

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL**

Cármem Maria França da Silva

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS
DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO RIO
GRANDE DO SUL**

Santa Maria, RS
2019

Cármem Maria França da Silva

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Ortiz de Leão

Santa Maria, RS
2019

Silva, Cármen Maria França da
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:
repercussões de uma política curricular nas práticas de
alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do
Sul / Cármen Maria França da Silva.- 2019.
155 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Ortiz de Leão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2.
Políticas Curriculares 3. Formação Continuada 4. Práticas
de Alfabetização I. Leão, Débora Ortiz de II. Título.

Cármem Maria França da Silva

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 26 de agosto de 2019:



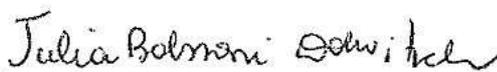
Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Antônio Maurício Medeiros Alves, Dr. (UFPeI)



Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)



Julia Bolssoni Dolwitsch, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Antes de ingressar no Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, algumas pessoas se fizeram importantes nessa trajetória que considero um caminho de transformação. Dessa forma, agradeço, inicialmente, aos meus pais Ana Luísa Goulart França da Silva e Luís Mario Gomes da Silva, que acreditaram, investiram e sonharam com essa possibilidade, e ao meu esposo, Fabio Machado Monteiro, que a todo momento lembrava-me do quão forte eu sou e que, com muita coragem e determinação, eu conseguiria ir até o fim.

Agradeço a Deus por me conceder força e iluminar meus pensamentos nessa jornada.

Sou grata à Julia Bolssoni Dolwitsch e à Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, amigas que conheci nos momentos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e que, em Porto Alegre, orientaram-me a realizar a inscrição no processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional da UFSM.

Agradeço ao professor José Adilson Santos Antunes, à professora Dra. Sônia Maria Oliveira da Rosa, à professora Iara Wortman e ao senhor Ronald Krummenauer, pelo apoio na realização do mestrado.

Sou grata à colega e professora Juliana Grieger, pelas orientações dadas aos meus estudos em língua inglesa e por ter vibrado comigo quando fui aprovada no teste de proficiência.

À colega e amiga Evelyn Cendon, por apoiar-me e orientar-me quanto ao uso correto da língua portuguesa, além do companheirismo nos desafios que esta jornada impõe.

Sou muito grata aos meus padrinhos Rosângela Zanette Vitali e Dener Luiz Vitali que me acolheram em sua casa durante o primeiro ano desta jornada e sempre me apoiaram na caminhada.

Agradeço aos colegas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação pelo acolhimento, carinho e compreensão dedicados a mim, em especial, ao professor Coordenador José Luis Viera Eggres, às colegas do setor pedagógico, pelo apoio e carinho a mim dispensados.

Às amigas “Sirigaitxs”, obrigada por alegrarem o tempo que vivi em Porto Alegre e compreenderem minha ausência, nos momentos festivos, em decorrência

dos estudos e das viagens a Santa Maria. Obrigada pelo ombro amigo, mesmo que a distância, nas horas de desespero.

Aos colegas que, ao longo do Mestrado, tornaram-se meus amigos: Luciane, David, Carla, Fernanda, Laiane e Nicole. Vocês são um presente e foram fundamentais na minha trajetória. Grata pelos almoços, jantares, cafés, caronas e demais eventos de estudo e diversão. Com certeza foram o riso nos momentos de angústia.

Aos mestres do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, que muito pacientemente acolheram e responderam as minhas dúvidas, incertezas e “chatices”, muito obrigada por compartilharem comigo seus saberes.

Agradeço aos integrantes do grupo GEPFICA, que por intermédio da minha orientadora, desbravaram junto comigo o além-mar – Portugal. Além de serem presença constante em minha vida a partir das formações do PNAIC.

Aos colegas das Instituições de Ensino Superior e aos membros do Comitê Gestor Estadual RS, que coordenaram o PNAIC no Estado e as Coordenadoras Regionais que somaram esforços no sentido de fazer desse Programa, um momento significativo de formação continuada.

Sou imensamente grata a minha maravilhosa orientadora professora Dra Débora Ortiz de Leão, por me aceitar, amparar com sensibilidade, empatia, carinho e segurança necessária para que eu pudesse trilhar os caminhos do Mestrado e me ressignificar como pessoa e profissional. A sua presença amiga e sempre com uma palavra sábia foram minha fortaleza durante todo processo de construção deste trabalho.

Agradeço também a minha célebre banca, professor Dr. Antônio Maurício Medeiros Alves, professora Dra Helenise Sangoi Antunes e à professora Dra Julia Bolssoni Dolwitsch, pelas contribuições ao longo da escrita desta dissertação. Nos tornamos amigos ao longo da presente jornada.

Não poderia deixar de agradecer aos meus filhos felinos, Frida e Frajola, que foram a presença carinhosa nos momentos de solidão.

Por fim, agradeço imensamente às colegas, professoras que se dispuseram a colaborar com o desenvolvimento deste trabalho, respondendo ao questionário online e permitindo compreender as repercussões do PNAIC nas suas práticas alfabetizadoras.

RESUMO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL

AUTORA: Cármen Maria França da Silva
ORIENTADORA: Débora Ortiz de Leão

Esta dissertação de Mestrado se insere na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Apresenta como temáticas a política curricular, a alfabetização e a formação continuada de professores alfabetizadores. Uma análise preliminar de trabalhos publicados de 2013 a 2018 focando este tema demonstrou a existência de um número significativo de publicações sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e as práticas de alfabetização. Diante disso, esta dissertação objetiva investigar a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização na Rede Pública de Ensino no RS. A metodologia utilizada fundamenta-se na abordagem quanti-qualitativa, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos estudo de caso. A coleta de informações foi realizada a partir de um questionário online, utilizando a ferramenta SurveyMonkey, enviado aos professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental que se encontram cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC. As discussões foram embasadas em legislações, documentos oficiais do Ministério da Educação, Cadernos do PNAIC e autores como: Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2013, 2016), Pacheco (2003), Sacristan (2013), Antunes (2011), Leão (2011), Tardif (2014), dentre outros. A análise foi realizada a partir da recorrência de unidades temáticas que indicaram as categorias de análise: Ser Professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul; Formação Continuada dos professores alfabetizadores; Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras. Desse modo, foi possível reconhecer a trajetória dos professores alfabetizadores, os caminhos percorridos para a construção e ressignificação de seus saberes acerca das práticas alfabetizadoras, identificando o perfil desse profissional. Compreendeu-se que a formação continuada precisa estar organizada a fim de promover vivências formativas voltadas a transcender os desafios da atuação profissional no ciclo de alfabetização; há necessidade de efetivar mecanismos que favoreçam a tomada de consciência sobre a importância do protagonismo nos momentos de formação continuada; as vivências formativas permeadas pela troca de experiência, bem como a vivência lúdica favorece a relação entre teoria e prática, tanto no processo de aprendizagem das crianças, quanto no processo de ressignificação de saberes pelos professores, é necessário que a reflexão sobre a prática e na prática seja incorporada ao cotidiano escolar, considerando o tempo necessário para o amadurecimento das reflexões; e, por fim, evidenciase que o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no Rio Grande do Sul, pautou-se no diálogo e na participação, elementos fundamentais em um contexto democrático, colaborando dessa maneira com as práticas alfabetizadoras na rede pública do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas Curriculares. Formação Continuada. Práticas de Alfabetização.

ABSTRACT

NATIONAL AGREEMENT FOR THE LITERACY AT THE RIGHT AGE: EFFECTS ON THE LITERACY PRACTICES OF THE STATE EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL

AUTHOR: Cármen Maria França da Silva

ADVISOR: Débora Ortiz de Leão

This Master's dissertation is part of the research line Policies and Management of Basic and Higher Education of the Graduate Program, Professional Master in Public Policy and Educational Management of the Federal University of Santa Maria (UFSM). It presents as themes the curriculum policy, literacy and continuing education of literacy teachers. A preliminary analysis of works published from 2013 to 2018 focusing on this theme showed the existence of a significant number of publications on the National Pact for the Right Age Literacy Program - PNAIC and literacy practices. Given this, this dissertation aims to investigate the repercussion of the PNAIC curriculum policy on literacy practices of teachers of the literacy cycle in public schools in RS. The methodology used is based on the quantitative and qualitative approach, using the theoretical and methodological assumptions case study. Information was collected from an online questionnaire using the SurveyMonkey tool, sent to literacy teachers from the first three years of elementary school who are registered in the Integrated Monitoring and Execution System - SIMEC. The discussions were based on legislation, official documents from the Ministry of Education, PNAIC Notebooks and authors such as: Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2013), Soares (2013, 2016), Pacheco (2003), Sacristan (2013), Antunes (2011), Leo (2011), Tardif (2014), among others. The analysis was performed based on the recurrence of thematic units that indicated the analysis categories: Being a literacy teacher in the public school of Rio Grande do Sul; Continuing Training of Literacy Teachers; Curriculum textures and literacy practices. Thus, it was possible to recognize the trajectory of the literacy teachers, the paths taken for the construction and reframing of their knowledge about literacy practices, identifying the profile of this professional. Thus, it was understood that continuing education needs to be organized in order to promote formative experiences aimed at transcending the challenges of professional practice in the literacy cycle; There is a need to put in place mechanisms that favor awareness of the importance of protagonism in moments of continuing formation; the formative experiences permeated by the exchange of experience, as well as the playful experience favors the relationship between theory and practice, both in the children's learning process and in the process of re-signification of knowledge by teachers, it is necessary that the reflection on the practice and the practice is incorporated into the school routine, considering the time needed for the reflections to mature; and finally, it is evident that the National Pact Program for Literacy at the Right Age in Rio Grande do Sul was based on dialogue and participation, fundamental elements in a democratic context, thus collaborating with literacy practices in the public network. from Rio Grande do Sul.

Keywords: National Agreement for the Literacy at the Right Age Curricular Policies. Teacher Training. Literacy practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Resultado de Leitura dos Estados da Região Sul.....	26
Figura 2- Resultado de Matemática dos Estados da Região Sul.....	27
Figura 3- Categorias de análise.....	44
Figura.4- Elementos categoriais.....	44
Figura 5- Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente à produção de textos escritos.....	75
Figura 6- Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente à oralidade.....	75
Figura 7- Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente à análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.....	76
Figura 8- Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente à análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	77
Figura 9- Adaptação da Matriz dos Direitos de Aprendizagem demonstrando um movimento espiralado.....	78
Figura 10- Mapa dos municípios de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.....	117
Figura 11- Modelo de atividade reflexiva para a proposta formativa.....	122
Figura 12: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	124
Figura 13: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	124
Figura 14: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	125
Figura 15: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	125
Figura 16: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	126
Figura 17: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	126
Figura 18: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	127
Figura 19: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	127
Figura 20: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	128
Figura 21: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	128
Figura 22: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	129
Figura 23: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	129
Figura 24: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	130
Figura 25: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	130
Figura 26: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	131
Figura 27: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	131
Figura 28: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	132
Figura 29: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Quantitativo de registros encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, periódicos da Capes e Bancos de Teses da CAPES.....	31
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 1.....	118
Quadro 2- Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 2	118
Quadro 3- Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 3.....	119
Quadro 4- Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 4.....	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Questão: Qual a sua formação?.....	89
Gráfico 2- Professores com formação maior em nível de Pós-graduação.	91
Gráfico 3- Função na escola durante a participação no PNAIC.....	92
Gráfico 4- Tempo de atuação em turmas de alfabetização.....	93
Gráfico 5 – Quais foram as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DPA	Divisão Porto Alegre
FMI	Fundo Monetário Internacional
FunBA	Faculdades Unidas de Bagé
GEPFICA	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
GPFOPE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
SEB	Secretaria da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	16
1.1 HISTÓRIA DE VIDA EM FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE QUEM SOU.....	16
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
1. O QUE DIZEM OS TRABALHOS PUBLICADOS ACERCA DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	31
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	37
3. MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	46
4.1 MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	46
4.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DA ORIGEM AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE.....	51
4.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INFLUÊNCIA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS RESULTADOS <i>VERSUS</i> EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO PROCESSO.....	56
4.4 POLÍTICAS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO	60
4. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS	65
5.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM BREVE HISTÓRICO	66
5.2. A POLÍTICA CURRICULAR ARTICULADA NA PROPOSTA DOS CADERNOS DO PNAIC	73
5.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	79
5.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO RIO GRANDE DO SUL.....	82
5. SABERES E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: REFLEXÃO, TEORIA E PRÁTICA	85
6.1. SER PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A) NA REDE PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL: PERFIL PROFISSIONAL A PARTIR DO PNAIC	87
6.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA REFLEXIVA, SOCIALIZADORA E COLABORATIVA	97
6.3 TESSITURA DO CURRÍCULO E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS	105
6. PROPOSTA FORMATIVA: TESSITURAS CURRICULARES PARA A ALFABETIZAÇÃO	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS	145
ANEXO A – AMBIENTE VIRTUAL DE ESTUDO. <i>CLASSROOM DO GOOGLE EDUCATION</i>	148
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	149
ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO	152
ANEXO D - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO	155

1. APRESENTAÇÃO

1.1 HISTÓRIA DE VIDA EM FORMAÇÃO: REFLETINDO SOBRE QUEM SOU

A Alfabetização, como temática central que permeia esta pesquisa, começou a fazer parte das minhas reflexões quando ingressei no curso de pós-graduação em Psicopedagogia. Oportunidade em que, de fato, compreendi que os caminhos percorridos até ali me conduziam à busca pela compreensão de como acontece a aprendizagem no que se refere ao processo de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem que podem surgir durante esse processo. No movimento de reflexão que a pesquisa convoca, percebo que a alfabetização me acompanhou nesta jornada de aprendizagem, em que os saberes foram se tecendo e se transformando em conhecimentos acerca do processo de alfabetização, tanto no que concerne ao processo pessoal, quanto dos estudantes com quem tive a possibilidade de conviver.

