

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Aline Klimeck Fragoso

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA FORMAR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Santa Maria, RS

2018

Aline Klimeck Fragoso

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UMA
NOVA POSSIBILIDADE PARA FORMAR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

Santa Maria, RS

2018

Aline Klimeck Fragoso

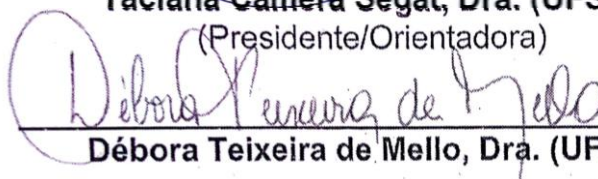
**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA FORMAR
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em 29 de agosto de 2018:



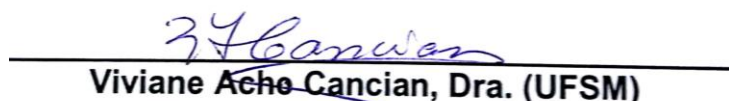
Taciana Camera Segat, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Débora Teixeira de Mello, Dra. (UFSM)



Carla Beatriz Kunzler Hosda, Ma. (UFSM/UAB)



Viviane Ache Cancian, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo. De modo especial, agradeço:

Aos meus pais, por todo amor, incentivo e por me ensinarem a ter fé em Deus, para que tudo possa se realizar;

À minha orientadora, Profa. Taciana, por me guiar durante esta construção, mostrando-me caminhos e possibilidades;

À banca examinadora, Profa. Débora, Profa. Carla e Profa. Viviane, por se disporem a olhar o trabalho com atenção e por todas as considerações realizadas;

À formadora regional e aos formadores locais do PNAIC, por compartilharem suas experiências, colaborando com esta construção;

Ao meu namorado, pela compreensão e por permanecer ao meu lado em todos os momentos;

Às minhas amigas, pelas experiências compartilhadas, pelo apoio, cooperação e carinho durante a realização do Curso, principalmente durante esta construção final.

RESUMO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UMA NOVA POSSIBILIDADE PARA FORMAR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

AUTORA: Aline Klimeck Fragoso

ORIENTADORA: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

Esta pesquisa tem como objetivo compreender e acompanhar a implementação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2018, a partir dos encontros formativos realizados no município de Santa Maria – RS, nos dias 26 e 27 de abril de 2018. O recorte a este ano de desenvolvimento do programa se dá devido algumas modificações que ocorreram na estrutura e na abrangência do PNAIC (2017), passando a atender também a Educação Infantil. Devido a diferentes concepções em relação aos processos de ensino e aprendizagem e sobre como/quando estes processos devem ocorrer, surgem políticas e programas de formação continuada que, embora pareçam interessantes e tragam propostas inovadoras, muitas vezes, em sua elaboração, não retratam uma preocupação com a maneira como serão interpretados e implementados. Sendo assim, durante a realização da pesquisa utilizamos como aporte teórico as escritas de TOMAZZETTI (2007), BRITTO (2012), FERREIRO (2011a; 2011b), MELLO (2005), além de Legislações e outros documentos de apoio. Como instrumentos para a coleta de dados, utilizamos a leitura de documentos orientadores do programa, diálogos com formadores regionais e locais do PNAIC e observações a partir da participação nos encontros de formação. Por fim, destacamos que não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar as crianças – tendo por fundamento outras políticas brasileiras, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) –, o que chama atenção para a inclusão desta etapa em um programa que visa formar professores para alfabetizar na idade certa.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Infantil. Alfabetização. Formação de professores.

ABSTRACT

NATIONAL COVENANT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE (PNAIC): A NEW POSSIBILITY TO FORM TEACHERS OF CHILD EDUCATION?

AUTHOR: Aline Klimeck Fragoso
SUPERVISOR: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

This research aims to understand and follow the implementation of the policy of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) in 2018, based on the formative meetings held in the municipality of Santa Maria - RS, on April 26 and 27, 2018. This year's development of the program is due to some changes that have occurred in the structure and scope of the PNAIC (2017), and it has also been in charge of Early Childhood Education. Due to different conceptions regarding teaching and learning processes and how / when these processes should occur, policies and programs of continuing education emerge that, although they seem interesting and bring innovative proposals, often in their elaboration do not represent a concern how they will be interpreted and implemented. Therefore, during the research, we use as a theoretical contribution the writings of TOMAZZETTI (2007), BRITTO (2012), FERREIRO (2011a; 2011b), MELLO (2005), as well as Legislações and other supporting documents. As instruments for data collection, we used the reading of the program's guiding documents, dialogues with regional and local PNAIC trainers and observations from participation in the training meetings. Finally, we emphasize that it is not the goal of Children's Education to literate children - based on other Brazilian policies, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) -, which calls for the inclusion of this stage in a program aimed at to train teachers to be literate at the right age.

Key words: Public Politics. Child Education. Literacy. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BR	Brasil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
2 ENCONTRO COM A TEMÁTICA DE PESQUISA	11
3 CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	15
4 ELEMENTOS QUE CONTEXTUALIZAM A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA	18
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	32
5.1 PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
5.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EMPREENDIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.....	42
6 ALGUNS CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS... MUITOS OUTROS AINDA PRECISAM SER VISITADOS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53
ANEXO A – PROPOSTAS DE FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DO PNAIC/UFSM/EDUCAÇÃO INFANTIL (2018).....	57
ANEXO B – CARTA “ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”	63

1 APRESENTAÇÃO¹

Esta monografia é resultado de estudos, diálogos e reflexões que se consolidaram a partir de algumas inquietações e do desejo de contribuir para tornar a Educação Infantil um espaço cada vez mais rico em possibilidades, qualidade e intencionalidade. Deste modo, a pesquisa se constitui como parte da avaliação final apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional – Linha de Pesquisa 2: Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria.

Deste modo, opto por pesquisar e entender como foi organizado e implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2017 e 2018², momento em que passa a incluir a Educação Infantil. Considerando a importância do PNAIC (2012) como uma política nacional organizadora do processo formativo dos professores que atuam na Educação Básica, a intenção desta pesquisa é visualizar como a leitura e a escrita vem sendo tratadas na Educação Infantil, a partir do acompanhamento da organização e implementação do programa, identificando as estratégias de gestão que foram necessárias para sua concretização.

Neste momento, meu olhar se volta para a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil, com o entendimento de que esta etapa não tem função de alfabetizar nem preparar para o ingresso no Ensino Fundamental. Além disso, me questiono acerca da maneira como as Políticas Públicas são elaboradas e como chegam até os professores das escolas públicas e privadas. Assim, então, se apresenta meu problema de pesquisa: Quais estratégias de gestão serão necessárias para implementar a formação continuada do PNAIC (2017) na Educação Infantil?

A partir do meu envolvimento direto com esta etapa e do desejo de contribuir com a qualidade dos processos educativos, apresento, como objetivo geral: compreender e acompanhar a organização e implementação do PNAIC na Educação Infantil, no contexto da UFSM. E, como objetivos específicos: compreender a organização geral do PNAIC; identificar os objetivos do PNAIC para a Educação

¹ Para estas escritas iniciais utilizo a primeira pessoa do singular, pois estou me referindo à trajetória formativa pessoal que impulsionou a realização deste trabalho. Nos demais capítulos, utilizarei a 1ª pessoa do plural, pois as discussões são decorrentes das orientações recebidas durante a escrita do trabalho.

² No decorrer da escrita utilizaremos os anos de 2017 e 2018, pois o processo de formação do PNAIC/2017 só se consolidou, pela UFSM, em 2018.

Infantil; identificar as estratégias de gestão e implementação do programa organizadas pela UFSM; compreender a organização dos encontros de formação empreendidos pela UFSM em Santa Maria – RS.

Para este estudo, utilizo como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, assumindo um caráter de pesquisa de campo e pesquisa documental, tendo como instrumentos para a coleta de dados a leitura de documentos, legislações e materiais de apoio, além de diálogos com formadores do programa e a observação participante dos dois primeiros encontros de formação empreendidos pela UFSM.

No decorrer da pesquisa, com o intuito de obter informações referentes à organização do PNAIC desde sua criação, em 2012, até o momento atual, além de leituras de documentos oficiais também encontro com alguns sujeitos que contribuíram significativamente com esta construção, através dos diálogos que foram estabelecidos.

Um dos sujeitos que se dispôs a participar dos diálogos é uma das três formadoras regionais do PNAIC na Educação Infantil, no ano de 2018, no contexto da UFSM. Esta professora ficou encarregada de organizar a formação para um dos três grupos de formadores locais. Deste modo, ela contribui para que possamos compreender a atual organização do programa, principalmente no que diz respeito à inclusão da Educação Infantil. Este é o primeiro ano de atuação desta professora no PNAIC.

Além desta, também estive dialogando com formadores locais do PNAIC (2017), no segmento³ da Educação Infantil, de um dos três grupos de formação deste segmento. Estes formadores se deslocam de seus municípios de trabalho até Santa Maria – RS, para participar dos encontros de formação propostos pela equipe⁴ da UFSM. Os diálogos empreendidos com estes sujeitos durante os encontros de formação são importantes para perceber suas angústias, expectativas e frustrações em relação ao programa.

A partir destes procedimentos foi possível compreender como o PNAIC (2017) foi organizado em âmbito nacional e no contexto da UFSM, além de perceber que

³ Optamos por denominar a Educação Infantil, o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e o Novo Mais Educação como **segmentos**.

⁴ No contexto da Educação Infantil, é importante destacar que o grupo de formadoras do PNAIC é composto por estudantes de pós-graduação (CE/UFSM) e uma professora do Departamento de Educação Especial (CE/UFSM), não contando com o apoio das professoras que trabalham diretamente com a Educação Infantil na instituição.

entendimentos possuem os professores das redes de ensino em relação a um programa de formação continuada que, para alguns, parece ser a solução dos problemas reais das escolas públicas.

Dando sequência à esta escrita, apresento minha trajetória pessoal na Educação Básica e no Ensino Superior, por considerar que o encontro com a temática da leitura e da escrita na Educação Infantil perpassa por estes caminhos. Também apresento os caminhos metodológicos percorridos durante a realização do estudo, através da escolha por uma metodologia de pesquisa e por alguns instrumentos que possibilitaram a aproximação com o contexto e os sujeitos envolvidos.

Indo além, caracterizo alguns dos elementos que contextualizam esta temática, trazendo aspectos relevantes sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, as Políticas Públicas educacionais brasileiras e sobre a organização do PNAIC (2012) em nível nacional e local. Apresento, ainda, informações obtidas através das leituras e dos diálogos estabelecidos com os sujeitos ao longo do percurso da pesquisa. As últimas proposições se referem à algumas certezas e muitas inquietações que foram surgindo ao longo da pesquisa, deixando alguns questionamentos para reflexão.

2 ENCONTRO COM A TEMÁTICA DE PESQUISA

O desejo por compreender os processos de leitura e escrita que são estabelecidos na Educação Infantil ressurgiu no momento em que me encontro no Curso de Especialização em Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Entretanto, esta temática já me fez refletir em outros momentos durante minha trajetória no Ensino Superior, portanto, considero importante retomar os caminhos que percorri para chegar até aqui.

Lembro-me vagamente da minha pequena infância e de minhas inserções no ambiente escolar, e as poucas lembranças que tenho, às vezes, se confundem. Entretanto, de maneira geral, lembro-me de práticas muito tradicionais exercidas pelas professoras que encontrei neste período, práticas estas que nos induziam (eu e meus colegas) a sermos repetidores do que nos era apresentado, uma vez que não nos estimulavam a pensar, criar e agir por vontade própria.

Durante este período, era marcante o trabalho repetitivo com as sílabas, a “decoreba” do “BA BE BI BO BU”. Com isso, não tive dificuldade em ser alfabetizada, porém, nunca senti gosto pela leitura e a escrita ao longo de minha trajetória na Educação Básica, realizando as propostas sempre por obrigação e contra a minha vontade. Não sei se isso se justifica pela maneira cansativa e repetitiva com a qual fui alfabetizada, mas acredito que possa ter influenciado de maneira significativa.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia Diurno da UFSM, algumas leituras eram sugeridas pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas e para que tivéssemos algum entendimento a respeito do que seria tratado. No início do Curso minhas leituras se limitaram às obrigatoriedades das aulas. O argumento era sempre o de que não restava tempo para leituras complementares e de leitura.

Antes ainda da metade do Curso percebi que era mais do que necessário que outras leituras comessem a fazer parte do meu dia-a-dia, sendo que necessitava sempre de mais conhecimento e entendimento sobre as disciplinas e as discussões que eram realizadas e também de leituras diversas, que não tinham relação direta com o Curso. Conforme o tempo passava, mais me esforcei para criar gosto pela leitura e pela escrita.

As primeiras preocupações em relação ao tratamento da leitura e da escrita na Educação Infantil iniciam a partir de meu ingresso no Curso de Pedagogia – UFSM,

porém, meu primeiro contato com a Educação Infantil aconteceu antes ainda de eu ingressar no referido Curso. Enquanto cursava o Ensino Médio, em minha cidade de origem, tive a oportunidade de trabalhar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), como estagiária/auxiliar. Neste contexto, surgem meus primeiros encantamentos com esta etapa e a decisão de cursar Pedagogia e poder entender melhor a multiplicidade de acontecimentos que eu já havia vivenciado.

