da merenda dos alunos, ou se estes estão gostando das aulas ou ainda se sentem felizes dentro da escola. Esse olhar voltado para o todo sinaliza que o diretor está atento a rotina escolar e isso significa estar atento a aprendizagem do aluno.

Por isso, um diretor preocupado com o todo da escola e principalmente com a aprendizagem dos alunos, cria espaços para troca de experiências entre os professores e investe na formação continuada do seu grupo docente. A escola deve se tornar, como afirma Alarcão (2001), um espaço reflexivo no qual todos são responsáveis pelo que ali acontece.

Para Alarcão, não apenas os alunos, mas toda a comunidade deve se desenvolver no convívio escolar. Esse é um dos aspectos do conceito de "escolas reflexivas".

Elas qualificam não só os que nela estudam mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles. Ela gera conhecimento sobre si própria e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre essa instituição chamada escola (ALARCÃO, 2001, p. 14).

Na escola em que foi realizado o trabalho foi possível perceber essa mudança de postura e uma equipe um pouco mais preocupada com a aprendizagem, comprometida com proposta do PNAIC e o que ela significa para a educação como um todo.

Nesse sentido, o trabalho foi relevante e muito significativo apontando para a possibilidade de uma imersão maior e de mais tempo, com mais profundidade no local estudado para, realmente, entender de forma mais “experencial” os reais impactos da formação do PNAIC tanto na vida da escola e dos professores quanto na aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações realizadas na escola, juntamente com as respostas obtidas a partir das entrevistas realizadas foi possível perceber o quanto esse trabalho foi relevante para o meu aprendizado em especial já que, desde o início da pesquisa evidenciei motivos bem particulares para a realização dessa pesquisa, mas também, para a escola como um todo, pois percebo pequenas mudanças que indicam caminhos saudáveis de reflexões necessárias em busca de uma educação de qualidade.

Os resultados dessa pesquisa serão apresentados em uma reunião pedagógica, como combinação feita com a direção da escola, como uma forma de agregar as reflexões que já estão sendo feitas na escola e apresentar, junto a elas, experiências bem sucedidas de colegas que tem colocado em prática o trabalho a partir de projetos de letramento como uma cultura de uso social da língua, dando um sentido ampliado e de empoderamento a aprendizagem da nossa língua materna.

Foi significativo, em particular, ouvir muitas falas positivas de uma proposta de formação, pois os efeitos que normalmente se vê em formações que não tem todo esse acompanhamento e suporte que propõe o PNAIC tem a se perder pelo caminho. Nesse sentido, entendo que esse é um ponto positivo do PACTO – a co-responsabilidade de todos.

Essas professoras juntamente com a coordenadora, direção e orientadora e, principalmente, com seus alunos, pois é ali que se o trabalho, mostraram vontade em iniciar um processo de transformação. Elas estão cheias de ideias e de projetos para mostrar. Trocam materiais e sabem discutir sobre as questões da linguagem com sua coordenadora pedagógica, É um empoderamento do professor no seu espaço de ensinar.

Com certeza, a principal ideia a ser destacada é que realmente a forma como o coordenador pedagógico atua com seu grupo docente é refletida no trabalho em sala de aula.

A Escola X sempre se destacou por ter um grupo de professores atuantes e muito envolvidos em projetos e novas ideias para pensar o “fazer pedagógico”, no entanto, percebo que, principalmente as professoras dos anos iniciais, a cada dia, assumem novas posturas de ser e estar professor dentro da nossa escola.

Esse trabalho, com certeza, foi só o começo para muitas outras reflexões e atuações que podem ser realizadas dentro da escola e serve como base para futuras pesquisas sobre o assunto.

O que destaco aqui é que aconteceu um movimento na escola de “querer fazer a diferença”, coisa que muitas vezes pensamos que está esquecida entre o grupo de professores. É preciso motivá-los, estimulá-los a fazer diferente. Assim como fazemos em sala de aula – “embebedar nosso aluno de vontade” – é preciso fazer, também, com professores se embebedem dessas possibilidades de mudar a maneira de ver a educação.