Algumas lembranças me conduzem a reviver o passado, transportando-me a um presente reflexivo onde eu obtenho as respostas aos porquês de minhas escolhas que me possibilitam, neste momento, afirmar: sou mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

As memórias reconstituídas permitem pensar acerca dos eventos da minha caminhada profissional; entretanto, não é possível realizar tal descrição sem considerar a trajetória pessoal, pois é através do entrelaçamento entre os caminhos percorridos que me constituí como professora. Desse modo, redigir um memorial possibilita uma reflexão crítica acerca dos fatos que invadem minha mente, através de lembranças e sonhos construídos ao longo do trajeto e a compreensão de que a identidade profissional se constrói nessa relação. Imbernón destaca que:

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2011, p.49).

Ao olhar o passado, compreendo que tudo o que foi vivenciado, “cada reta”, curva ou círculo possibilitaram-me a construção de saberes. Cada nova etapa recebe um novo traço que constitui a caminhada construída e possibilita a ressignificação de saberes que se modificam e/ou se reelaboram a cada momento.

As “sensações acadêmicas” iniciaram ainda durante a gestação de minha mãe, que prestou vestibular estando grávida aos trinta e nove anos. Após meu nascimento, para cursar a Graduação, ela contou com o apoio do meu pai que me cuidava durante a noite. Assim, pude concluir a Licenciatura Curta em Geografia. No entanto, esse não foi meu início como professora. Ainda na juventude, em 1968, na zona rural onde residia (região da campanha, entre os municípios de Bagé e Dom Pedrito), jovem ainda, com 25 anos e escolarização equivalente ao 6º ano do Ensino Fundamental, já atuava em turmas multisseriadas, alfabetizando crianças, jovens e adultos.

Naquele período, as políticas públicas e a legislação vigente não exigiam formação específica aos professores, que trabalhavam amparados pela Lei nº 4.024/61, conhecida como primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida lei trazia a seguinte redação em seu Art.4º: “É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”. Essa possibilidade só foi revogada quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996.

Meus primeiros anos de vida foram permeados pelas aulas que minha mãe ministrava e por aquelas que ela cursava à noite, na Faculdades Unidas de Bagé – FunBA, a “FunBa da mãe”, como eu denominava e a qual sonhava frequentar quando crescesse. Sempre admirei minha mãe, não só pelo fato de ser minha genitora, mas, principalmente, por vê-la como uma mulher guerreira, batalhadora, que conseguiu, com sacrifício, trabalhar, estudar e ter uma profissão por todos reconhecida.

As primeiras brincadeiras que tive foram com papéis e lápis no meio dos planejamentos de aula dela. Lembro com carinho do primeiro quadro verde que ganhei no Natal e das aulas que ministrava para minhas amigas e vizinhas, corrigindo provas fictícias e me divertindo em ser professora. Quando concluí a oitava série do Ensino Fundamental, aos treze anos, inscrevi-me para o Curso Normal e fiz a prova de seleção; afinal, conforme diz Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica e eu precisava desenvolver meu pensamento crítico referente ao ato de ensinar e aprender.

(...) rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso bancário meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p.28).

Utilizar-me da explicação do autor referente à rigorosidade metódica foi necessário para a compreensão dos caminhos que iriam ser consolidados após iniciar o Curso Normal. A escolha por frequentar um curso de formação inicial de professores não foi fácil, exigiu muita persistência e amadurecimento, uma vez que, mesmo sendo herdeira de uma professora, as dificuldades de aprendizagem que eu carregava e procurava esconder eram enormes. Sempre tive o gosto pela escrita, pelas letras, pelas palavras e pelos textos; porém, minhas limitações ortográficas e gramaticais faziam com que eu quisesse esconder esse gosto. Nesse momento crucial, apareceram, em minha trajetória de formação, algumas pessoas que tiveram influência na construção de meu conhecimento, e que mais tarde compreendi através dos conceitos apresentados por Vygotsky, os quais afirmam que a aprendizagem e a interação com outros possibilitam o desenvolvimento da zona proximal – conceituada por Onrubia (1998 apud BOLZAN, 2007, p.63) como:

Zona de Desenvolvimento Proximal é o lugar onde graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento (...) a ZDP não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações, consideradas individualmente e isoladamente, mas é criada na própria interação.

Nessa perspectiva, a relação de parceria que estabeleci com as professoras e colegas pressupõe um aprendizado maior. Relações de afeto entre o educando e seus parceiros contribuem para uma maior aprendizagem, pois educadores e educandos se entrelaçam em um movimento dinâmico de construção e reconstrução de aprendizagens, alicerçado na construção compartilhada de conhecimentos. Isso torna-se evidente quando se compreende os estudos de Dantas (1992) acerca da teoria da psicogenética de Henri Wallon, o qual afirma que a construção do sujeito e a elaboração do conhecimento perpassa as relações afetivas.

A vida seguiu seu curso e, em 2001, ingressei no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Lá, pude conviver com excelentes mestres, os quais me possibilitaram a compreensão sobre a ação pedagógica e a percepção de que ela exige uma reflexão constante que conduz a uma nova ação.

Como afirma Perrenoud (2002, p.111), “não há situações complexas sem que haja também uma teoria que oferece algumas pistas de inteligibilidade e que nenhuma teoria erudita permite enfrentar, de forma infalível, uma situação complexa” e, por esta razão, destaco a realização de estágios curriculares não obrigatórios durante a

graduação em Escolas de Educação Infantil, os quais permitiram-me aliar as teorias estudadas à prática realizada com as crianças.

Foram justamente essas experiências de estágios que ampliaram minha compreensão sobre a relação entre as teorias acadêmicas e a prática pedagógica e levaram-me a crer que a identidade do professor se constitui ao longo dessas vivências. “A formação pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”. (IMBERNÓN, 2010, p.78). Tais fatos colaboram para a formulação de uma visão crítica referente ao ensino e aprendizagem, gerando inquietações sobre esse processo, bem como sobre a efetivação do mesmo; surge assim a problemática do trabalho final de graduação.

No trabalho final de graduação, defendi que o afeto e a cognição estão intrinsecamente ligados e que essa inter-relação interfere significativamente na aprendizagem, temática que se relaciona com minha vida escolar, pois foi através de relações afetivas e da interação com colegas e professores que adquiri novos saberes. Tal discussão possibilitou-me compreender que o educando também desenvolve suas aprendizagens no ambiente escolar, através das relações interpessoais e que essas propiciam maiores chances de sucesso em relação aos objetivos educativos propostos pelo educador.

Nesse sentido, entendo que o educador precisa refletir sobre os aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem, considerando que o educando é diferente e que, para compreender cada fase de seu desenvolvimento, é necessário confrontar constantemente os conhecimentos teórico-práticos construídos acerca destas diferenças, sejam elas afetivas, cognitivas, psicomotoras ou sociais.

Esses estudos me conduziram ao Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. A referida especialização trouxe-me a certeza de ter trilhado o caminho adequado. Pude entender como o educando aprende e que o papel do educador nessa construção é fundamental. Voltei ao passado e compreendi as dificuldades de aprendizagem que eu mesma encontrei no caminho escolar.

Diante desse estudo, ficou evidente que para um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar e, conseqüentemente, no ambiente social, é necessário que o educando aprenda a reconhecer seus sentimentos e que se estabeleçam relações interpessoais positivas, como a aceitação e o apoio

pedagógico, possibilitando ao educando percorrer caminhos educacionais que, supostamente, sozinho, não conseguiria. Se a afetividade acompanha o educando, também interfere em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento cognitivo.

Entendo que tudo que rememorei nesta escrita está relacionado com o interesse pela alfabetização e pelos processos de aprendizagem dos educandos. Ao concluir o curso de pós-graduação, fui convidada para atuar como Orientadora Educacional no Colégio Franciscano Sant'Anna, junto aos estudantes do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental, fazendo parte do grupo de gestão do colégio, o que me proporcionou grandes desafios e muitas aprendizagens.

Como Orientadora Educacional, desempenhei as funções de acompanhar o processo de aprendizagem dos educandos, o planejamento do corpo de professores junto à Coordenadora Pedagógica, observei as dificuldades de aprendizagens que os educandos encontram ao longo de sua alfabetização e a superação dos desafios de aprender. Além disso, participei da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, tive a oportunidade de propor ações que colaboraram com o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos, elaborei e executei, com a parceria dos professores, projetos que visavam o convívio harmonioso e o estabelecimento de relações interpessoais que favoreceriam o ensino e a aprendizagem.

Do mesmo modo, a participação no grupo de gestão do colégio possibilitou-me o conhecimento acerca do planejamento necessário ao trabalho escolar (material, financeiro e intelectual). Coordenei, juntamente com a equipe gestora, as formações oportunizadas aos professores, momentos em que foi possível refletir a ação pedagógica e a relação com a aprendizagem dos educandos, buscando com o coletivo ações conjuntas que objetivavam a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Em 2013, ingressei no Serviço Público Estadual como professora dos Anos Iniciais, no período matutino, enquanto no vespertino continuei atuando como Orientadora Educacional no Sant'Anna. Na atuação como regente de classe, deparei-me com educandos que apresentavam dificuldades de aprendizagem semelhantes às que eu mesma havia encontrado em minha infância e outros com dificuldades ainda mais complexas. A certeza de ter trilhado um bom caminho de preparação para atuar em classes de alfabetização me fez aceitar o convite para assumir uma turma de

terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Tancredo Neves. Estabeleci, nessa escola, com as colegas professoras, uma relação de interação, troca de saberes e construção coletiva do trabalho a ser realizado.

Ser alfabetizadora implica dedicar-se ao estudo constante e, por isso, iniciei minha participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, o que me levou a estudar questões referentes às políticas de formação de professores e à relevância dessas para o fazer pedagógico. Tudo o que discutíamos durante os encontros de formação do PNAIC procurávamos aplicar na busca de estratégias que possibilitassem aos estudantes a superação de suas dificuldades de aprendizagem¹ e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

No ano de 2015, tive a oportunidade de assumir o perfil de Orientadora de Estudo², definido no PNAIC como o formador dos professores alfabetizadores - multiplicador da formação recebida pela Universidade Federal de Santa Maria, o que gerou mudanças em minha caminhada e aprofundamento dos saberes referentes à formação continuada e à formação profissional.

Além disso, participei do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), especificamente no Projeto Cultura Escrita, coordenado pela Prof. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan, nos anos de 2014 e 2015, na UFSM. O GPFOPE atua com temáticas como aprendizagem permanente da docência, cultura escrita, alfabetização, leitura e escrita, conhecimento pedagógico compartilhado, resiliência dos professores, alternância pedagógica, atividade de estudo e trabalho pedagógico.