Em seguida, enquanto acadêmica do Curso de Pedagogia, tive minhas primeiras experiências em EMEIS do município de Santa Maria – RS, a partir de inserções como bolsista do Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Pedagogia/Educação Infantil. A proposta deste subprojeto consistia em reuniões semanais com todo o grupo de bolsistas, supervisoras e coordenadora, para estudos, discussões e elaboração de projetos de inserção nas escolas. Durante as inserções, que ocorriam três vezes por semana, acompanhávamos o trabalho que era desenvolvido pela professora regente da turma e organizávamos propostas diferenciadas para/com crianças dos 0 aos 5 anos.

Depois de um ano de experiência no PIBID, optei por me inserir mais diretamente no contexto da Educação Infantil, passando a exercer estágio extracurricular em uma das EMEIS do município de Santa Maria – RS, onde desenvolvia propostas pedagógicas juntamente com a professora regente da turma, além de auxiliar em todos os outros momentos da rotina escolar (higiene, alimentação e cuidados).

Neste espaço tive a oportunidade de viver a Educação Infantil com mais intensidade e, pelo fato de estar finalizando o Curso de Pedagogia e já possuir uma bagagem de conhecimentos que me permitia olhar com mais criticidade para certas situações, começo a prestar mais atenção no modo como a leitura e a escrita estavam sendo tratadas nesta etapa, fazendo surgir alguns questionamentos e inquietações. Neste momento, observo que as narrativas dos professores com os quais eu convivía carregavam argumentos distintos em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Em seus discursos, os professores defendiam, basicamente, duas ideias: uma delas afirma que a alfabetização, na Educação Infantil, precisa ser desenvolvida como forma de preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, sendo necessário iniciar o aprendizado da leitura e da escrita na primeira etapa. Os defensores desta ideia utilizam, em suas práticas pedagógicas, técnicas e métodos de ensino

tradicionais, baseados em cópia e reprodução e que não levam em consideração os conhecimentos prévios e a realidade dos seus alunos.

Por outro lado, existia uma concepção de que, na Educação Infantil, o trabalho com a leitura e a escrita não deveria ser realizado, inclusive utilizando como argumento o fato de que as crianças ainda não têm aptidão cognitiva, nesta faixa etária, para aprender a ler e a escrever. Os professores que faziam uso deste argumento acabavam negando situações e informações presentes no dia-a-dia das crianças.

Deste modo, pude visualizar duas concepções extremas em relação aos processos de leitura e escrita na Educação Infantil e, neste contexto de inserção, enquanto desenvolvia o estágio extracurricular, surge a temática de pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Pedagogia como parte da avaliação final.

A proposta desta pesquisa foi visualizar como a leitura e a escrita estavam sendo tratadas na Educação Infantil, a fim de compreender como algumas professoras regentes de turma manifestavam seu entendimento sobre o tema e como as proposições referentes à leitura e a escrita estavam sendo expressas na Proposta Pedagógica de uma escola de Educação Infantil do município de Santa Maria – RS. A pesquisa foi realizada com êxito e algumas questões relevantes foram identificadas.

A partir da construção do TCC, depois de muito estudo, discussão e reflexão, e tendo como fundamento importantes pesquisadores da área da alfabetização, constitui o meu entendimento sobre o tema. Deste modo, acredito que ambos os argumentos apresentados anteriormente, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, estejam equivocados, considerando que não devemos chegar a nenhum destes extremos.

Acredito, sim, que a leitura e a escrita precisam estar presentes no contexto da Educação Infantil, até porque não se pode negar algo que está presente no dia-a-dia das crianças, através de diferentes portadores de textos e práticas de leitura. Porém, acredito também que estas práticas não podem ser tradicionais, repetitivas, cansativas. A intenção não é colocar as crianças sentadas para decorarem métodos de leitura e escrita, mas sim, permitir que o gosto por estas práticas surja de maneira espontânea e prazerosa, a partir do interesse da criança. A intenção da Educação Infantil não pode ser preparar para o ingresso no Ensino Fundamental.

Após concluir o Curso de Pedagogia e ingressar na Especialização em Gestão Educacional - UFSM, as discussões em relação ao tratamento da leitura e da escrita na Educação Infantil ressurgem, principalmente a partir da reformulação de uma política de governo, que inclui a primeira etapa da Educação Básica nas formações empreendidas pelo PNAIC (2017), juntamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Programa Novo Mais Educação.

Segundo o Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017), o programa tem como objetivo dar suporte e apoio aos professores, coordenadores pedagógicos e demais responsáveis pelos processos de aprendizagem nas escolas, auxiliando no planejamento de suas ações e na utilização de estratégias didático-pedagógicas que permitam, aos alunos da pré-escola e do Ensino Fundamental, alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização. Para isso, o programa estabelece a realização de uma formação de 180h – presencial e à distância.

Para os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e os professores da pré-escola da rede pública de ensino, foram ofertadas formações baseadas na Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzida por uma equipe de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), também da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), bem como profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil, que pertencem à SEB/MEC.

O PNAIC (2012) é um programa que acontece em nível nacional, sendo que cada estado do país possui autonomia para organizar e gestar as formações propostas. No ano de 2017, no estado do Rio Grande do Sul (RS), três Universidades Federais foram responsáveis pela implementação deste programa: a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O contexto escolhido para a realização deste estudo é a UFSM.

Cada Universidade participante do programa tem a função de levar a formação do PNAIC à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao Novo Mais Educação de um determinado número de municípios da região. Nosso foco neste estudo se concentra no segmento da Educação Infantil, a partir do acompanhamento de um dos três grupos deste segmento, no contexto das formações empreendidas pela UFSM.

3 CAMINHOS ESCOLHIDOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir do envolvimento de um sujeito em determinado contexto ou temática, algumas situações podem causar inquietações e dúvidas, fazendo com que se coloque a pensar e pesquisar sobre o assunto. Assim, refletindo sobre um determinado problema, passamos a buscar maneiras para chegar a possíveis respostas ou possibilidades de refletir e pesquisar ainda mais.

Como abordagem metodológica, para a realização deste estudo utilizamos a pesquisa qualitativa, tendo em vista que não tivemos como objetivo quantificar dados, mas sim dialogar e refletir a partir de dados pré-determinados e observados ao longo da trajetória da pesquisa. Para Tozoni-Reis (2009, p. 10) “A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos que descrevê-los”.

Deste modo, tendo em vista nossos objetivos, optamos por utilizar duas modalidades de pesquisa: a pesquisa de campo e a pesquisa documental. A pesquisa de campo “[...] caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem” (TOZONI-REIS, 2009, p. 28). Estes espaços educativos, nas pesquisas em Educação, podem ser escolares e não-escolares, tendo em vista a riqueza dos processos educativos que acontecem em outros espaços, além da escola.

Neste sentido, como instrumento para a coleta de dados, realizamos observações participantes dos dois primeiros encontros de formação empreendidos pela UFSM para os formadores locais da Educação Infantil, que aconteceram nos dias 26 e 27 de abril de 2018. Durante estes dois encontros, observamos, dialogamos e organizamos um diário de campo, onde foram apontadas algumas questões pertinentes à pesquisa.

As observações participantes foram realizadas através de interações e diálogos com os sujeitos, possibilitando a real compreensão de suas narrativas e experiências. Nas palavras de Minayo (1994, p. 59-60) “A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações e fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

Os diálogos empreendidos durante as observações participantes transpareceram sentimentos reais dos sujeitos, que tiveram a possibilidade de falar sobre suas angústias, medos e descontentamentos em relação ao programa. Também foi possível identificar desejos e a busca por uma Educação com mais qualidade e comprometimento com as práticas educativas.

Outra modalidade de pesquisa utilizada foi a pesquisa documental, visto que coletamos alguns dados a partir de documentos legais e apoiadores, e também pelo fato de estarmos acompanhando a implementação de uma Política Pública. Sendo assim, “A pesquisa documental em educação é, portanto, uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino” (TOZONI-REIS, 2009, p.30).

Para a coleta de dados, então, passamos a realizar a leitura cuidadosa dos documentos norteadores do PNAIC desde sua criação, em 2012, até as proposições mais recentes, destinadas à Educação Infantil. Este estudo foi realizado principalmente através do site do Ministério da Educação (MEC), que disponibiliza o histórico do PNAIC e outros materiais de apoio.

Também passamos a compreender como o programa foi expandido e quais seus objetivos para a etapa da Educação Infantil através de documentos norteadores e da Coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil”, elaborada pela UFMG, UFRJ E UNIRIO e utilizada pelo MEC para embasar a formação proposta para o segmento da Educação Infantil.

Além de todas as leituras e observações realizadas, também utilizamos como um instrumento para a coleta de dados o diálogo com uma das formadoras regionais do PNAIC na Educação Infantil, no ano de 2018, a partir da atual estrutura do programa. Estes diálogos foram estabelecidos no decorrer da pesquisa, em diversos momentos, sempre que era necessário compreender algum procedimento utilizado na realização das formações.

Neste sentido, os diálogos se fazem importantes por possibilitarem momentos de troca de informações e esclarecimentos em relação a um determinado assunto, considerando que a interação entre sujeitos que estão imersos em um mesmo contexto ou temática gera empatia e uma parceria na busca por um mesmo objetivo ou entendimento. Paulo Freire define o que é o diálogo da seguinte forma:

[...] É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2009, p. 115).

Estes diálogos com a formadora regional do PNAIC nos ajudaram a compreender aspectos da organização e da implementação do programa no ano de 2018, esclarecendo dúvidas e demonstrando a realidade dos processos de gestão empreendidos pela equipe de professores da UFSM. Além disso, foi possível uma aproximação com os encontros de formação, sem transparecer um caráter rigoroso de pesquisa, mas sim com um ar de participação de igual para igual com o grupo de formadores locais.

4 ELEMENTOS QUE CONTEXTUALIZAM A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta parte da escrita, apresentamos uma breve revisão de literatura e das bases teóricas necessárias e utilizadas para dar fundamentação à pesquisa, trazendo definições e esclarecimentos sobre a Educação Infantil e os processos de leitura e escrita vivenciados nesta etapa, e as Políticas Públicas que orientam a Educação brasileira de modo geral.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

A primeira etapa da Educação Básica, chamada de Educação Infantil, nem sempre teve a configuração que possui hoje. Esta etapa passou por várias ressignificações conceituais e estruturais, desde que o cuidado das crianças era destinado às mães ou a outras mulheres, até serem pensados espaços para além de cuidar, também educar essas crianças.

Segundo Silva e Pantoni (2009, p. 10),

Estas mudanças ocorreram em grande parte por exigências sociais que transformaram os papéis sociais dos homens e mulheres e, conseqüentemente, fizeram emergir instituições que compartilham com as famílias a educação das crianças pequenas em ambientes coletivos.

Em outros tempos, a criança era considerada como um ser que necessitava somente de cuidados, que eram feitos geralmente pela mãe, em casa, enquanto o pai trabalhava fora. Com a exigência das mulheres por ingressar no mercado de trabalho, a partir do advento da industrialização, as crianças, então, necessitavam de um outro ambiente e de outras pessoas para serem cuidadas. Sendo assim, surgem as primeiras creches, destinadas a cuidar dos filhos dos operários das grandes indústrias, mas ainda com caráter apenas assistencial (OLIVEIRA, et al, 2011).

Diversos movimentos e lutas aconteceram em prol da Educação das crianças pequenas, desde movimentos trabalhistas dos operários, até medidas tomadas por presidentes, a partir da criação de legislações. Com o passar dos anos, a criança ganha visibilidade e passa a ser reconhecida como um ser social, histórico e cultural, que necessita de um ambiente que se preocupe com sua aprendizagem desde o

nascimento, pois desde então já está em interação com o mundo e todos que a cercam.

Começa-se a pensar em Educação Infantil, legalmente, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu Artigo 208, determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). Mesmo que ainda não seja obrigatória, nesta constituição a Educação Infantil é, acima de tudo, entendida como um direito da criança.

A Constituição de 1988 também ressalta, no Artigo 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” E, valendo-se do inciso 2º deste mesmo artigo, “os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988). Neste documento, além das orientações descritas, ainda não se faz presente qualquer organização curricular específica para esta etapa.

A Educação Infantil passa a ser integrada à Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Segundo esta Lei, a Educação Infantil deve ser ofertada em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade. Segundo o documento:

Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Ministério da Educação, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que deve auxiliar no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares. Neste documento, a criança é vista como o centro do planejamento, sendo ela um sujeito histórico e de direitos. Assim, o objetivo da proposta pedagógica construída nas escolas deve:

Art. 8º [...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Neste trecho é ressaltada a importância de propor às crianças o contato com as diferentes linguagens, incluindo, dentre outras, as linguagens oral e escrita. Nesse sentido, os professores da Educação Infantil, em suas práticas pedagógicas, têm papel fundamental de possibilitar às crianças situações que envolvam a leitura e a escrita através de interações e brincadeiras, contextualizadas e voltadas aos seus interesses, sem deixar de apresentar a elas novos conhecimentos, essenciais para sua formação integral como sujeitos históricos e sociais.

Como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil precisam ter como princípio indissociável o *cuidar* e o *educar*, sendo que o primeiro passa pelas práticas de alimentação, higiene e lazer, e o segundo deve ser pensado através de dois eixos norteadores: **interações** e **brincadeiras** (BRASIL, 2010), respeitando o desenvolvimento integral da criança, suas individualidades e particularidades.