Pensar, hoje, na gestão democrática dentro da escola, “o fazer” educação de forma coletiva, significou atravessar espaços que vão além dela em si. Pensar a Gestão democrática é perceber o quanto todas essas questões implicam numa dimensão coletiva, de sociedade como um todo. Por isso, realizar um bom trabalho dentro da escola, com seus pares, significa estar plantando a esperança, a possibilidade de um mundo muito melhor – dentro e fora da escola.

A Escola passa a ser, assim, um espaço por excelência que permite verdadeiros ensaios no que diz respeito a democracia, a pensar possibilidades de melhorar a qualidade de ensino – nesse caso em específico, a melhora dos índices de alfabetização a partir da proposta do PNAIC. Na Escola X foi possível perceber algumas evidências de que esse movimento coletivo já se inicia quando professores, junto com a equipe busca soluções para uma escola alfabetizadora. As ações não precisam ser grandiosas. Pequenas atitudes, pequenas ações mostram o quanto existem relações saudáveis nessa escola e isso é o primeiro passo para que as relações democráticas se concretizem de forma natural, sem nem mesmo precisar nomeá-las como sendo “democráticas”.

Nesse sentido, o processo de construção da “Gestão Democrática”, de estudo, de comprometimento com o PACTO, abriu espaço para reflexão sobre que tipo de educação que esses professores desejam e de forma querem se envolver nesse compromisso.

O trabalho foi muito relevante, não só no sentido da pesquisa acadêmica, mas, também, numa dimensão bastante pessoal, pois a partir da realidade encontrada, busquei em minha memória esse sonho (que agora sei que é possível) de construir um mundo melhor, uma sociedade melhor e uma escola melhor.

Esse tipo de reflexão faz com que seja possível ter outros entendimentos sobre a gestão na escola. O diretor, por muitos chamado de “alma da escola”, ou a coordenadora, com certeza, devem desempenhar um papel de líder – um líder que administra, um líder que

saber ouvir e falar na hora certa, que sabe acolher e que sabe colocar limites. Um líder que saiba, sobretudo, sonhar e compartilhar os sonhos com outros sujeitos que acreditam que um mundo melhor, com certeza, é possível. Basta sonhar! Basta querer! Basta concretizar.

Ao finalizar esse trabalho, só tenho a agradecer todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram com que eu mesma percebesse que vale a pena sonhar por uma educação de qualidade. Vale a pena tentar, experimentar e, sobretudo, acreditar no potencial do ser humano.

A partir dessa perspectiva, vale lembrar da *Escola Cidadã*, tão sonhada por Paulo Freire:

Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço.

A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda a escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos – educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola da comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que não pode ser jamais licenciosa nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Também relembro o que coloca Gadotti (2003, p. 25) quando diz que,

a educação do futuro deverá se aproximar mais dos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Isso implica novos saberes, entre eles, saber planejar, saber organizar, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio antropológicas, etc.

A Gestão Escolar democratizada, na verdade é uma forma de construir uma escola na qual todos os sujeitos envolvidos sintam-se responsáveis por essa construção. É importante que gestor e os professores entendam essa construção que os uniu, decorrente de forças que foram estimuladas a partir das metas criadas em conjunto, com participação e parceira,

Escolas que pensam e agem assim veem no professor um grande aliado na luta pelo fortalecimento da unidade escolar e pela democratização das relações escolares. Como coloca

Hora (1984, p. 57), são essas relações que mostram a corresponsabilidade de todos no processo educativo.

Numa gestão democrática, existem conflitos e diferentes opiniões, sendo necessário por parte do gestor, dialogar com os que pensam diferente, para juntos chegarem a um denominador comum. Cito Hora (1984, p. 104) quando se fala que o gestor deve saber como agir em diferentes situações, para a melhoria da qualidade de ensino para os alunos. Diz que:

A adoção de medidas de controle, necessárias a qualquer processo em que se pretenda garantir o comprometimento com o trabalho e os valores que o orientam, exige boa dose de receptividade à diferença, para não se tornar impedimento ao novo.

Um indivíduo que não participa, perde-se na solidão de seus objetivos e não tem como pensar em ser participante de um processo maior, globalizado. Assim, a gestão democrática da escola pública tem sido um dos desafios dos tempos posteriores à Lei de Diretrizes e Bases. O processo de democratização da escolha de diretores tem contribuído para se repensar a gestão escolar e o papel do diretor. Há uma tendência crescente de entender o diretor como líder da comunidade e como gestor público da educação e não como mero representante de um determinado governo.