Essa vivência possibilitou-me o aprofundamento nos campos teóricos que permeiam os processos de formação docente e as práticas de alfabetização e letramento, oportunizando momentos de reflexões críticas e de compreensões sobre as práticas de ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

No ano de 2016, fui convidada a integrar a equipe de assessores da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e pude acompanhar as

¹Dificuldade de aprendizagem provém etimologicamente do vocábulo latino *difficulta*, por sua vez, radica em *difficilis*, de *dis+facilis*, adjetivo latino derivado de *dis + facere* que significa não conseguir fazer, ou seja, uma barreira ou obstáculo que impede o indivíduo de realizar algo que almeja. (FURTADO, 2008, p.17).

² O Orientador de Estudos é professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede, realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2014, p.8).

formações do PNAIC com o perfil de Coordenadora Regional³. Foi durante o exercício da função de Coordenadora de Gestão no programa que surgiu a questão: Como os educadores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) percebem e incorporam a política do PNAIC em suas práticas de alfabetização?

Nos anos de 2016 e 2017, trabalhei como Coordenadora Regional, orientando os Coordenadores Locais da Rede Estadual e da Rede Municipal do Estado do Rio Grande do Sul que atuaram no PNAIC e, em 2017 e 2018, desempenhei o perfil de Coordenadora de Gestão no estado, pelo Pacto.

Na atuação como Coordenadora Regional, tive a oportunidade de perceber a diversidade dessa formação no Estado, uma vez que o Programa envolveu o trabalho de três Instituições de Ensino Superior, além de vislumbrar a gestão pedagógica que envolve a atuação de assessoria da Secretaria da Educação e a gestão pedagógica desse.

Com o perfil de Coordenadora de Gestão, o desafio centrou-se em refletir, com os Coordenadores Regionais e Locais, o processo de monitoramento, avaliação e redirecionamento das ações do PNAIC 2017, cujo desafio mobiliza a necessidade de aprofundar saberes no que se refere às Políticas Educacionais para a Educação Básica. Tal temática aproxima-se às discussões realizadas no curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, onde desenvolvo a presente dissertação, sob orientação da Prof. Dra. Débora Ortiz Leão e participo do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA.

Ao longo dessa caminhada profissional e vivência no programa, tornou-se imprescindível aprofundar os estudos relativos à formação continuada, suscitados, inicialmente, pela função exercida no programa e, como referido anteriormente, pela demanda em propor discussões referentes às práticas de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização.

Essa experiência exigiu novos estudos, pois, até então, as leituras estavam voltadas para a aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, relação entre afetividade e cognição.

³O Coordenador Regional, juntamente com o coordenador estadual e os demais coordenadores regionais, deverá realizar o monitoramento, avaliação e replanejamento das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Será responsável também pela interlocução com as instituições formadoras e os coordenadores locais para identificar escolas para acompanhamento in loco dos trabalhos. (BRASIL, 2016, p.11).

No que se refere à política curricular denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e de formação de professores, representou a oportunidade de autorreflexão sobre a prática pedagógica, a qual gerou uma desconstrução e reconstrução da identidade dos professores, assumindo o protagonismo sobre minha formação continuada em um movimento coletivo de busca por uma ação pedagógica mais qualificada, emergida das discussões sobre o processo de alfabetização.

As discussões durante a formação do PNAIC foram permeadas pelas temáticas: o currículo na alfabetização; os direitos de aprendizagem; o currículo inclusivo; a alfabetização matemática na perspectiva do letramento, compreendida como um instrumento para a leitura de mundo; a interdisciplinaridade e os processos de alfabetização, tanto os que se referem à leitura e à escrita, quando os que se referem à matemática.

Em síntese, percebo que o processo de formação permanente nesta trajetória em que trilhei conduziu-me à reflexão sobre o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual pretendo apresentar neste trabalho, discutindo sobre como se configura enquanto política curricular e como repercutiu nas práticas de alfabetização de professores que, assim como eu, participaram dessa execução e, portanto, a opção de estudo e de pesquisa estão entrelaçados na minha história de vida e influenciam as experiências vividas ao longo do percurso acadêmico.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A sociedade tem vivenciado diversas mudanças sociais decorrentes da globalização⁴ e das inovações no campo da ciência e tecnologia. Tais mudanças acarretam diversos desafios à educação, que necessita de constantes adaptações para se adequar e atender às exigências desse novo mundo e dessa organização social.

⁴“Globalização trata-se de um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo(...)”. (...) parece combinar a universalização e a eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, o particularismo, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro”. Ainda segundo o autor “a globalização traduz uma tendência para o alargamento e aprofundamento da hegemonia e a transformação de uma realidade” local” numa presença planetária”. (SANTOS, 2011, p.437)

De acordo com Maués (2003), a partir do final da década de 1980, as reformas educacionais partiram dos princípios impostos pela globalização, exigindo mais eficiência e produtividade dos trabalhadores, conseqüentemente envolvendo a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos a serem ensinados, a estrutura curricular, ou seja, tudo que perpassa o processo de ensino-aprendizagem foi se modificando para se adaptar a tal propósito.

Somado a isso, o trabalho dos professores também precisa estar em constante transformação, buscando conhecer a lógica social e global, assim como a interferência do neoliberalismo⁵ e da organização mundial na educação, que também influencia nas questões relacionadas aos rumos das políticas educacionais e curriculares no país.

O olhar atento do educador está alicerçado na reflexão permanente sobre a prática pedagógica, sobre o currículo e sobre as ações pedagógicas; pois, conforme Maués (2003), torna-se imperativo compreender o movimento que os organismos internacionais geram nas políticas educacionais, para que seja possível uma ação pedagógica consciente e crítica.

A partir desse cenário é que as políticas educacionais são desenhadas, as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos são determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico, e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado. (MAUÉS, 2003, p. 94).

Diante da afirmação da autora, cabe destacar que organismos multilaterais são entendidos enquanto entidades supranacionais - criadas após a primeira guerra mundial e que ganharam força após a segunda - formadas por diversos países, com o propósito de alcançar acordos globais em relação a determinados temas, tais como comércio, cooperação, cultura, educação e manutenção da paz. Logo, a ideia de organismos multilaterais está inserida dentro do contexto das relações internacionais, entre os quais podemos citar a Organização das Nações Unidas – ONU, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC, o Banco Mundial, dentre outros.

Nesse sentido, quando a estrutura educacional se apresenta baseada no neoliberalismo e/ou no modelo empresarial, em que as palavras de ordem são:

⁵Ball (2014, p.25) utiliza-se da descrição de Shamir (2008, p.3) para definir neoliberalismo da seguinte forma: conjunto complexo, muitas vezes incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas que são organizadas em torno de certa imaginação do “mercado” como base para a “universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a correspondente penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática de mercantilização.”

eficiência, eficácia, concorrência, empreendedorismo e a sensação é de endividamento permanente, na busca constante da qualidade educacional, os professores precisam estar atentos às mudanças que vão se tecendo no campo educacional mundial, para que possam pensar em outras possibilidades de propósito à educação, onde essa se destine à constituição de estudantes que analisem o cenário construído e sejam capazes de tomar decisões conscientes que respeitem seus direitos sociais.

Ao referir-se às decisões conscientes, busca-se uma aproximação àquilo que afirma Freire (1986, p.56): “Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória”. Tal afirmação conduz à reflexão de que a Educação possibilita aos estudantes a discussão acerca dos seus direitos e de suas problemáticas, enquanto sujeitos sociais que “ganham força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias.” (FREIRE, 1986, p.90).

Cabe ressaltar, nesse momento, que a qualidade da Educação no Brasil, nos últimos anos, tem sido mensurada através de avaliações em larga escala, o que reflete a influência do modelo neoliberal, onde o resultado quantitativo torna-se imperativo, em busca de eficiência, eficácia e concorrência – isso acontece no país desde a “década de 80, quando o Ministério da Educação iniciou estudos acerca da Avaliação Educacional.” (OLIVEIRA E ROCHA 2007, p. 2). Tais avaliações são aplicadas até os dias atuais e, segundo o Ministério da Educação, colaboram com a definição das ações voltadas à melhoria da qualidade da educação. “Além de avaliar a qualidade da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB oferece subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais.” (BRASIL, 201, p.1).

Um dos aspectos considerados na avaliação do SAEB é o nível de proficiência⁶ dos estudantes, que se refere a uma linha graduada onde os resultados de desempenho que compõem a avaliação são apresentados em escalas. No caso da

⁶Uma escala de proficiência é uma representação que distribui os resultados das proficiências dos estudantes numa reta onde a qualidade das aprendizagens é crescente. Nada mais é do que uma régua de medida cuja distribuição de pontos e a consequente interpretação permite compreender os resultados e compará-los entre várias edições.

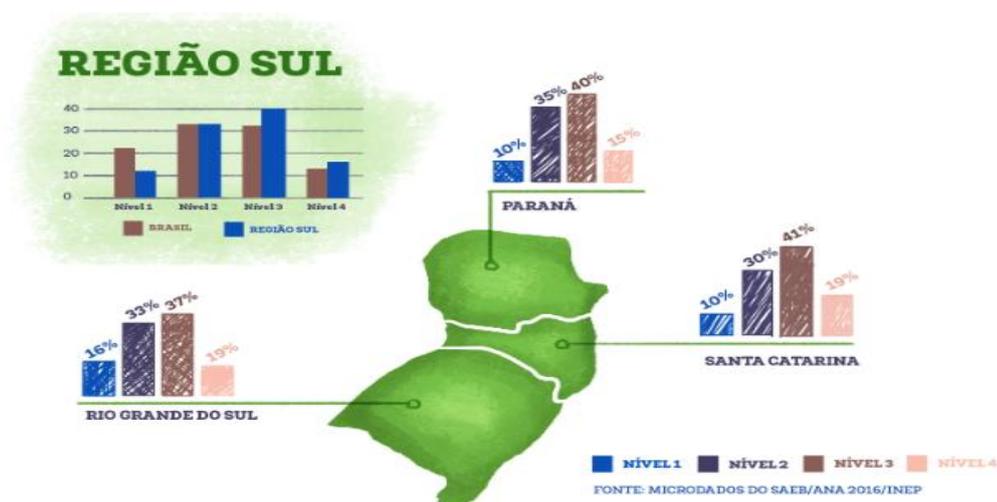
alfabetização, são utilizadas três linhas graduadas, quais sejam: proficiência em leitura, proficiência em escrita e escala de proficiência em matemática.

No Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com as figuras 1 e 2, obtidos do portal do INEP, constata-se que, no que tange à alfabetização, os resultados apontam para níveis medianos de proficiência em leitura, o que significa que os estudantes conseguem ler estrutura silábicas canônicas e não canônicas, conseguem também identificar a finalidade de diversos gêneros textuais simples, localizam informações nos textos e gêneros textuais simples entre outras habilidades descritas no quadro de Interpretação pedagógica da escala de Leitura da prova ANA 2016, entre outras habilidades.

No que diz respeito à matemática, uma maior porcentagem se encontra em nível 2, no qual, segundo a matriz de Interpretação pedagógica da escala de Matemática da ANA 2016, os estudantes provavelmente são capazes de ler horas e minutos em relógio digital, medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito, associam e reconhece figuras geométricas, identificam maior frequência em gráficos, leem medidas, associam a escrita de números por extenso, reconhecem valores monetários, entre outros desafios matemáticos.