Como nos fala Tomazzetti (2007, p. 87) “[...] a escola pode organizar atividades que possibilitem à criança pequena viver a experiência da infância não na negatividade de deixar de ser não leitora, mas na positividade de tornar-se leitora junto com outras crianças e também com os adultos”. Portanto, destacamos que a função da Educação Infantil é oferecer às crianças vivências de acordo com seus interesses, curiosidades e necessidades, estimulando a criatividade, a interação e a criticidade, desenvolvendo suas potencialidades e as diferentes linguagens.

Com o passar do tempo, o termo alfabetização sofreu inúmeras mudanças de sentido e significado, principalmente “nos anos de 1970 e 1980, quando deixou de ser percebida como simples processo de ensino e aprendizagem do sistema de escrita, com seus modelos e regras, supondo um processo criativo do aprendiz” (BRITTO, 2012, p. 10). A alfabetização deixou de ser considerada uma técnica para a aprendizagem de um código escrito e passou a ser vista como um sistema de representação da linguagem.

Ainda assim, existem distintas concepções que são elaboradas a respeito deste termo, considerando que as ideias que os sujeitos possuem sobre o que significa alfabetizar e de quando ou como isso deve ser feito depende da trajetória formativa que tiveram. Direcionando nosso olhar para os contextos educativos e destacando a figura do professor, um dos principais agentes nestes contextos, entendemos que

suas concepções refletem diretamente em suas práticas pedagógicas, ou seja, na maneira como irão conduzir os processos de ensino e aprendizagem com as crianças.

Quando nos colocamos a pensar sobre a leitura e a escrita no contexto escolar, algumas questões vêm à tona, principalmente em relação às metodologias utilizadas nos processos de alfabetização, que, de modo geral, pouco levam em consideração os conhecimentos prévios que os alunos possuem ao ingressarem na escola. Outra questão que também nos leva a refletir diz respeito ao período considerado adequado para que este processo ocorra, sendo que é possível observar práticas desde a Educação Infantil – mesmo não sendo este o objetivo desta etapa – até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à primeira colocação, quando pensamos em leitura e escrita nas escolas, imprescindivelmente nos remetemos ao processo que inicia antes mesmo da chegada das crianças a este contexto. Com isso, não estamos falando, necessariamente, de incentivos de familiares, o que não ocorre em todos os ambientes sociais, mas sim de experiências comuns a todas as crianças: o contato com diferentes portadores textuais em seu dia-a-dia, através da visualização de escritas em jornais, revistas, receitas, bilhetes, outdoors, panfletos, propagandas, entre outros portadores de textos.

No prefácio da obra “O mundo da escrita no universo da pequena infância” a autora Norma Ferreira (2012, s/p) nos convida a pensar sobre isso, quando afirma que:

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, de procedimentos e de regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola.

Entendemos ser inegável que a criança já recebe influências e é colocada a pensar sobre a leitura e a escrita antes mesmo de ingressar na escola. Assim, o processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nos contextos formais de ensino poderia ter início a partir dos conhecimentos e entendimentos que as crianças já possuem sobre o que significa ler e escrever e sobre os usos e funções da língua escrita, além de partir de seus interesses e de elementos próximos, presentes em seu entorno.

Considerando que fazemos parte de uma cultura escrita, em uma sociedade que prioriza a leitura e a escrita como requisito para a inserção e comunicação entre as pessoas, destacamos, nas palavras de Britto (2012, p. 11), que a “cultura escrita implicaria valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito”.

O ambiente onde cada criança vive, as pessoas com as quais convive, os princípios que lhes são passados e vivenciados através de práticas sociais, as formas de se comunicar com outras pessoas, tudo isso é levado para a escola e permanece com as crianças. Portanto, elas já chegam ao contexto educativo formal com conhecimentos construídos em experiências vividas em outros espaços, e esses conhecimentos precisam ser valorizados no momento em que se pensam propostas visando o aprendizado dessas crianças.

Ferreiro (2011b, p. 95) nos diz que as crianças “[...] iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura”. O contato da criança antes mesmo de chegar à escola, favorece a continuidade do trabalho do professor. Sendo assim, suas propostas podem contemplar variados suportes de textos.

Ainda assim, existem crianças que nunca ou pouco tiveram oportunidade de ter contato com a leitura e a escrita antes de ingressarem à escola, o que enfatiza a importância de que, neste espaço, sejam pensadas e organizadas experiências significativas às crianças. É no ambiente escolar que todas as crianças podem ter acesso à leitura e à escrita.

Além do reconhecimento dos usos e funções da escrita, são também objetivos da alfabetização a compreensão do modo de representação da linguagem, a leitura compreensiva de textos de diferentes registros da língua escrita, a produção de textos, respeitando os modos de organização da língua escrita e a atitude de curiosidade e segurança diante da língua escrita (FERREIRO, 2011a).

Portanto, se torna imprescindível o trabalho com livros, revistas, jornais, encartes, todo o tipo de material que carrega uma escrita e um significado. O contato com a escrita possibilita que as crianças tenham conhecimento e interesse em aprender, que queiram saber o que aqueles símbolos representam, podendo entender como, onde e para que utilizarão determinado recurso. Segundo Mello (2005, p.33):

Como afirma Vygotsky, da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.

Como expressa a autora, a linguagem escrita deve ser entendida como uma necessidade diante das exigências da sociedade. Em relação a isso, Ferreira (2011b, p. 19-20) nos fala que “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia [...]”.

Outro elemento importante no trabalho com a leitura e a escrita é a interação com o outro, seja um adulto ou uma criança mais velha, destacando que, como nos coloca Oliveira (2010, p. 66), “[...] a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças [...] uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das demais”.

Assim, Tomazzetti (2007, p. 82) nos fala que as crianças,

[...] aprendem dentro de um processo ativo em que os relacionamentos e aprendizagem ocorrem juntos através das experiências, expectativas e competências que apresentam, assim como aprendem por meio da relação e da interação com os demais indivíduos em geral, através do processo pedagógico educacional.

Em relação à segunda colocação feita anteriormente, referente ao período considerado adequado para que as práticas de alfabetização ocorram, de imediato já destacamos que não é objetivo da Educação Infantil alfabetizar as crianças. Como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os eixos articuladores desta etapa (interações e brincadeiras) devem garantir vivências que “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Diante desta orientação presente nas DCNEI's (2010), consideramos ser necessário manter um olhar atento à maneira como as linguagens serão exploradas nesta etapa, para que não aconteça uma preparação para o Ensino Fundamental, o que também não é função da Educação Infantil. O problema não está em trabalhar ou não com estas linguagens, mas sim em como isso tem sido feito ao longo da história. Os métodos e práticas utilizados é que precisam ser repensados, não apenas na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental.

Sendo assim, Ferreiro (2011a, p. 39) nos diz que “não se trata, nesse nível, nem de adotar as práticas ruins da escola primária, seguindo este ou aquele método de ensinar a ler e a escrever, nem de manter as crianças assepticamente afastadas de todo o contato com a língua escrita”. Desse modo, entendemos que na Educação Infantil existem várias possibilidades e experiências que podem ser exploradas, respeitando as especificidades e os objetivos previstos para a etapa, sem utilizar práticas tradicionais de alfabetização e, ao mesmo tempo, sem negar o contato com a leitura e a escrita.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O que se pretende aqui é realizar um mapeamento das principais Políticas Públicas educacionais brasileiras, fazendo um breve apanhado histórico até chegarmos nas mais recentes, tendo como foco a política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Assim, num primeiro momento, faz-se necessário conceituar o que são Políticas Públicas e como elas chegam até os ambientes educacionais. Em seguida, apresentamos as principais políticas que orientaram e orientam a Educação brasileira.

Políticas Públicas consistem em ações do governo, elaboradas e votadas pelo parlamento, na maioria das vezes por pessoas que não possuem formação e entendimento sobre o que está sendo discutido e instituído. As Políticas Públicas podem ser representadas por leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento ou uma ação do Estado.

É possível destacar que no Brasil, país de origem econômica agroexportadora e de grande utilização de mão de obra escrava, as preocupações com a Educação surgiram muito tarde. Afinal, para quem instruir um povo que nada ou pouco sabia, se suas funções trabalhistas nem se quer exigiam que soubessem escrever o próprio nome?

Aos poucos a preocupação com a instrução e a Educação dos cidadãos começa a ficar evidente, num primeiro momento de maneira mais superficial, como podemos observar nas primeiras Constituições Brasileiras, ganhando mais força com

o passar dos anos, se fazendo presente de maneira mais significativa nas legislações vigentes na atualidade.

A primeira Constituição Brasileira criada, ainda no período do Império, no ano de 1824, apresenta duas menções à Educação. Estas menções são feitas no Art. 179: “XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”; “XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Chamamos atenção para a referência feita à Educação primária gratuita a todos os cidadãos.

A Constituição de 1891 foi um pouco além da primeira em termos de Educação, estabelecendo que “Art. 34 – Compete privativamente ao Congresso Nacional: 30. legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União” (BRASIL, 1891). Assim, aos Estados competia legislar sobre o ensino primário e secundário, mesmo que ambos pudessem e devessem criar e manter instituições de ensino superior e secundário.

Além disso, um outro aspecto importante estabelecido por esta Lei se destaca no Art. 72, parágrafo 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos” (BRASIL, 1891). Desde esta época já temos indicativos de que a escola pública deve ser laica, porém, ainda hoje encontramos escolas que resistem a esta orientação.

A partir da década de 30, em um episódio conhecido como “Revolução de 1930”, surgem movimentos e ações em prol de políticas educacionais nacionais, que dão origem a manifestos e organizações sindicais, tais como a Associação Brasileira de Educação, tendo como marco principal o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que resultou na escrita do documento “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo”. Além de defender uma escola diferente da tradicional, também se reivindicava uma escola laica e gratuita.

Dentre os decretos instituídos na década de 30, podemos destacar o Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que discorre sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; o Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; o Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país; e o Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário no país.

A Constituição de 1934 torna-se a primeira a dedicar significativa atenção à Educação. Esta Carta determina, no Art. 5º, que compete à União “XIV - traçar as diretrizes da educação nacional”, e, no Art. 150, determina que “Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (BRASIL, 1934).

Além disso, é a primeira vez que se fala em financiamento da Educação, determinando que “Art. 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934).

A Constituição do Estado Novo (1937) amplia ainda mais as competências da União, que passa, segundo o Art. 15, a “IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937). O ensino público é visto como aquele destinado apenas aos que não puderem arcar com as despesas do ensino privado, o que se observa no Art. 129 desta Lei:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (BRASIL, 1937).

Em outro trecho, fica ainda mais evidente que a educação gratuita é a educação destinada apenas aos pobres, pois por mais que determine, no Art. 130, que “o ensino primário é obrigatório e gratuito”, estabelece, no mesmo artigo, que “A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; [...] será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937). Assim, quem pudesse, deveria pagar pelo seu ensino.

O início da década de 40 é marcado por mudanças e reformas educacionais, a partir da criação das Leis Orgânicas de Ensino, organizadas a partir de seis decretos-leis, efetivados de 1942 a 1946, referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto-Lei nº 4.073/42), ao secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei nº 4.244/42) e ao comercial (Lei Orgânica do Ensino

Comercial – Decreto-Lei nº 6.141/43). Neste período também é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai – Decreto-Lei nº 4.048/42).

Em 1945 são executadas medidas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529/46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46) e ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº 9.613/46). Também é instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – Decretos-Lei nº 8.621/46 e nº 8.622/46.

A Constituição de 1946 estabelece, já no início da sua redação, que “Art. 5º - Compete à União: XV – legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional”. Outra determinação importante é visualizada no Art. 168, inciso II: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (BRASIL, 1946).

Embora a religião católica fosse dominante e não permitisse a entrada de outras religiões nos sistemas de ensino, podemos observar que existiu uma tentativa de se promover outras religiões, de acordo com a crença dos alunos: “Art. 168, inciso V – o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946). A laicidade da escola pública ainda não é assegurada.

Com o intuito de oferecer uma Educação igualitária como direito de todos, foi instituída, no final da década de 1940, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024, que ocasionou inúmeros e longos debates, resultando na sua aprovação apenas em 1961.

Esta Lei teve como principais características a descentralização do sistema educacional; a liberdade para a escola organizar seu currículo; a criação do Conselho Federal de Educação; a determinação de 12% do orçamento anual da União e 20% dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para manutenção e desenvolvimento do ensino; o ensino primário, no mínimo, em quatro séries anuais e obrigatório a partir dos 7 anos; ano letivo de 180 dias; a formação do docente no ensino normal para o ensino primário. Para o Ensino Médio, cursos de nível superior e ensino religioso facultativo (BRASIL, 1961).

A Constituição de 1967 carrega conteúdo das Constituições anteriores, reeditando-os e modificando pouca coisa. Um retrocesso significativo vale a pena

destacar. Como observamos na Constituição de 1946, que determina que "Art 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1946), na Carta de 1967 essa obrigação desaparece.

Uma mudança em relação a isso só acontece muito tempo depois, a partir de um Emenda Constitucional, ficando a União responsável por aplicar "Art. 176, inciso 4º - nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino" (Emenda Constitucional nº 24/1983).