Quando o gestor age inter relacionando os recursos humanos, financeiros e físicos, organizando uma infraestrutura condizente e necessária ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica a face de gerenciar fica mais visível. O que também é evidenciado quando o diretor estimula, integra, coordena a participação não só de cada um dos indivíduos da escola, mas de instituições da comunidade na construção da mesma.

É importante que o gestor proporcione espaços para que o professor possa ter a sua capacitação, pois depende dessa formação o êxito da educação. A função da escola é a formação de indivíduos críticos, criativos e participantes. Para atingir esses objetivos, é necessário mobilizar pessoas e criar situações para envolver pessoas sem o hábito de falar em público ou tomar decisões, ajudando-as a desenvolver essas e outras habilidades importantes para a participação.

Penso que a capacidade de construir relações e estabelecer clima de confiança mútua depende da força de comunicação que o gestor deve ter, tanto com o governo, quanto com seus pares e com a comunidade na qual a escola está inserida. Todas essas questões são

entendidas, de forma ampla, como conhecimentos, e o seu domínio é que permite à escola básica cumprir a sua função social.

De fato, para uma parcela significativa da população, o acesso ao conhecimento passa unicamente pelo que se obtém na escola. Assim, organizar o trabalho escolar em consonância com as demandas dos novos tempos torna-se tarefa das mais importantes de um gestor. Para que o gestor obtenha êxito nessa função, é necessário que, como nos diz Bravo (2007, p.35), “deve esse gestor ser alguém que esteja em contato direto com a comunidade-alvo, a fim de conhecer o seu cotidiano”.

Acredito que o gestor necessita crer em si mesmo, proporcionando-lhe autoconfiança para perseguir os objetivos, incentivando os demais a caminharem juntos. Deve mostrar para todos, a sua paixão pela educação, sendo necessário ter amor por toda a organização, compartilhando os avanços e as dificuldades.

Pelo pensamento de Veiga (1997), entende-se gestão democrática como um processo político pelo qual as pessoas discutem, deliberam, planejam, solucionam problemas e os encaminham para que sejam resolvidos. São necessários o controle e a avaliação do conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Considera-se que toda a comunidade escolar participe no processo de construção e avaliação da proposta pedagógica da escola, bem como da fiscalização de sua execução. A proposta pedagógica, pois, não deve ser de exclusividade dos gestores. Observa Veiga (1997, p. 18):

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, e visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho dos educadores.

É importante a construção do PPP pela escola, pois entendo ser um instrumento de luta e conscientização dos sujeitos do processo educativo em favor dos interesses da maioria da população. Concordo com Veiga (1997) quando diz que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar”.

No caso específico dessa pesquisa, acredito que, com a participação dos professores nas discussões sobre as metas a serem atingidas para a melhoria da educação, focando nos três primeiros anos iniciais, será possível promover inovações em todo o contexto e “pensar” da escola.

Cabe ainda ressaltar que todas as mudanças que traz o PNAIC é uma discussão nacional, de comunidade e de projeto de escola, portanto, a construção do projeto pedagógico não é apenas uma obrigação legal a que a escola deva atender, mas uma conquista que revela o seu poder de organização, procurando cada vez mais ter autonomia em suas decisões. Sem autonomia e iniciativa local, é impossível haver atitude educacional culturalmente significativa. Ao construir coletivamente o seu projeto, a escola afirma sua autonomia sem, no entanto, deixar de manter relações com as esferas municipais, estaduais e federais da educação nacional. E, nesse momento importante que se discute essa política do Pacto é justo que a comunidade também participe. De acordo com Veiga (1997, p. 14), “a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”.

Penso que, para a “verdadeira” autonomia, professores, pais, alunos e demais envolvidos no processo, devem conhecer o real significado da autonomia, que é uma construção individual, coletiva e contínua. Uma escola que interaja com a comunidade escolar, onde professores estejam comprometidos com os resultados dos alunos e os pais estejam presentes. Para isso é importante a comunicação propiciando a criação de estruturas metodológicas mais flexíveis para as mudanças que for preciso.