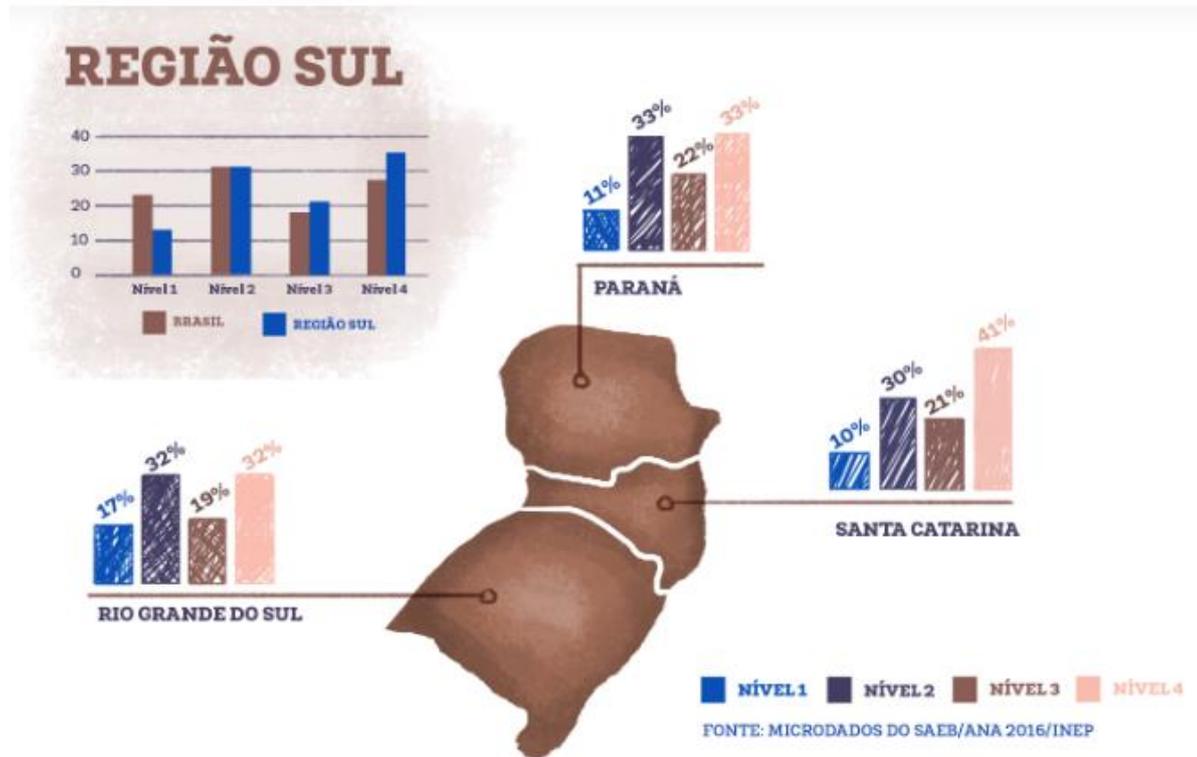
Os índices demonstram o desempenho dos estudantes e servem de “alerta” aos professores, pois através desses dados é possível analisar os resultados e verificar os níveis e habilidades que são de domínio dos estudantes.

Figura 1- Resultado de Leitura dos Estados da Região Sul



Fonte: Microdados do SAEB/ANA 2016/INEP

Figura 2- Resultado de Matemática dos Estados da Região Sul



Fonte: Microdados do SAEB/ANA 2016/INEP

Embora este trabalho não apresente uma análise sobre a alfabetização matemática, tais dados são apresentados para lembrar que a avaliação externa considera o desempenho dos estudantes na leitura, escrita e matemática.

Aliados à preocupação do Ministério da Educação - MEC com a grande porcentagem de evasão no decorrer da vida escolar – temática essa que foi evidenciada pelos organismos internacionais como um dos fatores impeditivos do desenvolvimento de uma educação de qualidade –, esses dados favoreceram os debates sobre os “Direitos de Aprendizagem” e a busca por estratégias que “possibilitassem a diminuição dessas estatísticas nas futuras gerações de estudantes.” (CONSTANT, 2015 p.13).

Isso corroborou com a ideia de investimento em políticas públicas que possam reverter os resultados do SAEB nos níveis 1 e 2 de desempenho dos estudantes, melhorando as performances referentes à leitura, escrita e matemática.

As referidas políticas passam pela Formação Continuada dos professores, compreendida como o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional que acontece durante o exercício de sua atividade

profissional. “A Formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” Imbernón (2010, p.45), com o propósito de possibilitar permanentemente a construção de saberes/fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino apresenta.

A formação dos profissionais da educação – professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública. O impacto da divulgação dos dados de desempenho dos estudantes da Educação Básica e a identificação das necessidades formativas dos professores, tanto para a formação superior inicial quanto para a formação continuada, provocaram, nos sistemas de ensino estaduais e municipais, uma demanda pela formação continuada de seus profissionais e a criação e desenvolvimento de programas de formação de caráter nacional. (ARAÚJO, 2015, p.18).

Do mesmo modo, as políticas de formação continuada para professores necessitam estar vinculadas entre os gestores da educação, sendo fundamental que o Governo Federal, o Distrito Federal, as Secretarias de Estado e dos Municípios busquem suporte intelectual junto às Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de pactuação. A partir disto, o MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, desenvolveu o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁷, implantado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação (MEC), juntamente com os estados, municípios e Instituições Públicas de Ensino Superior, no ano de 2012, em todas as regiões do país.

O Pacto se configura em um compromisso do Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios para a plena alfabetização das crianças ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Corresponde à meta 5 do Plano Nacional da Educação – PNE⁸ e está apoiado em quatro eixos de atuação: formação continuada para professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos; avaliação sistemática e gestão; mobilização e controle social.

A partir da trajetória profissional na rede estadual de ensino no Rio Grande do Sul, iniciada em 2013, aliada à atuação no PNAIC, ao trabalho na Secretaria de

⁷PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do Ministério da Educação em parcerias com as redes municipais, estaduais, distrito federal e Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo é garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. Instituído através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Esse está dividido em três grupos de metas, o primeiro refere-se a garantia do direito a educação básica com qualidade, o segundo a redução das desigualdades e valorização da diversidade, objetivando a equidade e o terceiro bloco trata da valorização dos profissionais da educação.

Educação como assessora pedagógica, na Assessoria da Educação Básica do Departamento Pedagógico, especificamente no Ensino Fundamental e também ao ingresso no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da UFSM, surgiram as inquietações da pesquisadora.

As mesmas referem-se à alfabetização na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul, bem como à relação do processo de alfabetização com a execução de programas de âmbito federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Logo, a presente dissertação refere-se à política curricular que envolve o PNAIC e tem por objetivo investigar a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Pública de Ensino no Rio Grande do Sul, o qual problematiza: como a política curricular do PNAIC repercute nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul?

Por objetivos específicos, foram delineados:

- a) analisar os marcos legais e a historicidade das principais políticas e concepções do currículo para o Ensino Fundamental que se referem à alfabetização;
- b) identificar a concepção de currículo proposta pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- c) compreender a relação da formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, através do Programa PNAIC, com as práticas de alfabetização realizadas na rede pública do RS.

Esta dissertação encontra-se delimitada em seis seções e subseções que estão em interlocução com o objetivo de estudo, conforme segue:

A seção inicial apresenta a relação da temática deste projeto com a história de vida e formação desta mestrandia, bem como a contextualização da pesquisa.

A seguir se apresenta a seção de revisão de trabalhos publicados acerca do PNAIC, buscando identificar as produções científicas sobre o Programa nos últimos anos, que se relacionam com a temática proposta na presente dissertação.

A terceira seção refere-se à metodologia de pesquisa, a qual evidencia a trajetória metodológica que se seguiu, voltada para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso. Para a produção de dados, utilizou-se a ferramenta de questionário online Survey Monkey enviada aos professores

alfabetizadores, colaboradores na pesquisa. Para analisar os dados, a técnica de análise de conteúdo sustenta-se em Bardin (2007) e em Minayo (2014), através da análise temática.

A quarta seção diz respeito aos fundamentos e referenciais do trabalho, nos quais encontram-se os elementos teóricos e os marcos regulatórios que subsidiam a pesquisa. Ela discorre sobre a temática proposta nesta dissertação, alavancada por autores nacionais e internacionais, tais como Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2011, 2013), Soares (2013, 2016) Morais (2007, 2009, 2012), Leal (2012, 2014), Arroyo (2013), Sacristán (2013), Pacheco (2003), dentre outros.

Na quinta seção trata do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como a compreensão da política curricular proposta pelos cadernos de formação, a organização da formação continuada voltada para os professores alfabetizadores e a configuração do PNAIC no Rio Grande do Sul.

A sexta seção apresenta a reflexão acerca dos saberes e vivências dos professores alfabetizadores no PNAIC, subsidiada pelas informações proeminentes dos dados obtidos através do questionário online.

Por fim, pretende-se que o levantamento de dados apresentado ao longo desta dissertação contribua com as ações referentes à políticas curriculares para a alfabetização da rede pública de ensino no Rio Grande do Sul, colaborando com possíveis inovações no currículo gaúcho para uma educação de qualidade, já que, conforme Carbonell (2002, p. 26), “um dos grandes paradoxos da mudança é que, em princípio, existe um certo consenso em admitir que as mudanças requerem tempo e seus efeitos são percebidos a longo prazo”.

1. O QUE DIZEM OS TRABALHOS PUBLICADOS ACERCA DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No intuito de verificar o que tem sido produzido acerca do tema desta pesquisa, realizou-se um mapeamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e, por fim, no banco de teses e dissertações da CAPES. Buscando, através da revisão de trabalhos publicados que abordam uma temática relacionada ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Desse modo, foram utilizadas as palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; PNAIC; alfabetização/políticas curriculares; Formação de Professores/ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Práticas no ciclo de alfabetização PNAIC, com o propósito de identificar o que foi produzido ao longo desses cinco anos em que o programa ocorreu, e quais as discussões realizadas que tenham como foco a rede estadual do Rio Grande do Sul.

Na tabela abaixo, é possível verificar o quantitativo de registros encontrados, utilizando-se como marco temporal os anos 2012 - 2018, sendo que o programa iniciou no ano de 2012 e seu último ano de execução foi 2018.

Tabela 1: Quantitativo de registros encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, periódicos da Capes e Bancos de Teses da CAPES.

Descritores (filtro de ano 2013 – 2018)	BDTD	Periódicos CAPES	CAPES – Catálogo de Teses e Dissertação
PNAIC	159	70	244 – (64 Mestrado Profissional)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	735	81	935.367
Alfabetização/políticas curriculares	1895	252	109.367
Formação de Professores/Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	704	54	1.066.854
Práticas no ciclo de alfabetização PNAIC	89	5	1.066.917

Fonte: elaborado pela autora (2018)

A partir do levantamento de dados acerca dos estudos realizados, compreendeu-se que, nos últimos seis anos, foram produzidas muitas pesquisas

referentes ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as quais enfatizam principalmente temas como: formação de professores e práticas no ciclo de alfabetização.

Os dados apresentados permitiram constatar que o programa foi significativo no processo de formação continuada de muitos dos professores e pesquisadores, tal compreensão advém a partir do quantitativo de publicações encontradas que envolvem o programa como objeto de estudo. Portanto, esse quadro pode ser revelador no que tange à abrangência do referido programa nos últimos anos.

A seleção dos trabalhos orientou-se pelos critérios: 1º) artigos disponibilizados eletronicamente entre 2012 e 2018 nos periódicos da CAPES; BDTD e no portal Capes – Catálogo de Teses e dissertações; 2º) utilizou-se como descritores de buscas a seguinte temática, no espaço assunto: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “Políticas Curriculares”, “Formação de Professores”, “Práticas dos professores”, “Práticas no ciclo de alfabetização”. 3º) Após a aplicação dos descritores, filtrou-se os resultados obtidos, tendo como critério os trabalhos que discutiam o ciclo de alfabetização e as práticas alfabetizadoras.

Após a leitura dos resumos, metodologias de pesquisa e considerações finais, foram selecionados quatro trabalhos que discutem a Política de Formação para Professores do ciclo de alfabetização e vêm ao encontro do que se pretende discutir. Cumpre-se, assim, o propósito de vislumbrar outras possibilidades de reflexão acerca do Programa e a pertinência em analisar sua repercussão nas práticas de alfabetização da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

O primeiro trabalho escolhido foi escrito por Bárbara Lima Giardini, em Juiz de Fora – MG, no ano de 2016. A escrita foi selecionada por sua temática apresentar o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através dos caminhos percorridos pelo programa e a opinião dos professores alfabetizadores sobre a formação continuada de professores.*

Discussão que se aproxima da proposta deste trabalho, uma vez que a questão norteadora do referido estudo foi: quais são os resultados e efeitos do PNAIC para a melhoria da prática dos professores em um município mineiro. Para buscar resposta à questão, Giardini (2016) analisou a opinião de diferentes atores envolvidos com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como os caminhos percorridos pelo programa e os resultados deste para a formação dos professores, pois partiu da premissa de que a formação continuada de professores pode provocar mudanças na

ação pedagógica e que, além disso, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

A tese de Giardini (2016) demonstra a articulação das abordagens qualitativa e quantitativa como caminhos metodológicos, fazendo uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para a pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevistas individuais e em grupo e aplicação de questionário.