Em 1971, quando o Brasil vivia um período crítico da Ditadura Militar, é aprovada a segunda versão da LDB – Lei nº 5.692/71, que, dentre outras proposições, incluiu a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Artística e o Programa de Saúde no currículo, deu valor à educação profissional e instituiu o ensino obrigatório dos 7 aos 14 anos. Outra conquista foi a criação dos supletivos.

A Constituição de 1988 é a mais extensa em termos de Educação, tratando do assunto em todos os seus níveis e modalidades. Nesta escrita destacamos apenas alguns de seus artigos, deixando em segundo plano outros tão importantes quanto, referentes a outros aspectos da Educação brasileira.

No primeiro artigo destinado à Educação, já reafirma um importante princípio destacado em outras Constituições: "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Esta Carta é conhecida como "Constituição Cidadã", e, no Art. 206, apresenta seus princípios em relação à Educação:

- Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Ainda merecem destaque alguns incisos do artigo 208: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; além de atenção à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e garantia de Educação Infantil “IV – [...] em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Desde a redação da primeira LDB, instituída em 1961, muitas emendas e leis foram criadas para ajustar as suas proposições. A LDB nº 9.394/96 surge para debater a autonomia universitária, discutir a educação à distância, colocar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e detalhar como o dinheiro para a área deve ser gasto. Segundo esta Lei, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, constituída pela creche e pela pré-escola; Ensino Fundamental, com duração de nove anos; e Ensino Médio constituído por três anos (BRASIL, 1996).

[...] a LDB de 1996, sinalizou claramente para mudanças nas responsabilidades dos entes federados quanto à manutenção e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. O teor da citada lei induz fortemente à descentralização da educação, direcionando os seus gastos por intermédio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF (SANTOS, 2011, p. 9).

Outras conquistas desta Lei que merecem atenção foram a determinação da criação do Plano Nacional de Educação (PNE); a determinação de que a União deve investir no mínimo 18% e, Estados e municípios, no mínimo de 25% de seus impostos com o ensino público; e a exigência de formação em nível superior para atuar na Educação Básica.

Nos anos 2000, alguns programas educacionais se destacaram, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), lançado em 2004; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), lançado em 2007; a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), em vigor desde janeiro de 2007; e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007.

A última política citada – PDE – merece um pouco mais de atenção, pois, como destaca Santos (2011, p. 10), diferente de outros programas implementados, este “[...] constitui-se em uma espécie de programa guarda-chuva, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação)”.

O PDE é formado por um conjunto de 52 ações, organizadas em quatro eixos: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e Alfabetização. A partir destes eixos, diversas ações foram criadas, podendo citar o Proinfância, o Ensino Fundamental de Nove Anos, a Provinha Brasil, entre outras (SANTOS, 2011).

A partir deste olhar geral de algumas Políticas Públicas que foram significativas e trouxeram mudanças para o cenário da Educação no nosso país ao longo dos anos, neste momento daremos atenção a um programa citado anteriormente: o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento, reformulado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a Educação brasileira, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim do prazo de vigência.

Depois de algumas tentativas, ao longo da história das Políticas Públicas brasileiras, o primeiro PNE foi elaborado em 1996, a partir da LBD nº 9.394/96, que, no Art. 87, parágrafo 1º, determinou que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes [...]” (BRASIL, 1996). Pela primeira vez na história, o Plano Nacional de Educação era instituído por Lei: nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, vigorando de 2001 a 2010.

Este foi um plano importante, mesmo que não tenha sido possível cumprí-lo conforme desejado, pois algumas questões não foram levadas em conta e outras não foram alcançadas. Assim, com o intuito de elaborar uma estratégia que realmente trouxesse melhorias e resultados significativos para a Educação brasileira, o PNE foi reformulado.

A proposição do segundo PNE passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 8.035/2010. Depois de algumas críticas e várias reformulações, em 28 de maio de 2014 iniciou-se a discussão sobre o PNE no Plenário, sendo concluída em 3 de junho de 2014, com a aprovação do PNE.

No momento em que é redigido e apresentado, este segundo plano se caracteriza por ser mais sucinto e também quantificável por estatísticas. Além disso,

apresenta 10 diretrizes e 20 metas. Destas, destacamos a “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Esta meta daria início à criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2012, como sendo um compromisso formal assumido pelos governos do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Falaremos mais sobre este programa no próximo capítulo da escrita.

Olhando para a trajetória de algumas das principais legislações que regulamentaram e orientam a Educação no Brasil até os dias de hoje, é possível dizer que muitas mudanças significativas e avanços foram conquistados. Entretanto, em momentos distintos, a partir de políticas e programas de governo, ainda nos deparamos com legislações e orientações genéricas, que não se preocupam com as especificidades das diferentes regiões do país, nem tampouco com um ensino de maneira contextualizada e voltado aos interesses dos alunos. Muitas conquistas foram alcançadas, mas ainda temos um grande caminho a percorrer.

5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

A leitura cuidadosa de documentos referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa resultou nas escritas que seguem. Estes documentos nos possibilitaram compreender os motivos que levaram à criação do programa, em 2012, e às modificações que ocorreram em 2017. Estas escritas também são constituídas a partir de diálogos estabelecidos com uma das formadoras regionais do PNAIC, que acompanhou a inclusão da Educação Infantil (2017/2018).

A partir do momento em que optamos por compreender os encaminhamentos utilizados pela equipe da UFSM para realizar as formações do PNAIC (2017), de imediato se fez necessário compreender como este programa surgiu, no ano de 2012. Deste modo, destacamos que o programa foi criado com o desafio de garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade.

Sendo assim, é utilizado como uma estratégia para atender à Meta 5 do PNE (2014-2024), projeto de Lei nº 8.035/2010, que tramitava na Câmara dos Deputados. Na atual versão do Plano, a Meta é redigida da seguinte forma: “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014), como mencionado no capítulo anterior.

Segundo explicou na época, no IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação, a professora da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Clélia Mara dos Santos: “A iniciativa do Ministério da Educação partiu dos dados levantados pelo Censo 2010. Ao todo, são 15,2% as crianças brasileiras em idade escolar que não sabem ler, nem escrever”. Ainda segundo a professora, o objetivo do MEC era de alfabetizar 100% das crianças brasileiras.

Quando criado, o programa se articulava a partir de quatro eixos de atuação. O primeiro eixo fazia referência à formação de professores, estabelecendo a realização de um curso presencial de 120 horas, baseado no Programa Pró-Letramento. O segundo eixo era referente à distribuição de materiais didáticos voltados à alfabetização, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além de livros e dicionários, também foram disponibilizados jogos pedagógicos (COSTA, 2013).

O terceiro eixo de atuação estava relacionado à avaliação, que era baseada nos dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Além destes indicadores, também foram utilizados os resultados da Provinha Brasil e de uma avaliação externa universal. O quarto e último eixo dizia respeito à uma frente de mobilização social pela Educação, que deveria monitorar as ações do PNAIC (2012), apoiando e garantindo a implementação do programa (COSTA, 2013).

Com exceção dos instrumentos utilizados para a avaliação, podemos observar que, quando criado, o PNAIC (2012) apresentava uma proposta interessante e inovadora de formação continuada, distribuição de materiais de qualidade e muito investimento financeiro. É possível visualizar uma preocupação com a aprendizagem das crianças, com a formação dos professores em serviço e com a qualidade dos processos educativos vivenciados nas escolas. Ao longo dos anos, as discussões propostas pelo PNAIC foram sendo modificadas conforme demandas variadas. O Quadro 1 apresenta as temáticas discutidas durante cada edição do programa, bem como o número de professores participantes e a carga horária das formações.

Quadro 1 – Informações relativas às formações do PNAIC.

ANO DE EDIÇÃO	TEMÁTICA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA
2013	Linguagem	313.599 professores alfabetizadores	120 horas
2014	Matemática	311.916 professores	160 horas
2015	Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade	302.057 professores	100 horas
2016	Leitura, Escrita e Letramento Matemático	248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos	100 horas

Fonte: Documento Orientador do PNAIC, 2017.

Tendo em vista as informações apresentadas no Quadro 1, podemos observar que a cada nova edição do programa surge uma temática de estudos diferente, envolvendo determinados sujeitos. Estas temáticas são escolhidas a partir das demandas dos contextos escolares, sendo identificadas através de avaliações e coleta de dados em larga escala. Como exemplo disso, destacamos um dos motivos que levou às mudanças ocorridas no PNAIC para o ano de 2017: a constatação, pelo MEC, de um baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos dados coletados através da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013 e 2014.

Destacamos que a ANA é uma avaliação em larga escala, aplicada nos diferentes estados do país, sem respeitar as peculiaridades e individualidades de cada região, utilizando questões muitas vezes descontextualizadas e sem sentido algum para os alunos. Assim, nos causa desconforto pensar que este tipo de avaliação pode definir o rumo de Políticas Públicas nacionais e pode refletir de maneira tão significativa nos programas de formação continuada de professores.

Deste modo, nos perguntamos: qual o lugar da infância nas políticas nacionais? Quais interesses guiam a elaboração destas políticas? Este tipo de Política Pública nos serve? É muito difícil visualizar uma preocupação com a criança, a qual deveria ser o foco na elaboração de políticas, tendo em vista que não se nota esforço algum para compreender em que condições se dão os processos de ensino e aprendizagem na rede pública, do mesmo modo que não há preocupação com a maneira como as formações propostas chegarão aos professores da rede.

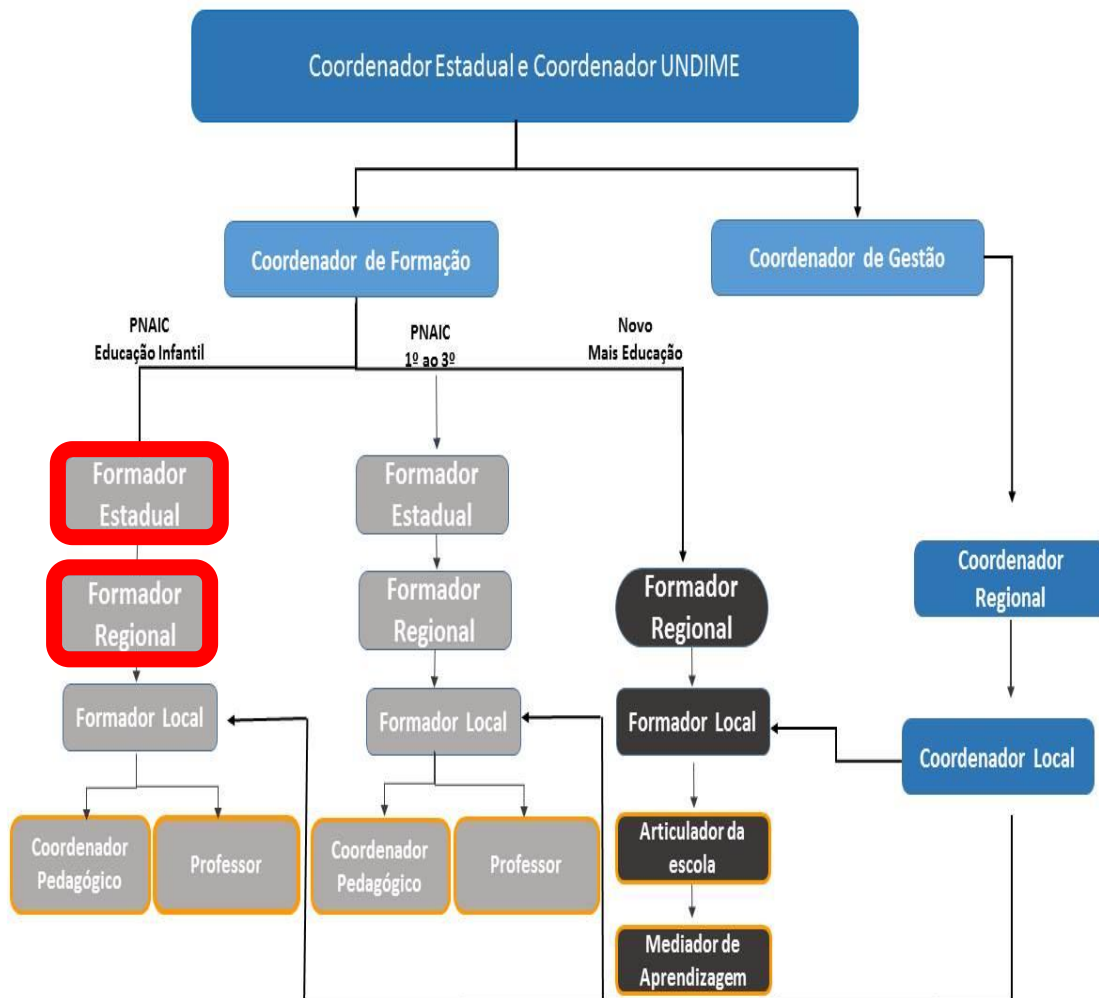
Ainda assim, principalmente com base nos resultados da ANA, o Ministério da Educação promoveu mudanças no PNAIC em 2016 e, no ano de 2017, o programa passa a compor uma política educacional que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, além de incluir a Educação Infantil nas propostas de formação (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Novos questionamentos surgem neste momento. Passamos, então, a nos perguntar: qual é a intenção desta perspectiva ampliada de alfabetização? Seria, então, a Educação Infantil a idade certa para se alfabetizar, tendo em vista que passa a ser incluída em um programa de alfabetização? Seria este o sentido de ampliar a alfabetização? Num primeiro momento, a impressão que se tem é de antecipação de

um processo que deveria acontecer apenas no Ensino Fundamental, com a falácia de melhorar resultados de avaliações nacionais.