Como nos diz Lück (2006, p. 128):

A autonomia da gestão escolar é importante, pois possibilita aos seus profissionais demonstrarem sua responsabilidade no fazer educacional, agindo, inovando, tomando decisões conscientes e comprometidas com melhores resultados. O seu exercício constitui, portanto, o termômetro da competência da escola e de seus profissionais em cumprir os seus propósitos.

Portanto, a autonomia da escola é efetivamente construída, na medida em que resulta da ação dos sujeitos locais e não da determinação legal. Quando a autonomia da escola aumenta, também cresce o seu nível de responsabilidade em relação à comunidade na qual ela está inserida. À medida que a relação escola-comunidade local fica mais estreita, aumenta a participação de todos os segmentos nas decisões da escola e a gestão torna-se mais democrática. Havendo dessa forma, o verdadeiro trabalho de equipe e envolvimento de todos nas decisões educacionais.

É importante que a escola considere tanto às práticas e as necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar, quanto as relações com às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional. Ao pensar nessas duas situações, a escola tem de considerar que a comunidade local é importante, mas que ela está ligada a outras instâncias mais gerais e universais. A participação da comunidade escolar é importante, pois dá respaldo junto a Mantenedora para as “cobranças” realizadas pela escola. É necessário deixar claro que a autonomia da escola não exime os governos da responsabilidade pelo financiamento da educação. Paro (1998, p. 12) cita que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Esse é um aspecto importante para se pensar sobre o PNAIC. Fica o questionamento.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão.** São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, A.L. C. **O papel da intertextualidade na construção da leitura crítica.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1999.
- ALMEIDA, D.R.S. **Educação para a leitura.** Travessia: Revista de Literatura Brasileira, UFSC, 1981.
- ALVES, Nilda (org). **Supervisão e Educação: o trabalho coletivo na escola.** Rio de Janeiro: Cortez, 1984.
- ANDRÉ, M.E.D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas. São Paulo. Papyrus, 1995.
- ARRUDA, Marina P. **A prática da mediação, em busca de um mediador de emoções.** Pelotas: Seivas, 2004.
- BEDIN, Sílvio Antônio. **Escola: da magia da criação. As éticas que sustentam a escola pública.** Passo Fundo: UPF, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2001.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 2007.
- BORDINI, M.G. e AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre. Mercado Aberto, 1988.
- BRANDÃO, Zaia. (Org) **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Gestão escolar e formação de gestores. Em aberto,** n. 27. Brasília: CIBEC/INEP, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Brasília. UNB, 1995.
- CHARTIER, R. Do livro à leitura. In CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura.** São Paulo. Estação Liberdade, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GADOTTI, Moacir. (org) **Autonomia da escola: Princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- GÓMEZ, R.; FLORES, J.G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodologia da investigação qualitativa.** Málaga: Aljibe, 1999.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas. São Paulo: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas. São Paulo: Pontes, 1996.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2000.
- KRAMER, S. **Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais.** Revista Presença Pedagógica, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão.** São Paulo: Cortez, 1998.

- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LOPES, M. C. C. E o aluno toma a palavra. In: MAGALHÃES, I (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, 1996.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Práticas de letramento matemático: uma perspectiva etnográfica**. UFSJ, 2004.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração Escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1997.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. **A Supervisão Escolar: um urgente desafio**. In: ALVES, Nilda (org). **Supervisão e Educação: o trabalho coletivo na escola**. Rio de Janeiro: Cortez, 1984.
- SÃO LEOPOLDO. E.M.E.F Zaira Hauschild. **Regimento da E.M.E.F Zaira Hauschild**. São Leopoldo: E.M.E.F Hauschild, 2003.
- SÃO LEOPOLDO. E.M.E.F Zaira Hauschild. **Projeto Político e Pedagógico**. São Leopoldo: E.M.E.F Zaira Hauschild, 2013.
- SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar: Ensino Fundamental**. São Leopoldo: Prefeitura Municipal de São Leopoldo, 2001.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Brasília: MÊS/SEF, 1997**.
- SILVA, S. B. B. A leitura na alfabetização de jovens e adultos: contribuições para a constituição do sujeito participativo. In KLEIMAN, A. e SIGNORINI, I. (Orgs). **Alfabetização e formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre. Artmed, 2000.
- SOARES, M. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In ABREU, M.(Org.) **Leituras no Brasil**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas. São Paulo: Pontes, 1995.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.
- VEIGA, Alfredo José da. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WEFFORT, Madalena Freire. A aventura de ensinar, criar e educar. In: **Observação, registro e reflexão: instrumento metodológicos I**. São Paulo: PND – Produções Gráficas Ltda, 1992. Série Seminários Espaço Pedagógico.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I - Identificação