Segundo a autora, a pesquisa sobre essa política justifica-se pela “[...] abrangência que o PNAIC apresenta e por esse ser um programa de formação de professores, desenvolvido pelo Ministério da Educação, que atinge um grande número de alfabetizadores, podendo fazer a diferença na prática pedagógica de muitos deles [...]” (GIARDINI, 2016, p. 23).

Participaram da pesquisa: a coordenadora geral do PNAIC na Universidade Federal de Pernambuco, dada a sua influência na formulação do Programa; a coordenadora geral do PNAIC na Universidade Federal de Juiz de Fora, polo em que o município de Ponte Nova se vincula; a coordenadora local; duas orientadoras de estudo e trinta professores alfabetizadores envolvidos com o Programa no município investigado. A interpretação dos dados ocorreu por meio de análise de conteúdo e análise estatística no Programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS®).

De acordo com Giardin, em Ponte Nova “não há políticas públicas voltadas para a formação de professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” (GIARDINI, 2016, p.27), demandando, portanto, o apoio do Ministério da Educação – MEC para viabilizar a formação dos professores, sendo o MEC o indutor de políticas públicas de formação continuada.

Os resultados evidenciam que o PNAIC atendeu as necessidades formativas dos professores, bem como proporcionou a valorização dos saberes anteriormente desenvolvidos pelos mesmos. Giardini demonstrou, também, que o Pacto influenciou nas práticas pedagógicas, tanto no que se refere às inovações no trabalho desenvolvido, como na introdução de aspectos apresentados nos encontros de formação, concluindo que o Programa refletiu no exercício profissional nas classes do ciclo de alfabetização do município de Ponte Nova – MG.

O segundo trabalho refere-se à dissertação apresentada por Júlia Teixeira Souza, da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, no ano de 2015. O documento foi intitulado: *Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação*

dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores de Pernambuco, que objetivou “analisar a concepção de oralidade presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o processo de formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores de Pernambuco.” (SOUZA, 2015, p. 21).

A pesquisa em questão apresenta como metodologia, inicialmente, uma análise documental sobre o ensino da Língua Portuguesa e a Oralidade como eixo de ensino, observação das formações realizadas pelos orientadores e entrevista semiestruturada. Seu propósito é a compreensão das concepções dos mesmos sobre o eixo estudado, sendo igualmente analisado o programa e a contribuição dele para a prática de ensino da oralidade. Por fim, foi realizada a observação dos eventos de formação realizados no programa, com o objetivo de compreender como aconteceu o processo formativo no que diz respeito ao ensino da língua.

No estudo de Souza (2015), percebe-se, na análise dos cadernos que embasaram a formação dos professores participantes do PNAIC que a concepção, nele presente se refere-se à teoria sociointeracionista, conforme Souza (2015, p.94): “A concepção de língua presente nos cadernos é a sociointeracionista, ou seja, nesses materiais a língua é vista como objeto de interação humana, a comunicação é construída a partir do seu contexto social e das necessidades de interação do sujeito.”

Souza (2015) conclui seus estudos com a ideia de que o PNAIC contribui para a formação continuada dos professores alfabetizadores e sugere que ocorra uma mudança na estrutura das formações, de maneira que tal programa seja ampliado para todos os professores do Ensino Fundamental - anos iniciais, bem como para os gestores, com o propósito de minimizar as dificuldades encontradas no ciclo de alfabetização.

Outrossim, é necessário considerar que esse estudo foi realizado no estado de Pernambuco, local de atuação dos autores que colaboraram com as primeiras escritas dos cadernos que subsidiaram a formação do Pacto, tais como Arthur Morais e Telma Ferraz Leal, esta última integrando a banca examinadora, o que despertou a curiosidade desta mestranda.

O terceiro trabalho analisado refere-se à tese de doutorado em Educação: Currículo, escrita por Jozeildo Kleberson Barbosa, pela Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2017. O documento intitulado *Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC* teve por objetivo investigar os aspectos do

desenvolvimento da formação de oito professores do município do Vale do Ribeira – SP, que participaram do programa em 2014, e as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras, bem como as dificuldades encontradas durante o percurso.

Essa pesquisa optou por caminhos metodológicos pautados em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a análise documental, a análise do conteúdo, a pesquisa documental, em que o pesquisador teve a possibilidade de voltar o olhar para portfólios das professoras alfabetizadoras, questionários e entrevistas.

Barbosa (2017) constatou que, nas afirmações feitas pelas professoras, a fala é semelhante ao se referirem-se à formação do PNAIC e que essa modifica suas práticas, “deixando de realizar atividades ligadas a uma concepção tradicional de ensino, como, por exemplo, o arremate e a produção de textos com uso de figuras.” (BARBOSA, 2017, p.191).

Do mesmo modo, segundo o pesquisador, a formação continuada de professores, mesmo nos moldes de programas como o PNAIC, não responde a todas as necessidades dos professores, mas a discussão com seus pares, referente aos desafios que as práticas pedagógicas apresentam, proporciona condições concretas de modificar tais práticas.

Cabe destacar, também, que os dados coletados por Barbosa (2017) explicitam que as professoras, além de mudarem a prática de alfabetização, desenvolveram-se profissionalmente. Nesse sentido, o pesquisador afirma que:

Este estudo mostrou que um curso de formação bem orientado, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oportuniza a formação de professores alfabetizadores e a mudança/modificação das ações de ensino e aprendizagem nas escolas, traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e pode contribuir para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende. (BARBOSA, 2017, p.191).

Esse terceiro documento desperta ainda mais o desejo de verificar se no Rio Grande do Sul o movimento formativo repercute na prática dos professores e de que maneira ela pode influenciar positivamente na garantia dos direitos de aprendizagem.

A quarta análise foi realizada na dissertação de Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha, escrita sob o título *Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no Município de Caxias do Sul - RS: Um Estudo de Caso*. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa, “empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso.” (GELOCHA, 2016 p.26). A coleta de

informações foi realizada a partir da aplicação de um questionário com perguntas abertas e entrevista semiestruturada às Coordenadoras Locais do município⁹.

Essa pesquisa colabora significativamente com a escrita do presente projeto, pois retrata a organização da Universidade Federal de Santa Maria na execução do programa com alguns municípios do RS e os impactos enfrentados na Formação Continuada de Professores. Gelocha (2016 p.108) afirma que o PNAIC “têm sido uma aposta e uma porta para a possibilidade de mudar o rumo de muitas histórias de vida”, pois quando uma criança fracassa na escola ela não está sozinha, há todo um sistema igualmente fracassado.

Segundo levantamento realizado e estudo dos referidos documentos, por meio de um olhar investigativo sobre a temática, entendeu-se que a proposta à presente dissertação perpassa a relação vinculada ao programa, as políticas curriculares e a experiência de gestão que esta pesquisadora vivenciou na atuação do mesmo, nos diferentes perfis durante seis anos.

Torna-se imperativo que se realize o levantamento de dados referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio Grande do Sul – RS. Assim, o intuito deste trabalho é investigar a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Pública de Ensino no Rio Grande do Sul.

⁹ O município de Caxias do Sul teve, RS, entre 2013 e 2015, três Coordenadores Locais, das quais duas participaram do estudo de Gelocha (2016).

2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento. De modo geral, a educação pode ser mesmo conceituada como o processo mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se conserva, se sistematiza, se organiza, se transmite e se universaliza. (SEVERINO, 2016, p.28).

Na busca por conhecimento, o homem constantemente procura explicações para os fatos e acontecimentos que o rodeiam. O desvendar de conhecimentos o leva ao campo da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, pois, conforme afirma Leão (2015, p.1), “historicamente o ser humano busca explicações para os fenômenos que ocorrem no mundo”.

É no contexto da busca por conhecimento que o homem é conduzido ao campo da pesquisa científica, o qual possui princípio e procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico, tendo como objetivo encontrar soluções para problemas propostos, sendo capazes de promover o diálogo entre conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos, pautados em subsídios teóricos elaborados. É nesse movimento de descoberta que o conhecimento se transforma e novas descobertas se desenrolam.

(...) A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (SANTOS, 2010, p.89).

A relação estabelecida no caminho científico perpassa por duas dimensões em que uma elabora as teorias, os métodos, os princípios e busca seus resultados; já a outra inventa, ratifica o caminho, abandona certas vias e se encaminha por certas direções, encarando o conhecimento produzido como parte do processo da produção científica.

Minayo (apud DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p.12) afirma que “(..) se existe a ideia de devir no conceito de cientificidade, não se pode trabalhar, nas ciências sociais, apenas com a norma da cientificidade já construída, mas que a pesquisa social se faz por aproximação, ao progredir, elabora critérios de orientação cada vez mais precisos”. Da mesma forma, pode-se afirmar que o objeto das Ciências

Sociais é “essencialmente qualitativo”, onde a realidade social é o cenário rico de significados e a metodologia é utilizada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social.

De acordo com Leão (2015, p.2), “a metodologia cumpre o papel de uma abordagem sistemática da (s) realidade (s), em que teoria, método, técnicas, instrumentos estão imbricados e compõem a bússola do pesquisador”.

No campo da pesquisa social, buscou-se dialogar com o conhecimento produzido nas vivências pedagógicas de alfabetização das professoras das redes públicas de ensino do Rio Grande do Sul e com o conhecimento científico produzido por autores nacionais e internacionais, que embasaram a discussão proposta à pesquisa. Para tanto, traçaram-se caminhos metodológicos que apontaram para uma abordagem quanti-qualitativa, com o propósito de analisar, com maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e avaliar suas relações, conexões e interferências. (MICHEL, 2005).

A pesquisa pode ser compreendida como uma investigação, um estudo deliberado que objetiva uma compreensão; diante disso, à tarefa de descobrir como as coisas funcionam, seguem-se abordagens quantitativas e qualitativas. Muitas vezes essas duas abordagens aparecem isoladas, porém em alguns momentos elas se complementam na busca por explicar certos fenômenos. (STAKE, 2011).

Para Stake (2011, p.29), “se os pesquisadores decidem coletar dados experimentais e não medidas, sua pesquisa é chamada de qualitativa, mas se as descobertas forem baseadas principalmente na combinação de muitas observações individuais, o estudo é chamado de quantitativo”.

Tendo em vista que na pesquisa qualitativa os fatos e os fenômenos devem ser extraídos do ambiente natural, da vida real, onde acontecem, e analisados sob as perspectivas que o ambiente exerce sobre eles, busca-se em Stake (2011) o conceito de qualitativo que define que “seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p.23), e que na pesquisa quantitativa as descobertas são baseadas em combinações de muitas observações individuais, onde se busca explicar, em um papel impessoal, o fenômeno que se propôs investigar, sempre pautado na tentativa de coletar os dados de forma objetiva.

Nesse momento, optou-se por compor um “mosaico” investigativo, onde as duas abordagens se inter-relacionam e compõem uma imagem analítica, onde as peças fornecidas através da coleta de dados se aproximam e se encaixam para formar

o “desenho” desse processo investigativo, na busca por atender ao objetivo geral desse trabalho. (GÜNTHER, 2006).

Sendo assim, nesta investigação optou-se por uma abordagem quanti-qualitativa, sustentada nos subsídios teóricos discutidos por Flick (2009) e por Stake (2011). Para Flick (2009, p.39), a “pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, sendo ambas combinadas a fornecerem um quadro mais geral da questão em estudo”. Ainda de acordo com Flick (2009), a combinação entre as abordagens quantitativa e qualitativa pode resultar em três tipos de consequências:

1. os resultados qualitativos e quantitativos convergem, confirmam-se mutuamente e sustentam as mesmas conclusões; 2. ambos os resultados focalizam aspectos diferentes de uma questão (por exemplo, significados subjetivos de uma doença em particular e sua distribuição social na população), mas são complementares entre si, conduzindo, assim, a um quadro mais completo daquela situação; 3. os resultados qualitativos e quantitativos são divergentes ou contraditórios. (FLICK, 2009, p.46).