Assim, a partir desta reformulação, no ano de 2017 o PNAIC passa a atender três grupos diferenciados: professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que permanecem como foco no processo de formação; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação. No Organograma 1 apresentamos a atual organização do PNAIC, com a denominação de todos os sujeitos envolvidos.

Organograma 1 – Organização geral do PNAIC.



Fonte: Documento Orientador do PNAIC, 2017.

A partir da estrutura apresentada, destacamos que cada um dos sujeitos citados no organograma tem funções e responsabilidades específicas⁵. Deste modo, considerando que durante a pesquisa estivemos em contato com os professores formadores regionais e locais e que nos referimos apenas a estes sujeitos na escrita, daremos destaque às suas funções para dar clareza do lugar em que se encontram dentro do programa:

Formador Regional – é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno. Além disso, deve acompanhar as atividades desses formadores junto a coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço, a fim de colaborar para buscar soluções para os desafios enfrentados. Na perspectiva de contribuir para uma educação equitativa e inclusiva, o formador deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar, na Internet, material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.

Formador Local – é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola e tem como principais atribuições: identificar os dados da ANA de cada escola; conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola; identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado; orientar a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados (BRASIL, 2017, p. 26, grifo nosso).

Por se tratar de uma política nacional, o PNAIC (2012) abrange todos os estados do país, dando a estes autonomia para organizar as formações propostas pelo programa. No Rio Grande do Sul - BR, contamos com três Universidades Federais responsáveis por levar a formação aos professores da rede pública de ensino. Como já citado nesta escrita, além da UFSM, também são participantes a UFRGS e a UFPEL, que foram escolhidas por sua experiência no PNAIC, pela competência profissional e pela capacidade de inovar e empreender, como define o Documento Orientador do PNAIC (2017).

Cada uma das Universidades deveria realizar a formação com um determinado grupo de professores, de determinados municípios da região, ficando responsáveis por elaborar projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração

⁵ Quase todos os sujeitos envolvidos com o processo de formação do PNAIC recebem uma bolsa, cujo valor varia dependendo do lugar que ocupam dentro do programa. Os professores da rede pública não recebem nenhum tipo de auxílio, contrário às edições anteriores do PNAIC, em que recebiam uma bolsa no valor de R\$ 200,00. A bolsa se caracteriza como um incentivo à participação na formação. Esta foi uma das mudanças ocorridas na atual edição do PNAIC.

entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. O conteúdo destes projetos deve seguir as orientações estabelecidas pelo MEC.

Segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017), as formações devem considerar os materiais definidos para a formação; o protagonismo dos professores alfabetizadores; o respeito à diversidade, às múltiplas inteligências e à autonomia dos sistemas; o foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo; a seleção e a utilização de materiais disponíveis na Internet que possam contribuir para aprimorar a formação.

5.1 PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para as formações da Educação Infantil, nosso foco neste estudo, o MEC disponibilizou a Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, que é resultado de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG, a UFRJ e a UNIRIO, entre os anos de 2013/2015 para a construção de um material que atendesse às necessidades de formação dos professores da Educação Infantil.

Esta Coleção tem como objetivo a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas. O material está estruturado em oito cadernos de estudos, um caderno de apresentação e um encarte para a família, disponíveis em formato digital (BRASIL, 2017).

A proposta de formação organizada pela equipe de professores da UFMG, UFRJ e UNIRIO é muito interessante. Os cadernos discutem temáticas importantes, conceitos e referenciais teóricos que, se bem apropriados e compreendidos, podem resultar em um rico processo de formação continuada aos professores de Educação Infantil. A equipe organizadora da Coleção apresenta-a no Caderno 0 – Caderno de apresentação (2016), trazendo algumas questões que justificam e norteiam as propostas dos demais cadernos:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Que

temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2016, p. 11).

Estes e outros questionamentos resultaram na criação do projeto, que não se consolidou apenas a partir dos cadernos de formação. Foram desenvolvidos, também, cinco seminários, além de pesquisas, estudos e debates, tendo a participação de professores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, reconhecidos por suas pesquisas e reflexões, que contribuíram significativamente para a concessão do curso.

Motivou-nos a consciência de que a professora da Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. É agente especial na promoção do acesso da criança à(s) cultura(s), sobretudo à cultura escrita. O desempenho desse papel impõe muitos desafios à professora e, conseqüentemente, à sua formação (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2016).

No documento *Às professoras*⁶ da Educação Infantil (2018) – vide anexo – as coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil escrevem uma carta socializando os aspectos que fundamentaram a elaboração do mesmo, apresentando outros argumentos pertinentes à sua criação:

Por entendermos que uma prática pedagógica comprometida com a ampliação das experiências culturais dos bebês e demais crianças, abrangendo o reconhecimento da diversidade etária, de classe social, étnico-racial brasileira e das capacidades expressivas, intelectuais e afetivas infantis somente poderia erigir-se a partir de uma formação teórica consistente, é que formulamos e desenvolvemos o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

Os cadernos de formação são compostos por três textos, escritos por diferentes autores, o que permite ampliar o diálogo sobre teorias e práticas que informam e dão concretude ao trabalho docente. No quadro a seguir, destacamos as temáticas de todos os cadernos elaborados para a formação.

⁶ No Caderno 0 – Caderno de Apresentação, as organizadoras do Projeto explicam a utilização do gênero feminino em suas escritas: “Optamos por nos referir a vocês que atuam como docentes sempre por meio do genérico feminino, ou seja, professora. Apesar de reconhecermos que tem crescido o número de homens no corpo docente da Educação Infantil, este ainda se mantém majoritariamente feminino, numa proporção que representa mais de 95% de mulheres” (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2016, p. 14).

Quadro 2: Temáticas desenvolvidas na Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

(Continua)

NOMENCLATURA		TEMÁTICAS
Caderno 0	Apresentação	Este caderno apresenta o projeto “Leitura e escrita na Educação Infantil” - objetivos e estrutura, metodologia, avaliação e certificação - e propõe algumas reflexões iniciais.
Caderno 1	Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender	Unidade 1: Docência e formação cultural; Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas; Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças.
Caderno 2	Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Unidade 1: Infância e linguagem; Unidade 2: Infância e cultura; Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança.
Caderno 3	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	Unidade 1: Criança e cultura escrita; Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações; Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação.
Caderno 4	Bebês como leitores e autores	Unidade 1: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso; Unidade 2: Bebês: interações e linguagem; Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.
Caderno 5	Crianças como leitoras e autoras	Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas; Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil; Unidade 3: As crianças e os livros.
Caderno 6	Currículo e linguagem na Educação Infantil	Unidade 1: Currículo e Educação Infantil; Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil; Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil.

(Conclusão)

Caderno 7	Livros infantis: acervos, espaços e mediações	Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE; Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura; Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil.
Caderno 8	Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola; Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil; Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada; Encarte para as famílias: Conta de novo?! As famílias e a formação literária do pequeno leitor.

Fonte: Caderno 0 – Coleção “Leitura e escrita na Educação Infantil”, v.1.

A partir do que fora acordado com o MEC, em 2013 as coordenadoras do Projeto construíram um Plano de Formação, com fundamentação, condições de oferta e os elementos curriculares e pedagógicos para um Curso de 120 horas, podendo ser desenvolvido de maneira exclusiva ou integrado a um curso de especialização ou aperfeiçoamento.

As condições de realização do curso pressupunham pagamento de bolsas para as professoras cursistas e formadoras; garantia de liberação das cursistas, por parte das redes de ensino, para realização dos encontros presenciais e estudos; distribuição dos livros que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil para todas as cursistas e formadoras e acompanhamento sistemático da coordenação do Projeto em sua implantação em todo o território nacional (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

O fragmento acima apresenta as intenções e condições da equipe para que o Curso fosse realizado. Deste modo, deixam evidente que a inclusão da pré-escola no PNAIC (2017) “[...] não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios estados e coordenação do Projeto e, assim,

efinitivamente, não se constituiu como uma política de formação” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

As coordenadoras do Projeto ainda ressaltam que após junho de 2016 o MEC dispersou as discussões sobre a utilização da Coleção, evidenciando contradições e divergências em relação às concepções de formação de professores e de Educação Infantil defendidas. Ainda assim, a equipe acreditava na qualidade do material e na possibilidade de disponibilizá-lo a quem realmente pudesse ser tão útil quanto importante, como podemos visualizar na seguinte colocação:

[...] entendíamos que a utilização da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil era direito das professoras, dever do poder público que havia investido recursos na elaboração dessa política de formação docente e a possibilidade de disputar uma concepção acerca do trabalho com leitura e escrita em creches e pré-escolas que consideramos mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

A fim de dar ainda mais visibilidade ao desencontro entre a proposta inicial de elaboração do Projeto e as reais estratégias de implementação, as coordenadoras, na mesma carta escrita às professoras da rede pública, apresentam mais algumas condições básicas que, segundo elas, seriam essenciais para obter resultados positivos com a formação, tais como:

- A remuneração do tempo de formação para as cursistas cuja ausência dificulta e muitas vezes impede a participação das professoras;
- A distribuição dos cadernos impressos da Coleção e não sua disponibilização apenas por meio digital;
- Uma coordenação nacional que se responsabilizasse pela formação dos formadores estaduais e regionais, bem como pelo acompanhamento e monitoramento das ações de formação, do programa;
- A oferta de um ano de curso com 120 horas presenciais, que ficou reduzida a poucas horas (BAPTISTA, et al, 2018, s/p).

No momento em que os aspectos centrais de organização e execução do Projeto não são cumpridos, visualizamos uma desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil, deixando explícita “[...] a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018” (BAPTISTA, et al, 2018, s/p). Além disso, é visível um aligeiramento dos processos de formação, objetivando reduzir gastos/investimento.

Diante de todas estas colocações, nos perguntamos: que entendimentos sobre formação continuada esse tipo de política organiza? Qual a importância da formação dos profissionais que trabalham com a primeira etapa da Educação Básica? Quais são os princípios, concepções e entendimentos defendidos pelo MEC quando à formação de professores?

Ao fim da carta, as organizadoras do Projeto deixam algumas orientações às professoras que estão trabalhando com a Coleção, recomendando que consultem o site e o blog do Projeto; que exijam seus direitos perante o poder público; que criem grupos de estudos entre professores; que invistam em suas formações, através de leituras, vídeos, espaços, momentos e atividades culturais.

5.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO EMPREENDIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Depois de apresentarmos a organização geral do PNAIC, destacando as proposições do material utilizado para as formações da Educação Infantil, a partir deste momento nossas reflexões se voltam para o processo de formação empreendido pela equipe da UFSM, em Santa Maria – RS, com foco na organização pensada e planejada para o segmento da Educação Infantil, destacando as estratégias que foram utilizadas para que as formações fossem consolidadas.

Para dar início aos próximos desdobramentos, torna-se necessário destacar que, no ano de 2017, uma equipe de professoras da UFSM criou um processo de resistência não aderindo ao PNAIC, por não concordar com a inclusão da Educação Infantil em um programa de **alfabetização**, entendendo que a Educação Infantil **não é** a idade certa para alfabetizar.

A fim de dar maior visibilidade aos motivos que levaram à esse processo de resistência, e também buscando promover ações concretas para mudar esta situação, um grupo de professoras, que trabalha diretamente com a Educação Infantil na UFSM, organizou o “Curso de Aperfeiçoamento na Educação Infantil (CAEI)”, contemplando uma formação de 180 horas, a partir de discussões, estudos e reflexões sobre temáticas significativas e relevantes para a área da Educação Infantil. O Curso possibilita a participação de professores atuantes na Educação Infantil, vinculados ou não à UFSM.

Neste contexto, para que o PNAIC pudesse ser levado a cabo, outros sujeitos da Educação, não necessariamente ligados à área de estudos referente à Educação Infantil, assumiram as formações. Os processos empreendidos pela UFSM (lançamento e execução de editais e seleção de formadores), que deveriam ter tido início em 2017, se consolidaram apenas em 2018, o que resultou em um tempo (ainda) mais curto para desenvolver todos os processos de formação estabelecidos nacionalmente.

Assim, o primeiro encaminhamento realizado foi a seleção, através de edital, dos formadores estaduais e regionais. Desta forma, o segmento da Educação Infantil, na UFSM, passou a contar com uma equipe de formadores composta por uma formadora estadual e três formadoras regionais – cada formadora regional ficou responsável por um grupo de formadores locais, organizados por regiões do estado.

Feito isso, os formadores selecionados passaram a se reunir, num primeiro momento em reuniões gerais, com todos os segmentos do PNAIC/UFSM, para entendimentos sobre a organização do programa e encaminhamentos gerais. Num segundo momento, ocorreram reuniões separadas por segmentos, e a Educação Infantil passou a discutir a organização das formações presenciais e outros assuntos pertinentes.

Enquanto isso, teve início o processo de formação dos formadores locais da Educação Infantil, através de duas atividades à distância que foram enviadas pelas formadoras regionais, com prazos para as devolutivas – vide anexo. Neste momento, o contato estabelecido entre formadores regionais e locais ocorreu apenas através de e-mail, o que inviabilizou a clareza das informações repassadas e gerou dúvidas e incertezas nos formadores locais.