- a) Nome: _____
- b) Ano que atua em 2014: _____
- c) Em 2013: _____
- d) Quando iniciou sua formação no PNAIC: _____
- e) Já participou de outras formações: () Sim () Não
Quais: _____
- f) Participou do PRÓ-LETRAMENTO: () Sim () Não
- g) Formação:
() Magistério (Nível Médio)
() Graduação - Curso: _____
() Especialização - Curso: _____
() Pós-graduação *stricto sensu* - Curso _____
- h) Tempo de atuação nos anos iniciais:
() menos de 5 anos () de 5 a 10 anos
() de 11 a 15 anos () mais de 15 anos

II – Sobre a formação específica do PNAIC

- a) O que levou você a participar da formação continuada do PNAIC?

- b) A proposta de formação continuada do PNAIC da qual você participa oferece fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
- c) Essa proposta propiciou a construção de significados para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita? Se sim, quais significados? Se não, por quê?
- d) Quais conceitos você destacaria como mais relevantes trabalhados nos cadernos de linguagem para sua prática de sala de aula? Justifique.
 - a. Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo teórico de leitura e escrita possibilitou ideias e conceitos para o trabalho em sala de aula. Descreva alguns desses novos conhecimentos adquiridos.
- e) Na sua opinião, como alfabetização e letramento foram trabalhados nos livros de formação do PNAIC? Qual a relevância para a sua prática de sala de aula?
 - a. Concepção sobre Alfabetização e Letramento
- f) A leitura e a escrita estão presentes em todo o currículo de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental com grande ênfase à importância do uso social da escrita, do trabalho com a oralidade, produção textual, leitura e análise linguística da língua materna. Como esses conteúdos foram trabalhados nas formações do PNAIC? Exemplifique.
- g) De que forma você desenvolve o trabalho de leitura e escrita em suas aulas?
- h) Em que medida a formação continuada do PNAIC influencia o ensino da língua materna em sua prática? Explique.
- i) Você recebe auxílio para o seu trabalho em sala de aula por parte da coordenação pedagógica?
- j) As professoras dos anos iniciais que participam do PNAIC se reúnem na sua escola para discutirem e criarem metas, como propõe o PNAIC, para que as crianças atinjam os direitos de aprendizagem?
- k) Como o material recebido pelo MEC é usado em sua sala de aula?

III– Questões complementares

- a) Você se identifica com a proposta do PNAIC para a formação no que diz respeito ao ensino de língua materna?
- b) Os textos de fundamentação teórica sobre questões específicas da língua materna trabalhados nas formações já eram de seu conhecimento? Quais reflexões importantes foram feitas por seus pares e orientadores a esse respeito?
- c) Você tem outro material de apoio teórico-pedagógico para seu trabalho com língua portuguesa? Qual? Como você utiliza?
- d) Em que medida você tem acesso ao Projeto Trilhas? Você se vale dele em suas aulas? De que forma?
- e) Para você, quais os principais desafios para o professor ao ensinar a língua materna?
- f) E as questões de inclusão? Como são trabalhadas em sua sala de aula?
- g) O PPP foi revisto após o PNAIC? Foi uma discussão de escola?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1. Para você qual a importância do coordenador pedagógico em relação a formação continuada do professor?
2. Você acredita que o coordenador pedagógico deve orientar o grupo de professores em um processo de formação continuada ou ele deve estar atento, apenas, aos serviços mais burocráticos?
3. Que tipo de ações indicam que você, como coordenador pedagógico, está envolvido para oferecer oportunidades para o grupo de professores refletir sobre suas práticas pedagógicas?
4. Para você, o que significa formação continuada? Onde ela deve ocorrer?
5. Comente as reuniões pedagógicas do seu grupo de trabalho?
6. E o PNAIC? Como você auxilia seus professores?