Para Stake (2011), as pesquisas quantitativas e qualitativas possuem muitas sobreposições e conexões, e essas duas abordagens se afastam e se aproximam de acordo com o olhar investigativo do pesquisador, e que existem investigações que podem incluir tanto o trabalho qualitativo como o quantitativo, transformando-se em estudos de “métodos mistos”, nos quais mais de um método é usado para avaliar o mesmo conteúdo.

Dessa forma, é possível afirmar que a pesquisa apoiada em uma ação colaborativa entre abordagens qualitativas e quantitativas concebem a pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, com peças individuais, as quais representam um espectro de métodos e técnicas que precisam estar abertos a novas ideias, possibilidades, perguntas e dados na busca por entender o fenômeno pesquisado (GÜNTHER, 2006).

Sob a mesma ótica, empregando os pressupostos teóricos e metodológicos do método estudo de caso, que segundo Lüdke e André (1986, p.18), “os estudos de caso visam a descoberta, mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos, ele procurará se manter atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo”, objetivou-se compreender, através da percepção das professoras que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente na alfabetização, como o Programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa colaborou e impactou as práticas pedagógicas.

Além disso, Stake (2001) afirma que, na “pesquisa qualitativa, o pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações.” (STAKE, 2011, p.30).

Durante os anos 2017 e 2018, no exercício de Coordenadora de Gestão do PNAIC, para aproximar a comunicação entre a Coordenação de gestão e os Coordenadores Regionais e Locais, essa pesquisadora elaborou um ambiente virtual de estudos, disponibilizado pelo *Google Education*, através do espaço virtual Google sala de aula.

Nesse espaço, existe o registro escrito (ANEXO A) das formações realizadas, relatórios de reuniões e as narrativas acerca da execução do programa pela visão dos sujeitos que atuam no perfil de gestão do mesmo. Tais relatos colaboram com a reflexão acerca dos aspectos referentes à gestão que envolvem a execução do programa nas Regionais de Ensino¹⁰.

Tendo como ponto de partida a vivência desta pesquisadora no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, os relatos no ambiente virtual Sala de Aula, os cadernos do Programa e demais documentos legais escritos pelo MEC, os questionários que foram respondidos pelos professores alfabetizadores do PNAIC e com o intuito de investigar a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Pública de Ensino no Rio Grande do Sul, optou-se pelo estudo de caso.

Yin (2001) diz que o estudo de caso se configura como:

(...) uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. (YIN, 2001, p.17).

Por isso, o estudo de caso não se limita apenas à coleta de dados, é preciso uma reflexão elaborada através do contexto pesquisado, abordagens específicas ao analisar os dados, a fim de compreender através do que é descrito pelos participantes desta pesquisa como impacto do PNAIC nas suas práticas pedagógicas.

¹⁰Coordenadorias Regionais de Ensino: Cada Coordenadoria é responsável pelas ações educacionais relacionadas às suas regiões. Entre as atribuições estão: coordenar, orientar e supervisionar as escolas da rede pública estadual, oferecendo suporte administrativo e pedagógico. Além disso, são responsáveis pela integração entre estudantes, famílias e a comunidade. Por representar a secretaria na área de sua jurisdição, são também responsáveis pela contratação de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura.

Com base nisso, foi enviado um questionário aos professores das redes municipais e estadual que participaram do PNAIC nos anos de 2013 até 2018, através dos e-mails cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, desenvolvido e disponibilizado pelo MEC às secretarias municipais e estaduais que aderiram ao programa.

A fim de obter o maior e mais completo repertório de opiniões acerca do programa, optou-se por enviar o questionário para os 11.101¹¹ professores das duas redes públicas do estado do Rio Grande do Sul, que participaram ao longo da execução do programa. Porém, muitos dos e-mails cadastrados direcionavam-se às secretarias municipais e/ou e-mails inconsistentes, o que dificultou o alcance da totalidade pretendida.

Foram enviados 7.752 questionários online para os professores cadastrados no SIMEC nos anos de 2013 a 2018. Desses, 2.752 foram abertos pelos participantes do PNAIC, o que ainda não expressa o total de respostas obtidas, pois apenas 773 foram respondidos em sua totalidade.

Diante disso, fica evidente no levantamento que:

- 35% dos questionários foram abertos;
- 27% dos questionários abertos foram respondidos;

Entende-se que, do total de questionários enviados, foram respondidos 9,97%, configurando-se a amostragem a ser analisada neste trabalho.

Diante do exposto, cabe destacar que para a coleta de dados foi utilizada, inicialmente a consulta a fontes documentais, tais como (a) documentos administrativos; (b) relatórios das formações realizadas pelos orientadores de estudo com os professores alfabetizadores; (c) publicações dos institutos que realizaram as avaliações das habilidades dos educandos.

Após, foi enviado um formulário em formato de questionário online (APÊNDICE A), utilizando a ferramenta digital Survey Monkey¹², para professores alfabetizadores da rede municipal e estadual do Rio Grande do Sul cadastrados no SIMEC. Seguem os critérios descritos no parágrafo anterior, com o intuito de compreender, através

¹¹Quantitativo retirado do sistema de monitoramento do programa denominado SIMEC, com o acesso de Coordenadora de Gestão que essa pesquisadora possui.

¹² Survey Monkey é uma companhia baseada em nuvem de desenvolvimento de pesquisas online fundada em 1999 por Ryan Finley.

desta mostra, como os professores do RS percebem a política curricular do PNAIC e incorporam a Formação Continuada oferecida em suas práticas de alfabetização.

O tratamento dos dados no estudo de caso pode acontecer simultaneamente à coleta de dados, pois a análise se inicia com a primeira entrevista, primeira observação e primeira leitura de documento, o que incidirá em uma análise e interpretação dos dados permanente, permitindo ao pesquisador um relato mais completo da realidade. (LUDKE, 2010).

Isto posto, entende-se que, embora se delineie o caminho metodológico *a priori* e que se tenha um quadro teórico inicial, novos elementos podem surgir durante o estudo de caso, à medida que esse aconteça. Tal afirmação se fundamenta em Lüdke e André (1986, p.18), quando afirmam que “O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance”.

No que se refere à análise dos dados, foram seguidos os caminhos delineados por Bardin (2007) e Minayo (2014), tendo categorias de análise *a priori* baseadas no referencial teórico que se construiu neste projeto e, *a posteriori*, que irão surgir a partir das respostas dos participantes da mesma, pois, segundo Bardin (2007, p. 34), “se a descrição (...) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que permite a passagem de uma à outra”. Sendo assim, a análise de conteúdo permite ao pesquisador a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção de dados.

Para ultrapassar os níveis de senso comum e alcançar uma “vigilância crítica” descrita por Minayo (2014), torna-se necessário partir de uma leitura de primeiro plano das respostas e dos documentos, visando um nível mais profundo. Conforme descreve a autora, “os teóricos da análise de conteúdo consideram que ela deva ser objetiva e sistemática.” (MINAYO, 2014, p. 308).

Portanto, para que isso seja possível, é necessário, segundo ela, que o pesquisador trabalhe com “regras preestabelecidas e obedecendo a diretrizes suficientemente claras para que qualquer investigador possa replicar os procedimentos e obter os mesmos resultados” e que ordene e integre os conteúdos de acordo com as categorias escolhidas a partir dos “objetivos e metas anteriormente estabelecidos”. (MINAYO, 2017, p.308).

Após a coleta de informações, iniciou-se a reflexão acerca das respostas expressas pelas professoras colaboradoras da pesquisa, buscando contemplar a problemática inicial e os objetivos propostos para o desenvolvimento da investigação. Ao mesmo tempo, teceu-se uma intensa reflexão sobre a abordagem de categorias que seriam capazes de explicar a repercussão da política curricular proposta pelo PNAIC nas práticas pedagógicas das colaboradoras.

Torna-se necessário buscar em Bardin (2007) e Minayo (2017) a característica de análise de conteúdo descrita como análise temática que, segundo essas autoras, “está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto” (MINAYO, 2017, p. 315) e tema é definido como “a unidade de significações que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN 2007, p. 99).

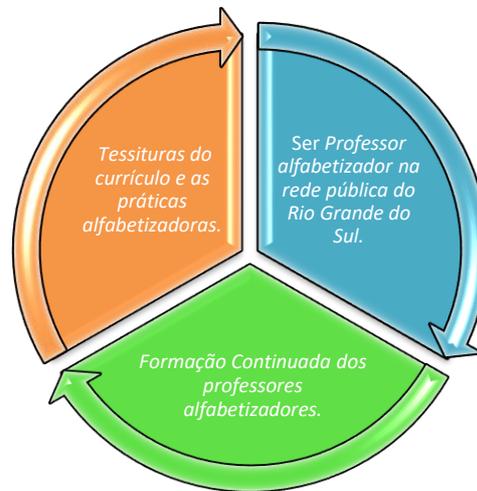
Logo, fazer uma análise temática pode ser considerada uma descoberta acerca do sentido que compõe uma comunicação, cuja “presença e a frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado.” (MINAYO, 2014, p.316).

Minayo sugere que a análise temática de conteúdo se descobre em três etapas: Pré-Análise: composta pela leitura flutuante, constituição do corpus, formulação e reformulação de hipóteses e objetivos; Exploração do Material, onde o investigador precisa classificar as expressões ou palavras significativas em categorias; e a terceira etapa, que implica no tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos mesmos, feita através da submissão dos “resultados brutos” a operações estatísticas simples (porcentagens) que permitem colocar em relevo as informações obtidas.” (MINAYO, 2014, p.318).

Sendo assim, a partir da leitura das colocações feitas pelas colaboradoras da pesquisa e da identificação das unidades – palavras e/ou expressões significativas, são elencadas as seguintes categorias centrais: *Ser Professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul; Formação Continuada dos professores alfabetizadores; Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras*. Essas, tecidas pelos elementos categoriais, entrelaçam-se na composição da figura que se constrói ao olhá-las a partir do processo espiralado que constitui também o processo de alfabetização proposto pelo objeto de estudo – as práticas alfabetizadoras a partir do PNAIC.

A figura 3 é representativa da organização das categorias que se entrelaçam no eixo articulador denominado aqui de objeto de estudo.

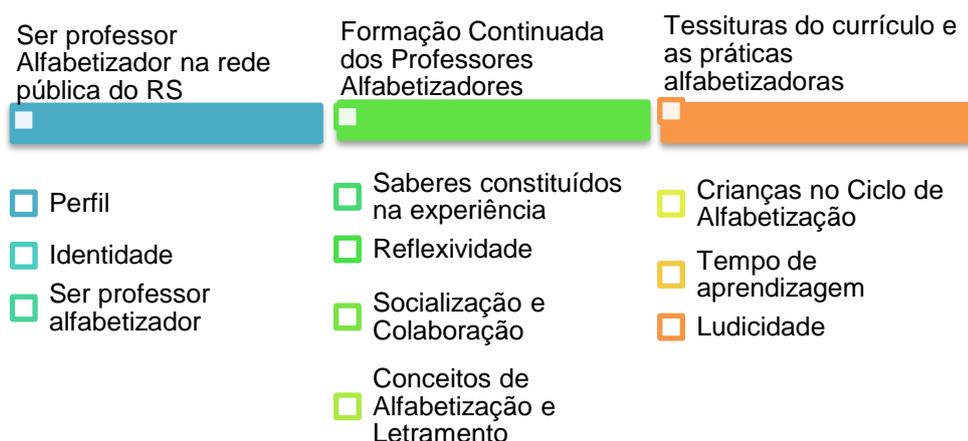
Figura 3 – Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe explicar ainda que, a partir das categorias evidenciadas, emergiram das análises elementos categoriais que contribuíram para a reflexão e ressignificação de teorias, ao longo da apreciação das respostas dos questionários, expressas neste trabalho. A figura 4 apresenta os elementos categoriais referidos:

Figura 4 – Elementos categoriais de análise:



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Após esses esclarecimentos, torna-se necessário dizer, ainda, que o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional propõe o desenvolvimento de uma pesquisa, com o propósito de “promover a articulação entre o conhecimento

e os saberes teórico-práticos a partir da visão diagnóstica, da análise e da ação docente no âmbito da linha de pesquisa escolhida”. (PPC/MPPPGGE/UFSM, 2015, p.25). Dessa maneira, o programa enfatiza a “reflexão, a elaboração e o desenvolvimento de produtos qualificados, através da pesquisa e da atuação/intervenção estratégica em diferentes âmbitos da gestão educacional e/ou escolar.” (PPC/MPPPGGE/UFSM, 2015, p.25).