A primeira atividade consistiu na leitura do Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017) e no preenchimento de um questionário em que os formadores locais deveriam responder sobre sua formação e aspectos das práticas escolares, o que contribuiu para se pensar a respeito da atuação dos professores e para traçar um perfil dos cursistas e seus alunos, realizando uma avaliação diagnóstica, procurando compreender suas potencialidades e dificuldades de aprendizagem. Esta atividade teve carga horária de 10 horas.

Para a segunda proposta, os formadores locais elaboraram um plano de trabalho para o ano de 2018, projetando objetivos e etapas para dar continuidade à formação em seus municípios de origem, com os professores da rede. Esta proposta

totalizou 12 horas. A elaboração deste plano de trabalho resultou em muitas dúvidas por parte dos formadores locais, pois estes não sabiam ao certo quais temáticas poderiam ser discutidas, nem o tempo que teriam para organizar as formações. Diante destas e outras inquietações, o plano precisou ser revisto e rediscutido nos encontros presenciais de formação.

Realizadas as atividades à distância, o próximo passo foi a execução das formações presenciais, que ocorreram em 26 e 27 de abril, 10, 11, 23, 24 e 25 de maio de 2018, na cidade de Santa Maria – RS. Devido à necessidade de cumprimento de editais e licitações para a realização dos encontros presenciais, as datas tiveram de ser reagendadas, num primeiro momento, causando insatisfação nos formadores que se organizaram para participar nas datas agendadas e depois necessitaram se reorganizar para se adequar às novas proposições. As datas das formações presenciais foram as mesmas para os três segmentos do PNAIC/UFSM, mas cada um utilizou sua metodologia de trabalho e execução da formação.

Para a realização das formações presenciais dos três grupos da Educação Infantil, as formadoras regionais tiveram autonomia para organizar a metodologia de realização dos encontros, através de dinâmicas, apresentações, diálogos e discussões, tendo como única orientação obrigatória utilizar como base a Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzida pela UFMG, UFRJ e UNIRIO.

Neste momento, destacamos a notável falta de investimento de recursos materiais para a realização das formações, visto que não foi disponibilizado nenhum tipo de material, nem mesmo recursos para a aquisição dos mesmos. Além disso, a dita “autonomia”, citada no parágrafo anterior, diz respeito, mais precisamente, à falta de apoio, orientação e formação aos formadores regionais, sendo que estes não tiveram tempo hábil para conhecer e estudar a fundo o material utilizado nas formações, nem sequer receberam alguma orientação a respeito de como abordá-lo.

As três formadoras regionais da Educação Infantil optaram por utilizar uma metodologia em comum com os três grupos de formação, organizando planejamentos das ações a serem desenvolvidas. Como não seria possível dar a atenção necessária a todos os Cadernos da Coleção, tendo em vista o pouco tempo destinado às formações, as formadoras regionais abordaram algumas questões principais de cada um deles, e discutiram com mais detalhamento os Cadernos 1, 2 e 3.

Mais um impasse é percebido neste momento: algumas questões importantes precisaram ser deixadas de lado em detrimento de outras tão importantes quanto,

considerando que era impossível dar a devida atenção a todo o material disponível para esta formação. A riqueza do conteúdo dos cadernos de formação quase nem foi percebida pelos formadores, visto que a abordagem realizada foi rasa e inconsistente.

Como já mencionado ao longo da escrita deste trabalho, optamos por olhar com maior atenção para as formações empreendidas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no segmento da Educação Infantil. Neste momento, fizemos mais um recorte, dando atenção a um dos três grupos de formação da Educação Infantil. Este grupo foi escolhido pela proximidade que já possuíamos com a formadora regional responsável.

Quadro 3 – Representação do recorte feito para se chegar no contexto de realização da pesquisa.



Fonte: elaborado pela autora, 2018.

Desta forma, acompanhamos os dois primeiros encontros presenciais de formação do PNAIC/UFSM – Educação Infantil, nos dias 26 e 27 de abril de 2018, sendo possível realizar observações participantes, em que, além de dar atenção às narrativas e ações do grupo, foi possível estabelecer diálogos sobre a proposta em que estavam envolvidos. Nossa intenção inicial era de acompanhar todos os encontros formativos, porém, em decorrência dos atrasos, optamos por acompanhar os dois primeiros (implementação) e nos afastar para a construção das escritas.

O primeiro encontro, realizado no dia 26 de abril de 2018, teve início com uma manhã destinada abertura oficial da formação, com os participantes dos três segmentos do PNAIC reunidos em dois auditórios. A abertura contou com um

momento cultural, em que um aluno da rede municipal de ensino de Santa Maria – RS fez uma apresentação em voz e gaita.

Depois deste momento, deram-se início as falas das componentes da mesa central: Coordenadora Geral do PNAIC/UFSM – Prof.^a Dra. Helenize Sangoi Antunes; Secretária de Educação do município de Santa Maria/RS – Lúcia Rejane da Rosa Gama Madruga; Coordenadora Estadual do PNAIC/RS – Lara Milani Viscardi; Vice-diretora do Centro de Educação/UFSM – Aruna Noal Correa.

Logo após as falas destas representantes, fazendo a abertura do evento, foram convidadas a falar três professoras da UFSM – Prof.^a Dra. Viviane Ache Cancian, Prof.^a Dra. Sueli Salva e Prof.^a Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan – que realizaram explanações sobre algumas temáticas pertinentes ao encontro que estava ocorrendo: organização e conceituação da Educação Infantil e sua inserção no PNAIC (marcando, também, uma resistência em relação à inclusão desta etapa no programa); gênero, sexualidade e relações de poder; processos de leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A manhã destinada à abertura constituiu-se desta forma, e, no período da tarde, os formadores locais foram direcionados a algumas salas específicas, organizados a partir de seus grupos de formação, orientados pelas formadoras regionais. Neste momento acompanhamos um dos três grupos do segmento da Educação Infantil, que contava com a participação de 29 formadores locais.

Estes formadores locais vinham de diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul, tais como: Fortaleza dos Valos (1), Ibirubá (1), Jacuizinho (1), Quinze de Novembro (1), Salto do Jacuí (1), Tupanciretã (1), Agudo (1), Arroio do Tigre (1), Cachoeira do Sul (5), Cerro Branco (1), Dona Francisca (1), Estrela Velha (1), Ibarama (1), Novo Cabrais (1), Restinga Seca (1), Segredo (1), Alto Alegre (1), Arvorezinha (1), Barros Cassal (1), Espumoso (1), Ibirapuitã (1), Ilópolis (1), Lagoa dos Três Cantos (1), Lagoão (1) e Mormaço (1).

No primeiro momento da tarde acontecem as apresentações, tendo início pela formadora regional e seguindo com os formadores locais. Para este momento, a formadora regional distribuiu folhas de ofício e solicitou que os formadores locais escrevessem uma palavra relacionada à formação de que estavam participando.

Enquanto se apresentavam, os formadores locais teriam de falar sobre a palavra que escreveram, bem como responder a uma pergunta que fora colocada no quadro: “O que é ser professor(a) de Educação Infantil?”. Além disso, os formadores

locais mostraram e falaram sobre uma fotografia, solicitada com antecedência pela formadora local, que remetia a uma memória escolar, podendo ser do tempo de escola como aluno ou de práticas escolares enquanto professor.

Este também foi um momento em que os professores tiveram a oportunidade de falar sobre suas angústias e expectativas em relação à formação proposta pelo PNAIC (2017). Em suas falas, os formadores locais demonstraram muito interesse em aprender e levar conhecimentos adquiridos na formação para os professores dos seus municípios, que estavam esperando ansiosos e estavam engajados na busca por novas aprendizagens; outros formadores disseram que os professores de seus municípios estavam descontentes e muitos nem queriam participar do programa; alguns ainda relataram que os gestores dos seus municípios não deram a devida assistência para a participação nas formações, como transporte e custeio das despesas.

Em outras narrativas, os formadores locais expressaram o desejo por buscar conhecimentos, aprendizagens, argumentos para propor mudanças em seus contextos de atuação. Alguns buscavam por metodologias novas, transformação, mudança. Outros falaram em amor à profissão, amor à docência, amor às crianças. De tantos caminhos percorridos para se chegar à Educação Infantil, alguns encontraram esta etapa da Educação Básica por acaso, por indicação, sem nem ao menos ter formação específica. Outros foram em busca da formação superior e tinham desejo de viver este contexto.

Durante esta tarde, a coordenadora estadual do PNAIC/RS – Lara Milani Viscardi – esteve na sala de formação se colocando à disposição dos formadores locais para tirar dúvidas e fazer esclarecimentos. Neste momento, alguns professores falaram sobre suas insatisfações com o programa: disseram que muitas informações não chegaram até eles, que alguns não estavam recebendo a bolsa formação por falhas alheias, que o PNAIC (2017) estava mal organizado e com pouco tempo para as formações, que a indefinição de datas/locais causou muito incomodo e transtorno.

Diante destas colocações, a coordenadora estadual deu algumas explicações e se comprometeu em resolver alguns problemas que estavam sendo expostos. Assim se constituiu o primeiro dia de formação: muitas dúvidas, incertezas, insatisfação, falta de organização e comunicação entre as pessoas. Mas também foi possível observar pessoas engajadas na busca por uma Educação com mais qualidade, mesmo diante de tantos obstáculos e desafios.

Na manhã do dia 27 de abril de 2018 tinha início o segundo dia de encontro presencial do PNAIC, a partir da mesma organização da tarde anterior, em grupos separados e organizados pelos formadores regionais. A proposta de discussão e estudo desta manhã foi o Caderno 1 da Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. A formadora regional propôs a divisão dos formadores locais em três grupos, conforme os três capítulos do Caderno. Cada grupo ficou responsável por ler o capítulo (já que a maioria não havia lido com antecedência) e organizar um mapa conceitual para apresentar ao grande grupo as principais discussões apresentadas no capítulo.

Os grupos se reuniram, leram e conversaram sobre as proposições do material. Organizaram os mapas conceituais utilizando cartolina e canetão e apresentaram. Durante as apresentações, várias questões emergiram, tais como: qualidade do atendimento na Educação Infantil; gestão de recursos destinados à Educação; formação dos profissionais da Educação Infantil (alguns professores disseram que em seus municípios de origem as crianças de 0 a 3 anos não têm professores com formação em nível superior, nem ao menos Magistério de nível médio).

Nesta mesma manhã o grupo também recebeu a visita da formadora estadual do PNAIC, no segmento da Educação Infantil, que esclareceu algumas dúvidas dos professores, principalmente quanto às formações nos municípios de origem: datas, metodologias, registros, duração das formações, etc.

A manhã terminou com as apresentações dos mapas conceituais de todos os grupos e um apanhado geral em forma de apresentação de slides apresentados pela formadora regional. Pela parte da tarde, a formadora regional retomou todos os planos de trabalho organizados pelos formadores locais como parte da formação à distância (citada anteriormente), já que os professores estavam com algumas dúvidas quanto à elaboração e execução do mesmo.

Como forma de avaliação das formações, ao final de cada encontro os formadores locais receberam uma ficha solicitada pela coordenação do PNAIC. A avaliação deveria ser respondida e devolvida no mesmo dia à coordenação. Além disso, outra devolutiva dos formadores locais consistiu em um relatório final das formações desenvolvidas em seus municípios, com os professores da rede pública de ensino – não tivemos acesso a estes materiais.

Destacamos que as formações desenvolvidas nos municípios de origem dos formadores locais, em que participaram os professores de pré-escola da rede pública,

só se consolidaram depois do desenvolvimento dos encontros presenciais em Santa Maria. Deste modo, não foi possível saber como aconteceram estes outros encontros, impossibilitando, também, haver uma troca de experiências entre os formadores locais nos encontros presenciais, o que poderia ter contribuído para o enriquecimento dos diálogos nas formações.

Durante os encontros de formação foi possível observar que as reflexões estabelecidas pela formadora regional com o grupo de formadores locais seguiram em direção à definição e compreensão dos objetivos da Educação Infantil, tencionando para que não sejam desenvolvidas propostas visando a alfabetização e a escolarização das crianças nesta etapa, por mais que a intenção geral do programa fosse, claramente, de orientar os professores a alfabetizarem as crianças na Educação Infantil.

O acompanhamento dos dois primeiros encontros formativos do PNAIC/UFSM/Educação Infantil constituiu-se como importante instrumento para a compreensão real das estratégias de implementação das Políticas Públicas nacionais, possibilitando visualizar a falta de investimento financeiro, de preocupação e de comprometimento com a Educação, principalmente das crianças pequenas.

As formações acabam se tornando grandes desafios para os formadores, pois estes não dispõem de tempo para se preparar, para estudar e se apropriar do conteúdo dos materiais de apoio. Em razão do pouco tempo disponível para consolidar as formações, as discussões acabam sendo apenas conceituais, muitas vezes até distantes da realidade das escolas.

6 ALGUNS CAMINHOS FORAM PERCORRIDOS... MUITOS OUTROS AINDA PRECISAM SER VISITADOS...

A partir do acompanhamento das formações empreendidas pelo PNAIC/UFSM/Educação Infantil, nos perguntamos: qual o verdadeiro significado destas formações para os professores da Educação Infantil? O que os formadores locais realmente aprendem para multiplicar em seus municípios? Que conceitos, ideias, entendimentos, reflexões e discussões levarão adiante?