APÊNDICE C – ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

1. Para você qual a importância do coordenador pedagógico em relação a formação continuada do professor?
2. De que forma o diretor participa da parte pedagógica da escola?
3. Existe uma proposta de formar uma “escola leitora”, já que uma das propostas do PNAIC é o incentivo à leitura?
4. Comente as reuniões pedagógicas do seu grupo de trabalho?
5. E o PNAIC? Como você auxilia seus professores?
6. Como é feito o planejamento das metas a serem alcançadas para a ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização – a ser realizada em novembro de 2014?
7. Como são trabalhados os índices do IDEB com os professores em formação do PNAIC?

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A ORIENTADORA DO PNAIC

1. Para você qual a importância do coordenador pedagógico em relação a formação continuada do professor?
2. O que se espera do coordenador pedagógico dentro da escola em relação a proposta do PNAIC?
3. Existe um acompanhamento por parte das orientadoras e da Secretaria de Educação em relação aos trabalhos dos professores que fazem a formação do PNAIC?
4. E o papel do diretor? O que diz o documento do Ministério da Educação em relação ao gestor escolar e a proposta do PNAIC?

APÊNDICE E – CARTA DE ANUÊNCIA

Na condição de diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental X, situada no Vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo – RS, registro minha autorização para o estudo “*Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – caminhos para uma escola alfabetizadora: a importância da gestão escolar nesse processo*”, sob orientação da Profa. Me. *Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro*, docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria - RS, cujo objetivo consiste em verificar em como os professores que participaram da formação do PNAIC desde o ano de 2013 encontram apoio pedagógico por parte da equipe gestora da escola para o trabalho em sala de aula a partir da nova proposta de alfabetização.

Cientes das considerações éticas e metodológicas, compreendemos que o estudo traz contribuições para o cotidiano escolar, partilhando descobertas que podem auxiliar no (re)planejamento de propostas pedagógicas. Colocamo-nos à disposição da pesquisadora para os contatos necessários com as professoras, familiares e para a organização de espaços nos quais o estudo será desenvolvido.

São Leopoldo, 3 de agosto de 2014.

Cristiano Cardozo Dória

APÊNDICE F – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este estudo, que integra a monografia de Especialização em Gestão Educacional, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria – RS por mim, **Silvana Corrêa Vieira De León**, sob orientação da Profa. Me. **Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro**, tem como principal objetivo verificar como os professores que participaram da formação do PNAIC desde o ano de 2013 encontram apoio pedagógico por parte da equipe gestora da escola para o trabalho em sala de aula a partir da nova proposta de alfabetização.

Como você é professora da turma _____, solicitamos sua participação e colaboração em três momentos:

- a) Entrevista semiestruturada, a qual será gravada em áudio, sobre a sua prática docente e suas percepções quanto ao PNAIC, conceitos como alfabetização e letramento e questões mais específicas sobre o ensino da língua materna;
- b) Encontro com todas as professoras participantes da pesquisa para uma apresentação mais formal sobre as metas da investigação e possíveis discussões sobre temas relevantes que possam ser pertinentes à prática das alfabetizadoras.

Todos os dados coletados serão, posteriormente, organizados e analisados, preservando a sua identidade, garantindo sua privacidade. Serão, portanto, utilizados apenas números e/ou letras para identificação das informações, considerando as metas da pesquisa.

É importante destacar que:

- estarei à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa;
- você, como a professora da turma, e a escola, terão acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem;
- você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- a pesquisa não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza a você e/ou aos alunos;
- os dados obtidos no decorrer do trabalho só serão utilizados para os fins da pesquisa;

- as imagens e voz não serão exibidas publicamente;
- este documento será assinado em duas vias: uma ficará com você e a outra estará sob minha responsabilidade.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a sua participação fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo da professora:

Assinatura:

Pesquisadora: Silvana Corrêa Vieira De León

Assinatura da pesquisadora:

São Leopoldo, ____ de _____ de 2014.