Cabe destacar que, após a análise das respostas dos colaboradores, o produto final desta dissertação sofreu alterações, pois foi possível perceber que as provocações advindas da reflexão acerca das respostas e das teorias ressignificadas requeriam um processo formativo aos professores. Nesse momento, conduziram à mudança da apresentação de um instrumento que apenas acompanha o processo de alfabetização para uma proposta formativa que colabore com o repensar acerca das propostas curriculares expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

Esse movimento acontecerá nas escolas, em decorrência da proposta da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho e, portanto, precisa proporcionar momentos formativos e reflexivos dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização, a fim de colaborar com as construções de propostas curriculares que considerem a alfabetização como um processo.

Dessa forma, no sétimo capítulo desta dissertação, apresenta-se uma proposta de formação continuada denominada Tessituras Curriculares para a Alfabetização, e qual será discutida com os professores alfabetizadores da rede estadual de ensino de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, com sede no município de Santa Maria, incluindo o currículo, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho, Projeto Político Pedagógico; bem como questões referentes ao processo de alfabetização, objetivando colaborar com a construção ou reelaboração, pelos professores alfabetizadores da rede, de uma proposta curricular para o ciclo de alfabetização de suas escolas.

3. MARCOS CONCEITUAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em nosso país, por vezes, a compreensão acerca da alfabetização esteve ligada aos momentos históricos, sendo orientada por marcos legais que foram definindo a trajetória desse processo nas escolas brasileiras.

De acordo com Mortatti (2006), a proclamação na república foi um marco importante na valorização do saber ler e escrever, sendo vista pela sociedade como instrumento privilegiado de aquisição de conhecimento, e fundamental à modernização e ao desenvolvimento social, passando a ser obrigatória às escolas leigas e gratuitas, compondo o ensino organizado, sistemático e intencional.

Diante disso, torna-se imperativo discutir sobre os principais marcos regulatórios para o Ensino Fundamental, que se referem à alfabetização, sendo possível reconhecer o referido processo desde sua origem na educação brasileira, bem como os desafios que se apresentam até a atualidade.

Cabe ainda ressaltar a discussão apresentada no subcapítulo 4. sobre a influência dos organismos internacionais na alfabetização, a qual reflete sobre a busca da educação de qualidade pautada nos resultados versus a educação de qualidade pautada no processo.

E, por fim, após considerar os aspectos históricos, os marcos regulatórios, a influência dos organismos internacionais, comenta-se sobre as políticas curriculares e os processos de formação continuada para a alfabetização, para compreender as diferentes propostas referentes a alfabetização e os caminhos que conduziram até a proposta do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

4.1 MARCOS REGULATÓRIOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OS CAMINHOS TRAÇADOS PELA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Busca-se, neste momento, discutir aspectos relacionados ao ensino no Brasil, objetivando compreender quais foram os caminhos que conduziram até o momento atual, em relação à educação básica, bem como às mudanças relacionadas com as legislações que influenciam as decisões hoje vigentes na educação nacional.

Como o propósito é elucidar e compreender o que foi dito acima, alguns recortes serão feitos, buscando-se destacar apenas o que possa se relacionar com a temática proposta neste projeto.

Esses recortes iniciam com o Decreto-Lei nº 8.529/46, quando foi criada a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual o dividia em duas categorias: primário fundamental, que se destinava às crianças de 7 a 12 anos; e primário supletivo, destinado aos adolescentes e aos adultos. O primário fundamental ainda era subdividido em elementar e complementar. Essa estrutura, de certa forma, permanece até hoje, porém denominada como ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais.

Percebe-se que as nomenclaturas sofrem alterações, mas o cerne que conduz à organização permanece o mesmo, o que leva à reflexão de que a escola ainda tem a mesma estrutura do século passado, com estudantes de um século à frente, que sofrem grandes influências das tecnologias e da globalização.

Cabe dizer, ainda, que o decreto também apresenta em seu texto as modalidades de ensino, que se relacionavam às atividades artesanais, industriais e agrícolas, ou seja, escola destinada a preparar para o trabalho - seja o doméstico, o fabril ou o agrícola -, sendo esse foco semelhante ao que encontramos nos tempos atuais.

Em dezembro de 1961, acontece a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 4.024/61 que, após, teve praticamente todos os seus artigos revogados pela Lei nº 9.394/96. Essa legislação já trazia em seu texto a educação como um direito de todos, porém o que se pode destacar é que essa educação poderia ser ofertada na escola e no lar, cabendo à família a escolha do “gênero de educação que deveria dar ao seu filho.” (BRASIL, 1961).

A Lei nº 5.692/71 propõe uma denominação diferente para o ensino brasileiro, fixando, por conseguinte, diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, cujo objetivo era “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Percebe-se que a preocupação com a educação continua voltada para o trabalho, tendo o acréscimo de “consciência para a cidadania”.

Diante disso, até a década de 70, constata-se um caráter burocrático e dualizado do ensino no Brasil, marcado pelo autoritarismo e pela expansão do acesso,

desacompanhado de qualidade. Ou seja, a política pública presente nesse período garantia o acesso, mas não o sucesso dos estudantes, não havendo a garantia de que os estudantes chegariam ao fim de sua escolarização e nem que aprenderiam o que fosse necessário durante o período escolar.

A partir do final do ano de 1970, muitos estudiosos iniciaram uma árdua luta pela educação no país, objetivando que respeitasse os direitos das crianças e de suas famílias. Assim, a Constituição de 1988, além de caracterizar as instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado, assegura que a educação é um direito de todos, postulando políticas sociais e educacionais, sob uma orientação universalizante.

Ademais, tal documento apresenta questões relacionadas à liberdade do ensino, à centralização *versus* descentralização, à obrigatoriedade e gratuidade, o ensino público *versus* o ensino privado e o financiamento do ensino. Porém, é preciso evidenciar que tais questões não surgem neste documento constitucional apenas, mas vêm se somando à trajetória das constituições brasileiras.

Na sequência, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases para a educação nacional-LDB, é a legislação que se encontra em vigência e orienta a Educação Básica - embora ao longo dos anos tenha passado por inúmeras modificações. A referida Lei buscou garantir não só o acesso universal dos estudantes à escola, como também objetivou favorecer a progressão dentro dela, evidenciando um esforço em superar “a reprovação como único dispositivo capaz de garantir a qualidade da educação” (WEISZ apud MARFAN, 2002, p. 224).

Ainda, com o propósito de contribuir para as discussões que seguem neste projeto, destacam-se alguns pontos importantes da LDB: A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios são responsáveis pela organização em regime de colaboração; o artigo 10º trata das obrigações dos Estados com a educação; o artigo 11º apresenta a incumbência dos municípios para com a educação, em especial a Educação Infantil, que se constitui como a primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, o artigo 32º estipula que o ensino fundamental é obrigatório, gratuito na escola pública, com duração de 9 (nove) anos - iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade -, tendo por objetivo a formação básica do cidadão. Também se destaca, no mesmo artigo, o parágrafo 1º, que diz: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (BRASIL, 1996). Embora a LDB

aponte para a organização do currículo em ciclo, não há uma orientação de como essa deve ocorrer.

Tal organização torna-se clara a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29º, 30º, 32º e 87º da LDB e dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, da Resolução nº 7 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental de 9 (nove) anos e do Plano Nacional de Educação que orienta a organização dos currículos por ciclos, evidenciando a interdependência e articulação entre o tempo e o espaço necessários à aprendizagem ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental (BRASIL 2010), conforme vemos a seguir:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I- a alfabetização e o letramento; (...) III- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 1996, p.8).

Igualmente, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, através do Parecer 545/2015, orienta as escolas através das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Sistema Estadual de Ensino, determinando a implementação do “bloco pedagógico” em todas as escolas que oferecem o ensino fundamental.

Diante disso, em 2017, as escolas vivenciaram a reestruturação de seus regimentos, tornando efetivamente o período do 1º ao 2º ano e do 2º ao 3º ano como uma sequência lógica sem interrupções, considerado como o ciclo de alfabetização e letramento. O mesmo parecer ressalta que esse período não deve ser confundido com organização ciclada, o que deixa ainda mais evidente a pretensão em considerar a alfabetização e o letramento como processo.

Chegamos ao Plano Nacional de Educação (PNE), que se configura como uma lei ordinária, com vigência de dez anos, já prevista na Constituição Federal, cujo objetivo é estabelecer diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo

educacional e, portanto, os Estados e os Municípios devem elaborar seus Planos de Educação em consonância como o PNE.

Desse modo, as políticas educacionais implicam, efetivamente, no comprometimento de diferentes atores, incluindo os gestores e os professores vinculados aos diferentes Sistemas de Ensino. Para concretizar tal afirmativa, destaca-se a análise da Meta 5 do PNE (2014-2024), que apresenta a seguinte estimativa para o Ensino Fundamental: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”.

A meta 5 relaciona-se com a alfabetização que se configura como referência de estudo desta dissertação, pois o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta o propósito de reafirmar e ampliar o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2017, de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exames periódicos específicos”. O Programa foi planejado a partir de três eixos que se referem à: formação continuada de professores alfabetizadores; disponibilização de materiais didáticos, de literatura e tecnologias educacionais às escolas; e avaliação¹³ e gestão, controle e mobilização social.

Levando em consideração a caminhada descrita até aqui, entende-se que essa longa trajetória avançou a passos lentos, no sentido de compreender que a educação é um direito de todos e que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que precisa de tempo e espaço apropriado para que se efetive uma aprendizagem significativa, ou como defende Moraes (2012, p.75), “todos têm o direito a se alfabetizar” e, para que isso se efetive, precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram, mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo.

Por fim, tudo isso precisa ser compreendido na discussão das políticas educacionais tecidas a partir das legislações e das modificações que sofreram ao longo dos anos, com o propósito de compreender como políticas curriculares podem estar presentes nos Programas, Projetos ou Pactos propostos pelo Estado.

¹³ O Eixo avaliação trouxe a execução da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, uma avaliação em larga escala aplicada nas turmas de 3ª ano do Ensino Fundamental.

4.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DA ORIGEM AOS DESAFIOS DA ATUALIDADE

Até a década de 1990, os estudos acerca da história da alfabetização no Brasil foram praticamente inexistentes, por isso opta-se por refletir, inicialmente, sobre a educação no Brasil em aspectos gerais.

A história mostra que a educação em nosso país foi, por muitos anos, privilégio dos filhos dos mais afortunados e que aos filhos das classes populares caberiam as atividades relacionadas ao trabalho, que iniciava ainda na infância.

É a partir do final do século XIX, com a proclamação da República, que a educação ganha destaque e a escola se consolida como um lugar necessariamente institucionalizado, que tem o propósito de preparar as novas gerações. De acordo com Mortatti (2006), a escola nesse período objetivava atender aos ideais do Estado republicano, com base nas necessidades de instauração de uma nova ordem política e social. Com a mudança, percebe-se uma universalização da escola, o que refletiu em uma visão de modernização da mesma, onde a “massa iletrada” tem acesso ao universo escolar.

Nessa direção, aprender a ler e escrever se torna um instrumento privilegiado de aquisição de conhecimento, possibilitando o acesso desses estudantes ao mundo letrado, cultural e ao mundo novo. Eles também são conduzidos a novos modos de pensar, sentir e agir sobre o meio social em que estão inseridos.

Porém, é apenas na década de 1930, conforme descreve Mortatti (2006), “que a educação, em particular, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional”.

Portanto, em termos de alfabetização no Brasil, há uma grande dificuldade em concretizar a ação educacional onde todos tenham efetivamente um processo de alfabetização. Pelo contrário, ocorre um crescente significativo de estudantes que avançam em sua escolarização sem qualidade na aprendizagem.