Diante destes questionamentos, finalizando essa escrita, apresentamos alguns apontamentos. Destacamos que não objetivamos, aqui, chegar a conclusões, mas sim apresentar aspectos relevantes e que necessitam de um olhar mais atento. Chamamos atenção para questões ou situações vivenciadas durante a pesquisa, e, ainda, para outras possibilidades de estudo e reflexão.

Deste modo, afirmamos ser de nosso entendimento que a formação continuada dos professores de Educação Infantil é necessária. Do mesmo modo, entendemos que são imprescindíveis espaços/tempos/recursos/projetos para consolidar estas formações, bem como uma equipe de profissionais preparados para abordar conceitos importantes e propor reflexões.

Observamos, durante a realização da pesquisa, que existe uma busca, por parte dos professores de Educação Infantil, por processos formativos que garantam suporte teórico e discussões sobre o contexto desta etapa. Existem, ainda, professores que desejam uma Educação com mais qualidade e, deste modo, buscam conhecimento para enfrentar desafios e propor mudanças.

Ao mesmo tempo, nos deparamos com políticas e programas de formação continuada que não se importam com os sujeitos envolvidos – sejam eles os professores que participam da formação ou até mesmo as crianças que recebem o reflexo dos processos empreendidos. Nos deparamos com formações que não garantem espaços, tempo, recursos materiais e, por vezes, qualificação profissional dos responsáveis por consolidar. Encontramos processos formativos que apenas “despejam” conteúdos aos professores, além de reflexões e estudos que precisam ser rasos e superficiais, pois o tempo é pouco e a demanda é grande.

Também percebemos que os órgãos responsáveis pelos processos de formação não passam confiança e seriedade, visto que a gestão dos recursos não é adequada. Falando em gestão, como se manifestam os gestores das escolas, dos

municípios, dos estados em relação a este tipo de política? Estão, eles, condizendo com estas propostas, ou estão indo em busca de qualidade e investimento?

Além disso, também observamos um retrocesso nas políticas nacionais de formação, considerando que a pouco tempo contávamos com o programa Proinfância (2007), que, além de uma proposta de formação continuada, também projetou investimentos em infraestrutura. O programa tinha como objetivo principal “prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios para a construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas” (COELHO, 2015, p. 7).

Em relação às formações empreendidas pelo PNAIC (2017), destacamos, novamente, que o programa não seguiu as orientações estabelecidas pela equipe de professoras que produziu o material que embasou as formações da Educação Infantil. Do mesmo modo, as discussões e o estudo dos cadernos não foi realizado de maneira adequada, com a devida atenção e compreensão. O tempo destinado à formação, os meios e recursos necessários, o apoio aos professores para que participassem, a distribuição dos cadernos impressos: nenhum desses aspectos foi respeitado e colocado em prática.

Nos chamou atenção, também, o descompasso existente entre os objetivos gerais do PNAIC (2017) – que evidenciaram, claramente, uma ideia de alfabetização na Educação Infantil – e os objetivos do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil” – que pretendia orientar os professores quanto ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita nesta etapa. Mais uma vez presenciamos o descompasso entre as políticas públicas e as reais necessidades dos sujeitos da Educação.

Diante dos estudos, reflexões, diálogos e observações realizados ao longo da pesquisa, podemos dizer que, neste momento, concluímos esta escrita com muitos questionamentos em relação à implementação de Políticas Públicas no Brasil. Estas incertezas surgem desde o momento de sua elaboração, muitas vezes por sujeitos que desconhecem a realidade, seguindo pelos processos de implementação, em que podemos constatar descaso, desrespeito e falta de comprometimento com todos os sujeitos atuantes na Educação Infantil.

A realidade da maioria das escolas públicas brasileiras ainda está distante do ideal de qualidade e intencionalidade educativa. Distante do que é, acima de tudo, direito de todas as crianças. Deste modo nos comprometemos, enquanto professoras de Educação Infantil, a seguir refletindo e buscando processos formativos capazes de

modificar (pelo menos um pouco) esta realidade, dando visibilidade à necessidade de investimento público para qualificar os espaços da Educação Infantil e a formação de seus profissionais.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. [et al.]. **Às professoras da Educação Infantil**. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Brasília, DF, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Brasília, DF, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de novembro de 1946)**. Brasília, DF, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 25 jun. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4.024/1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/1971.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COELHO, R. C. F. Prefácio. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas.** Porto Alegre, RS. EDIPUCRS, 2015.

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/>> Acesso em: 20 mai. 2018.

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. **Caderno de apresentação.** 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_0.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

COSTA, L. **O que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** UOL - Portal aprendiz. São Paulo, SP. 24 jan. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FERREIRA, N. S. de A. Pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** 3. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização.** Vários tradutores. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G. de; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. [et al.]. **Creches: crianças, faz de conta e cia**. 16. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, K. S. **Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios**. Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Goiânia, GO, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0271.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SILVA, A. P. S.; PANTONI, R. V. Educação de crianças em creches. In: **Salto para o futuro - educação de crianças em creches**. Brasília: MEC, 2009.

TOMAZZETTI, C. M. Infância e educação infantil: o sentido da alfabetização. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ANEXO A – PROPOSTAS DE FORMAÇÃO À DISTÂNCIA DO PNAIC/UFSM/EDUCAÇÃO INFANTIL (2018)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO PARA FORMADORES LOCAIS EIXO EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezados(as) Professores(as),

Com o mesmo entusiasmo que tem caracterizado o trabalho de grupo de formadores do PNAIC do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, iniciaremos mais uma etapa de formação. Viemos enfrentando corajosamente algumas dificuldades para darmos continuidade a este programa de formação porque acreditamos muito na sua qualidade. Conscientes do atraso no início da formação em relação à outras IES públicas do Rio Grande do Sul, contamos mais uma vez com a parceria coletiva para construirmos um trabalho formativo que imprima a marca dos profissionais de Santa Maria, região e da UFSM no cenário nacional.

Primeiramente iniciaremos as atividades a distância e solicitamos o retorno o mais breve possível para que possamos iniciar as avaliações.

OBS: As datas para a **formação presencial** serão divulgadas em breve.

Orientações Gerais

Conforme enfatiza o Documento Orientador PNAIC em Ação 2017 (página 16), a formação continuada, em 2017, atenderá a três grupos diferenciados:

- Professores e coordenadores pedagógicos do **1º ao 3º ano do ensino fundamental** permanecem como foco no processo de formação;
- Professores da **pré-escola** e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e
- Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa **Novo Mais Educação**.

A **primeira atividade de formação será em serviço** (a distância), compondo um total de **10 horas** da carga horária de formação, para os formadores locais.

Destacamos que a tarefa deverá ser apresentada ao seu formador regional, até o **dia 05/03/2018**.

Esta primeira etapa da formação em serviço tem como objetivo pensar a atuação dos professores na etapa específica de escolarização que lecionam, como também traçar um perfil dos cursistas e seus alunos, realizando uma avaliação diagnóstica, procurando compreender suas potencialidades e dificuldades de aprendizagem.

Portanto, **os objetivos desta primeira formação** em serviço da UFSM são os seguintes:

- O formador local do PNAIC deverá analisar e descrever o perfil dos professores cursistas do programa na turma em que atua, especificamente, relacionado esta análise ao eixo de formação que está vinculado;
- Por sua vez, o professor cursista do PNAIC deverá realizar uma avaliação diagnóstica de seus alunos, procurando compreender suas dificuldades de aprendizagem, compondo um perfil da turma;
- Ambos os participantes deverão realizar a leitura e discussão do Documento Orientador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de 2017;
- Para os formadores locais a atividade será computada como 10h;

Enfatizamos que as atividades de formação que compõem o conjunto de tarefas do PNAIC/UFSM, de um modo geral, estão inter-relacionadas. Desta forma, as atividades da formação continuada (leituras e discussão conceitual dos cadernos de formação, análise dos alunos e do perfil das turmas, síntese textual, elaboração de projetos pedagógicos, realização de avaliação diagnóstica, entre outras tarefas) integram uma proposta pedagógica de estudo e aprofundamento teórico e metodológico do contexto específico de atuação dos professores (Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização e Programa Novo Mais Educação). Assim, **todas as tarefas propostas para a formação em serviço possuem relevância** e serão retomadas e debatidas nas formações presenciais.

Atividades de formação

FORMADORES LOCAIS – EIXO EDUCAÇÃO INFANTIL

Descrição das atividades: Carga horária da formação: 10 h

1ª atividade: Leitura e discussão do Documento Orientador PNAIC em Ação 2017. A atividade se refere somente à leitura deste documento (não sendo gerada nenhuma atividade escrita). Esta tarefa é importante para que os participantes estejam cientes das mudanças ocorridas neste ano no PNAIC.

2ª atividade: Realizar uma avaliação diagnóstica dos professores que atuam na Pré-Escola.

- Qual a experiência docente que os professores possuem na pré-escola? Qual o tempo de atuação?
- Possuem especialização na área de conhecimento em que atuam?
- Quais as dificuldades e os desafios que enfrentam em sala de aula?
- Quais as suas concepções sobre educação infantil?
- Quais os materiais que vêm sendo utilizados na organização do trabalho pedagógico?
- Como organizam a rotina de sala de aula na pré-escola?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PARA FORMADORES LOCAIS EIXO EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezados(as) Professores(as),

Encaminhamos a 2ª atividade de formação em serviço (à distância) que compõe um total de **12 horas** do total da carga horária de formação.

Orientações Gerais

Conforme enfatiza o Documento Orientador PNAIC em Ação 2017 (página 16), a formação continuada, em 2018, atenderá a três grupos diferenciados:

- Professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permanecem como foco no processo de formação;
- Professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e
- Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

A segunda **atividade de formação será em serviço** (à distância), compondo um total de **12 horas** da carga horária de formação para os formadores locais. Destacamos que a tarefa deverá ser apresentada ao seu formador regional, até o dia **16/04/2018**.

Enfatizamos novamente que as atividades de formação que compõem o conjunto de tarefas do PNAIC/UFSM, de um modo geral, estão inter-relacionadas. Desta forma, as atividades da formação continuada (leituras e discussão conceitual dos cadernos de formação, análise dos alunos e do perfil das turmas, síntese textual, elaboração de projetos pedagógicos, realização de avaliação diagnóstica, entre outras tarefas) integram uma proposta pedagógica de estudo e aprofundamento teórico e metodológico do contexto específico de atuação dos professores (Educação Infantil, Ciclo de Alfabetização e Programa Novo Mais Educação). Assim, **todas as tarefas propostas para a formação em serviço possuem relevância** e serão retomadas e debatidas nas formações presenciais.



Atividades de formação

FORMADORES LOCAIS – EIXO EDUCAÇÃO INFANTIL

Descrição da atividade: Carga horária da formação: 12h

2ª ATIVIDADE:

- Elaborar um **PLANO DE TRABALHO**(modelo em anexo) para o ano de 2018 tendo como referência a carga horária total da formação (40h a distância e 60h presenciais). A proposta deve conter as seguintes informações:

NOME DO FORMADOR LOCAL: Essa informação é extremamente importante para que o formador regional identifique e acompanhe o autor da atividade.

MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Incluir dados relevantes do município.

JUSTIFICATIVA: Considerar a leitura do Documento Orientador “PNAIC em Ação 2017” e o levantamento das informações solicitadas na atividade anterior.

OBJETIVO GERAL: Considerar o Documento Orientador e outros materiais que já foram abordados nas formações anteriores.

METODOLOGIA: Descrever de que forma serão os encontros e incluir um **CRONOGRAMA** com meses e possíveis datas.



ANEXO:

2ª ATIVIDADE EM SERVIÇO

PLANO DE TRABALHO 2018 – FORMADOR LOCAL

- NOME DO FORMADOR LOCAL:
- MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO:
- JUSTIFICATIVA:
- OBJETIVO GERAL:
- METODOLOGIA:

CRONOGRAMA

Mês de referência	Data/carga horária	Modalidade
MARÇO/2018		
ABRIL/2018		
MAIO/2018		
JUNHO/2018		

Na modalidade indicar se “em serviço” ou “presencial”.

ANEXO B – CARTA “ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”



Às professoras
da Educação Infantil,

**“Aonde fica a saída?”, Perguntou Alice ao gato que ria.
“Depende”, respondeu o gato.
“De quê?”, replicou Alice;
“Depende de para onde você quer ir...”**

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil nasceu de uma certeza: as professoras da Educação Infantil têm direito a uma formação que assegure processos pedagógicos que apoiem as crianças de zero a seis anos na sua trajetória de apropriação da linguagem escrita.

Ao tratar do aprendizado da leitura e da escrita, pesquisas acadêmicas têm constatado, em propostas curriculares de algumas redes de ensino, bem como em práticas pedagógicas, uma certa desconsideração ou desconhecimento acerca das características das crianças que vivem a sua primeira infância. Em muitas instituições de Educação Infantil, observa-se a preponderância de práticas pedagógicas instrucionais, descontextualizadas, centradas em conteúdos préestabelecidos, exercícios inadequados até mesmo quando realizados com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na ausência de uma formação que assegure conhecimentos sobre linguagem, leitura e escrita e que dialogue com diferentes campos teóricos, que reconheça e valorize as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, que considere as interações e a brincadeira como eixos das práticas pedagógicas, muitas professoras buscam referências em modelos pré-estabelecidos

ou naqueles amplamente difundidos por meio de blogs, grupos de *whatsapp*, *sites*, apostilas e livros didáticos. Predominam, nessas mídias, modelos de alfabetos a serem fixados nas paredes, “lembrancinhas” para a primeira semana, desenhos para decoração das salas, folhas de exercícios e ainda atividades referenciadas em datas comemorativas. Modelos padronizados, estereotipados, marcados pela ausência de autenticidade, de criatividade e que, na sua preparação e no seu uso, prescindem de qualquer participação e autoria das crianças. Frequentemente, necessitando de um suporte teórico que lhes subsidie na construção de uma proposta pedagógica criativa e participativa, as professoras se esmeram na produção desses materiais e na aplicação de exercícios de oralização diária de letras e sílabas; preenchimento de linhas com uma mesma letra; destaque de letras iniciais ou finais de palavras; cópias de letras isoladas; análises fonológicas de palavras; traçados de letras; cópias de nomes; memorização das vogais, seguida das consoantes, dos encontros vocálicos, das sílabas, até chegar a pequenas palavras e textos. Em suma, predominam práticas que submetem as crianças a atividades repetitivas, diárias ou quase diárias, com lápis e papel, alheias à riqueza

da língua e à capacidade das crianças de interagir com a linguagem e por meio dela. A literatura, tão próxima das culturas infantis, está ausente do cotidiano das instituições ou é empregada como estratégia para transmissão de conteúdos escolares. A sempre proclamada ludicidade, muitas vezes, reduz-se ao uso de jogos, brincadeiras e/ou brinquedos estruturados para transmissão de conteúdos escolares. Transvestida de “renovação pedagógica”, por utilizar joguinhos, canções, desenhos, essa prática, na verdade, revela uma pedagogia transmissiva, que nega o lugar das crianças como sujeitos capazes de construir sentidos e de participar de maneira ativa do seu próprio desenvolvimento.

Por entendermos que uma prática pedagógica comprometida com a ampliação das experiências culturais dos bebês e demais crianças, abrangendo o reconhecimento da diversidade etária, de classe social, étnico-racial brasileira e das capacidades expressivas, intelectuais e afetivas infantis somente poderia erigir-se a partir de uma formação teórica consistente, é que formulamos e desenvolvemos o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil.

Aspectos centrais que orientam o Projeto:

1 **O Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil é uma proposta de política de formação:** Concebido como uma política, seu objetivo foi o de “estabelecer nacionalmente parâmetros e diretrizes que orientem um trabalho de qualidade com a linguagem escrita em creches e pré-escolas e que capacitem os docentes para atuarem em conformidade com essa definição” . Para cumprir esse objetivo, o Projeto realizou diversas ações que subsidiaram a elaboração do material didático (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Os conhecimentos que foram sendo construídos ajudaram na formulação de propostas que vinham se concretizando em âmbito nacional, tais como a construção da Base Nacional Comum Curricular, a elaboração de edital para compra e distribuição de livros para creches e pré-escolas, debates e proposições acerca da formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil.

2 **Relação com o Ministério da Educação:** Dando continuidade ao que fora acordado com o Ministério da Educação, em 2013, as coordenadoras do Projeto empenharam-se em construir um Plano de Formação contendo fundamentação, condições de oferta e os elementos constitutivos da estrutura curricular e pedagógica de um curso presencial de 120 horas, a ser ofertado de maneira exclusiva ou integrado a um curso de especialização mais abrangente que abordasse outros temas igualmente importantes para a formação das professoras da Educação Infantil. As condições de realização do curso pressupunham pagamento de bolsas para as professoras cursistas e formadoras; garantia de liberação das cursistas, por parte das redes de ensino, para realização dos encontros presenciais e estudos; distribuição dos livros que compõem a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil para todas as cursistas e formadoras e acompanhamento sistemático da coordenação do Projeto em sua implantação em todo o território nacional.

3 **Autonomia docente exige um investimento consistente na formação profissional:** Uma prática profissional sólida e competente só se efetiva mediante a apropriação, pelo profissional, dos conhecimentos e saberes que informam e dialogam com a sua profissão. Essa apropriação, por sua vez, não ocorre por meio da apreensão de teorias e técnicas supostamente aplicáveis à prática na resolução de problemas determinados ou dados *a priori*, como pressupõe o modelo da racionalidade técnica. A formação docente deve, pois, valorizar a reflexão como fonte de produção de um saber-fazer que se consolidará a partir da análise da própria prática. Por meio da experiência com as crianças e da reflexão teórica, o professor deve questionar as estratégias utilizadas, descobrir as teorias implícitas, ampliar seus conhecimentos teóricos e experiências artístico-culturais e ser capaz de eleger e criar suas próprias metodologias. Uma formação profissional adequada e competente articula ciência, arte e vida, com vistas a uma unidade de sentido, colocando em relação conhecimentos teórico-científicos, manifestações artístico-culturais e o cotidiano na Educação Infantil.

4 **A coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil é complexa e exigente, do ponto de vista da formação:** Já nos anos 1990, Paulo Freire denunciava o equívoco dos sistemas estruturados que faziam das professoras meras seguidoras dóceis de “pacotes” elaborados em gabinetes que, segundo o educador, eram uma demonstração inequívoca do autoritarismo e da descrença na possibilidade que as professoras têm de saber e de criar (FREIRE, 1995:16) . Como ressaltamos, autonomia pressupõe uma formação crítica: conhecimento teórico, reflexão individual e coletiva sobre a própria prática e capacidade de construir, por meio do estudo e da reflexão, um saber-fazer. Por isso, o desafio de transformar nossa maneira de conceber as crianças e de educá-las não se concretiza por meio de manuais, textos instrucionais, receitas didáticas, modelos prontos. A complexidade, tanto do processo de formação docente quanto do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, exige uma política de formação sustentada em princípios teóricos e práticos e respaldada por materiais didáticos que façam chegar às professoras as teorias e, ao mesmo tempo, lhes garanta condições e espaços de reflexão sobre suas vidas pessoal e profissional e sobre sua prática cotidiana.

A Coleção foi elaborada, portanto, a partir dessas convicções e pautou-se nos seguintes pressupostos:

- Ensinar leitura e escrita é observar, apoiar e desafiar as crianças na sua trajetória de apropriar-se de uma linguagem;
- A leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, inseridas em práticas sociais nas quais são tomadas como elementos essenciais para a interação entre os interlocutores;
- A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer por meio de situações de enunciação em que os participantes estabelecem trocas efetivas num exercício dialógico de interação linguística;
- A brincadeira é compreendida como elemento estruturante da cultura infantil e não, principal e exclusivamente, como uma estratégia de ensino e aprendizagem empregada com vistas à transmissão de conhecimentos, valores ou para moldar comportamentos;
- A relação das crianças com a cultura letrada é estimulada por meio do convívio com diferentes gêneros discursivos, orais e escritos, em situações de enunciação e com sua adequada exploração;

- Essa proposta educativa requer o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais, o planejamento e sequenciamento de atividades respaldadas em objetivos, com continuidades e desdobramentos construídos nas interações que se estabelecem no grupo/turma;
- A linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras linguagens;
- A reflexão sobre os diversos componentes das linguagens escrita e oral é estimulada e apoiada pela professora, que informa e desafia as crianças fazendo com que queiram saber sempre mais, gostem de participar desses momentos de pensar sobre a língua e se sintam seguras de que são capazes de aprender;
- Assegura-se a autonomia das crianças no acesso aos objetos da cultura e a práticas de leitura e escrita, incentivando atos de ler e escrever espontaneamente.

Ao socializarmos, nesta carta, os diferentes aspectos que fundamentaram a elaboração do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, esperamos tornar evidente que a inclusão da pré-escola no Novo PNAIC não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios, estados e coordenação do Projeto e, assim, definitivamente, não se constituiu como uma de formação.

Cabe ressaltar que as negociações com o Ministério da Educação, após junho de 2016, foram sempre dispersas, inconstantes e evidenciavam divergências em relação às concepções de formação de professores e de Educação Infantil. Entretanto, entendíamos a utilização da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil era **das professoras, dever do poder público que havia investido recursos** na elaboração dessa política de formação docente e a **disputar uma concepção acerca do trabalho com leitura e escrita em creches e pré-escolas que consideramos mais coerente com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil.**



Além de não ter garantido os parâmetros que nos inspiraram durante a elaboração dessa política de formação, o MEC também não assegurou algumas das condições básicas que julgamos essenciais para garantir resultados positivos, tais como:

- A remuneração do tempo de formação para as cursistas cuja ausência dificulta e muitas vezes impede a participação das **professoras**;
- A distribuição dos cadernos impressos da Coleção e não sua disponibilização apenas por meio digital;
- Uma coordenação nacional que se responsabilizasse pela formação dos formadores estaduais e regionais, bem como pelo acompanhamento e monitoramento das ações de formação, do **programa**;
- A oferta de um ano de curso com 120 horas presenciais, que ficou **reduzida a poucas horas**.

O fato de não propiciar esses aspectos destacados acima, reflete a desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil, reverberando no envolvimento das professoras e explicitam a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018.





Por um Pacto Nacional pela Qualidade na Educação Infantil

Para evidenciar ainda mais a distância entre as propostas contidas no Projeto Leitura e Escrita e o que está em curso, recuperamos aqui as reivindicações, encaminhadas ao Ministério da Educação, por iniciativa de militantes de fóruns estaduais e distrital de Educação Infantil, presentes no V Seminário de Leitura e Escrita na Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, em outubro de 2016. Por entenderem que a implantação desse Projeto era fundamental para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, dado o seu potencial transformador na prática docente, sugeriam os fóruns, naquele documento, a implantação do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil como uma política pública de formação de professores que, como tal, deveria:

- Ocorrer por meio de uma ação colegiada com a das professoras/pesquisadoras do Projeto, representantes do MIEIB e UNDIME, de forma a garantir a publicização das **produzido;**
- Desenvolver estratégias articuladas e sucessivas de do
- **Ser ofertada na modalidade presencial, para todas as docentes da Educação Infantil em serviço,** tendo como prazo de execução de até cinco anos, a partir de 2017, entendendo que a por meio de Projeto piloto, não possibilitaria uma implementação significativa da
- Criar, após a implementação presencial, a modalidade como forma de garantir maior abrangência nacional do
- Garantir uma articulação entre o Projeto de formação livros de literatura infantil pelo Programa Nacional Biblioteca (PNBE), de responsabilidade da
- Fomentar a participação dos municípios, por meio de uma articulação

- do MEC com a UNDIME, para garantir condições de implementação do Projeto de formação;
- Manter sistemática de reflexão e pesquisa que, durante a formulação do Projeto, colaborou para a sustentação das **do seu direcionamento;**
- Assegurar um amplo debate entre MEC e universidades, a discutir as concepções do Projeto, gerando inicial de docentes para a Educação



Professora, para você que está trabalhando com a Coleção, recomendamos:

- Tenha em mente que não se trata de um material instrucional autoaplicável;
- Consulte o *site* do Projeto (<http://www.projetoleituraescrita.com.br/>) e acesse também o blog;
- Articule-se com professore(a)s das universidades, com os fóruns de Educação Infantil do seu estado, município ou do Distrito Federal e lute pelo direito das crianças a uma educação de qualidade;
- Exija do Poder Público as condições necessárias para que seu direito à formação profissional se cumpra;
- Procure a Coordenação pedagógica da Secretaria Municipal ou do Distrito Federal e solicite um orientador de estudo;
- Crie um grupo de estudo e discuta com outros professores as concepções presentes na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil;
- Conheça e aproprie-se dos livros de literatura infantil distribuídos pelo PNBE da Educação Infantil, em 2008, 2010 e 2012;
- Organize os espaços ou cantinhos do livro e da leitura na sua instituição e leia diariamente para as crianças histórias, textos informativos e poemas; Invista na sua formação: leia os textos e assista aos vídeos indicados nos cadernos da Coleção, vá ao cinema, ouça músicas, leia livros de literatura, escreva, conte histórias ou casos e participe de atividades culturais do seu município.





"Construir o educador como responsável por sua prática, portanto como sujeito, é algo que se dá como um processo histórico lento, mas para sempre. É durante este processo que o educador descobre em si o prazer e a paixão de criar".

Madalena Freire

Belo Horizonte, 06 de fevereiro de 2018

Mônica Correia Baptista

Maria Fernanda Rezende Nunes

Patrícia Corsino

Vanessa Ferraz Almeida Neves

Rita de Cássia de Freitas Coelho

Angela Barreto

Coordenadoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil

Ilustrações

Capa > Graça Lima

Página 6 > Graça Lima

Página 7 > Mariana Massarani

Página 8 > Graça Lima

Página 9 > Graça Lima

Página 10 > Roger Mello

Página 11 > Mariana Massarani

Página 13 > Graça Lima

¹ BELO HORIZONTE. *Ofício LEPI 01/2015*. Justificativa para alteração dos produtos previstos pelo Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, acordados no Termo de Cooperação 19031. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 31 de janeiro de 2015.

² FREIRE, P. Primeiras palavras. Professora-tia: a armadilha. In: _____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 6ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

³ BELO HORIZONTE. *Proposições dos Fóruns de Educação Infantil para a Formação de Professoras sobre Leitura e Escrita na Educação Infantil*. V Seminário do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Belo Horizonte, 01 de novembro de 2016. Mimeo, 2016.

⁴ FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UFMG



UNIRIO



UFRJ