A preocupação com a alfabetização no Brasil é recente, assim como a discussão referente ao fracasso em alfabetizar as crianças, principalmente, das camadas populares. São aspectos que vêm se evidenciando nas últimas décadas, em virtude da democratização do acesso à escola.

Nesse sentido, pode-se dizer que a discussão sobre a alfabetização se tornou evidente e, ao mesmo tempo, ameaçadora para a aspiração de democratização do

acesso à escola, sendo reconhecida até mesmo como um problema básico ao longo das modificações do sistema educacional brasileiro e, por vezes, um problema decorrente do método de ensino; outras vezes, do aluno, do professor, do sistema de ensino, das condições sociais ou das políticas públicas. O que nos conduz à reflexão acerca da dificuldade recorrente da escola em dar conta de sua tarefa fundamental, que é educar.

Seguidamente ouve-se de alguns professores e dos pais que, antigamente, as crianças aprendiam a ler e escrever com certa facilidade, o que acontecia em decorrência da memorização do alfabeto que era constantemente repetido. Além disso, é atribuído à reprovação o sucesso dos estudantes no processo de alfabetização e o fracasso desses se deve ao fato de hoje serem utilizados “métodos modernos” de alfabetização, onde não há aprendizagem pelos estudantes, bem como a não retenção nos primeiros três anos do Ensino Fundamental.

Cabe, nesse momento, explicar os métodos de alfabetização que foram executados no Brasil, pois diversas práticas de ensino da leitura e da escrita perpassaram a história da alfabetização, demonstrando que, durante muitos anos, o ensino se deu por diferentes métodos, principalmente nas escolas públicas, destacando-se, entre eles, dois tipos básicos: o método sintético e o método analítico.

O método sintético de alfabetização caracterizava-se pelo ensino da “parte” e depois do “todo” (letras, sílabas ou fonemas), ou seja, o aprendiz deveria partir de unidades linguísticas menores. A esse estão associadas três correntes ou tipos de métodos principais que são: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos, sendo importante discorrê-los brevemente, com o intuito de compreender a concepção de cada um.

Para Moraes (2012, p. 29), “por trás dos métodos alfabéticos existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando cansativamente os nomes das letras” o estudante conseguiria se alfabetizar, pois em um determinado momento ocorreria o “estalinho”.

Em relação ao método silábico, “o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas” (MORAIS, 2012, p.29). Esse método também evidencia a memorização, porém o que o difere do anterior é que aqui o aprendiz decora as sílabas e não apenas as letras como no método alfabético e, através da junção das sílabas, chegaria a ler as palavras.

Nos métodos fônicos, havia o entendimento de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz, postulando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem os sons que as letras assumem (MORAIS, 2012).

Portanto, “o aprendiz precisava ser treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem para, juntando mais e mais correspondências, fonema-grafema, pudesse ler palavras e, um dia, ler textos” (MORAIS,2012, p.29).

Em relação aos métodos analíticos, foram apresentados três tipos principais que eram denominados como a palavração, a sentencição e o método global, que conduzem o aprendiz a trabalhar com unidades menores, como no método sintético, mas propondo que, por razões de tipo perceptivo e motivacional, seria adequado começar com unidades maiores, que têm um significado, tais como palavras, frases e histórias, e, pouco a pouco, conduzir os aprendizes a analisá-las. (MORAIS,2012).

Deste modo, no método de palavração, os aprendizes, por um longo período de tempo, são “ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começar a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas”. Já no método de sentencição, os aprendizes deveriam “memorizar sentenças completas para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em unidades menores”. No método global, a criança seria exposta a narrativas artificiais e, na sequência, seguiria os passos do método de sentencição, onde as frases do texto “seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas” (MORAIS,2012, p.30).

Na sequência histórica pós ditadura militar, a educação centrou-se na luta pela democratização e defesa dos direitos à escolarização para todos, bem como da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão escolar. É especialmente a partir da década de 1980 que se passou a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita no Brasil. Mortatti (2006) relata que, na referida época, a maioria da população brasileira pobre se encontrava nessa etapa de escolarização e que, devido ao grande número de estudantes que fracassavam na continuidade dos estudos, era imperativo um enfoque nas ações públicas voltadas às escolas, sendo adotado por pesquisadores brasileiros

pelo menos três modelos teóricos, que podem ser denominados construtivismo, interacionismo linguístico e letramento.

A teoria construtivista e interacionista de ensino, no campo da alfabetização, representada no Brasil através do trabalho de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, denominado *Psicogênese da Língua Escrita*, no ano de 1984, influenciou significativamente no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. De acordo com o que o trabalho demonstrou, a escrita alfabética não era apenas a decodificação de um código, o qual se aprendia a partir da repetição, conforme mencionado na descrição dos métodos sintéticos e analíticos.

As autoras embasaram suas pesquisas em Piaget e destacam em sua obra (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p.31) que “a teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. Ela também nos permite introduzir a noção de assimilação”. A compreensão desse processo cognitivo que foi descrito por Piaget leva à compreensão da alfabetização como um processo, pois segundo o autor, quando os sujeitos atuam em seus “ambientes”, um processo mental inato chamado de organização faz com que estes sujeitos deduzam esquemas generalizáveis de experiências específicas.

Para Piaget apud Bee (2011), os esquemas organizam o pensamento de acordo com categorias, para ajudar a determinar que tipos de atitudes tomar em resposta a variações nas características do ambiente. Porém, nem sempre os esquemas funcionam da forma como se espera, e, para isso, Piaget apud Bee (2011) afirma que o sujeito apresenta um processo mental denominado adaptação, cujo propósito é organizar o processo de mudar esquemas que não se ajustam bem aos desafios oferecidos pelo ambiente e para isso três subprocessos estão envolvidos. São eles: a assimilação, a acomodação e a equilibração; os quais são explicados por Bee (2011) da seguinte maneira:

Assimilação, que pode ser entendida como o processo de assimilar, de absorver algum evento e torná-lo parte de um esquema e que, portanto, é um processo ativo. **Acomodação** trata-se de um processo complementar a assimilação, que envolve mudar um esquema como resultado de uma informação nova absorvida por assimilação. E o terceiro subprocesso da adaptação é a **equilibração**, o qual pode ser definido como o processo de pôr em equilíbrio o que se assimilou e acomodou, ou seja, uma reestruturação dos esquemas para criar um equilíbrio entre assimilação e acomodação. (BEE, 2011, p.169).

Pode-se dizer que, para Ferreiro e Teberosky, a alfabetização é um processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, onde os estudantes precisam compreender os novos conhecimentos e acomodá-los para que, ao equilibrá-los, possam entender como o sistema funciona.

Para que isso aconteça, os estudantes passam por diferentes períodos/níveis¹⁴, sendo necessário compreender o que a escrita representa, ou como é grafada, além de compreender como ela cria tais representações. Além disso, é fundamental entender o que afirma Albuquerque (2012, p. 16) “que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).” Sob essa mesma perspectiva, Albuquerque explica ainda que, para Ferreiro e Teberosky (1984), a criança precisa interagir com a escrita para apropriar-se da escrita alfabética, conforme afirmação a seguir:

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO,1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriaram da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção textual (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles. (ALBUQUERQUE, 2012, p.16).

Diante da difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, bem como dos movimentos que aconteciam no país, conforme o já descrito, surge um forte discurso contra os métodos tradicionais de alfabetização e uma defesa grande das práticas que tomam como base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita.

A importância de considerar os usos e funções da escrita, com base em ações significativas que envolviam a leitura e a escrita, foi incorporada na escola, principalmente, a partir da década de 90, surgindo nesse momento um novo conceito de alfabetização, denominado por Soares (2016) como letramento.

Para Soares (2016), letramento pode ser compreendido como a versão em português da palavra da língua inglesa “literacy”, que significa o estado ou condição

¹⁴ Conforme a teoria da psicogênese da escrita, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: Pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

que assume o sujeito que aprende a ler e escrever. O letramento não substitui a palavra alfabetização, mas ambos aparecem associados. (SOARES, 2016).

Embora mudanças significativas tenham sido constituídas a partir das contribuições da Psicogênese e do letramento, ainda se convive com um alto índice de analfabetos e/ou um grande número de crianças/adultos que não se apropriaram da escrita alfabética.

A partir dos estudos de Magda Soares (2016) passa-se a compreender que quando crianças/ adultos estão envolvidos em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever, desenvolvem conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade; o que conduz à conclusão de que mesmo sem o domínio da leitura e escrita, esses sujeitos são letrados.

Porém, apenas a interação com os textos que circulam no meio social em que o sujeito convive não garante a apropriação da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita. (ALBUQUERQUE, 2012). É indispensável que os estudantes participem de experiências variadas que envolvam atividades de leitura e escrita, através da diversidade de gêneros textuais, os quais oportunizem o desenvolvimento das habilidades exigidas para uma compreensão e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

4.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INFLUÊNCIA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO: EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS RESULTADOS *VERSUS* EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO PROCESSO

A Educação Básica vem sendo foco de diversas discussões no cenário mundial, onde questões que se referem ao aumento da dívida de muitos países, risco de estagnação, declínio da economia, o aumento da população, a elevação dos índices de desemprego, entre outros problemas que muitos têm enfrentado nos últimos anos, inclusive o Brasil, desafiam órgãos como a Organização das Nações Unidas pela Infância - UNESCO, que tem como propósito a defesa dos direitos da criança.

Diante disso, a UNESCO e outros organismos internacionais vêm atuando em diversas frentes no que se refere tanto ao campo econômico quanto ao social, exercendo um peso primordial no que tange às relações geopolíticas e à educação.

Para exemplificar, há aqui a Organização das Nações Unidas - ONU e o Banco Mundial, que influenciam diretamente nas ações propostas no Brasil, inclusive com a criação do portal Observatório do Plano Nacional de Educação. Trata-se de uma plataforma de “advocacy monitoramento pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”, espaço coordenado pelo movimento Todos pela Educação e apoiado por diversas instituições, fundações e institutos nacionais privados, bem como pelos Organismos Internacionais, para que este plano cumpra o papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

Em análise feita por essas organizações, o “sistema de ensino precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado” (MAUÉS, 2003, p. 91). Maués (2003) ainda destaca a existência de interferência da globalização, do neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, e que esses geram a implantação de um “pensamento único”, o qual tem como propósito a “homogeneização”, ou seja, a “formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado”, tencionando decisões tomadas por esses organismos que influenciam nas políticas, programas e ações de muitos países.

Sabe-se que a educação é um processo cujos resultados aparecem a longo prazo, por isso, um dos princípios da Declaração de Dakar para a elaboração dos planos nacionais é o estabelecimento de metas que também possam ser mensuradas a longo prazo.

A formação de professores alfabetizadores ganha mais intensidade a partir da Década das Nações Unidas para a Alfabetização da UNESCO (2003-2012), ocorrendo mudanças nos conceitos de alfabetização e letramento, bem como nas políticas curriculares de formação de professores alfabetizadores. Sendo essas polarizadas pelas orientações de base construtivista, baseadas na epistemologia genética, utilizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) apud Soares (2003) e, posteriormente, a especificação dos termos alfabetização como sendo a aquisição do sistema de escrita e o letramento, compreendido como estado ou condição que assume o indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, conforme descrito por Magda Soares (2003).

Os resultados das pesquisas apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1985) apud Soares (2003) conduziram para o desafio de buscar novos paradigmas que pudessem delinear as metodologias de alfabetização que, até o momento, pautavam-

se nos métodos sintéticos e analíticos, partindo do pressuposto de que a alfabetização tratava da aquisição de um código pronto, algo que precisava ser memorizado de fora para dentro. Essas mudanças ocasionaram muitas inquietações à prática pedagógica dos professores, pois eles, até então, seguiam roteiros de “como fazer” e a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) consiste na construção e reconstrução diária das práticas pedagógicas, sem receitas prontas.

Nesse momento, os resultados das avaliações em larga escala, na década de 1990, apresentam-se como um agravante da disputa entre o construtivismo e o método fônico na busca por indicar qual seria a melhor estratégia para a efetivação da alfabetização no país. Então, cria-se na década de 90 uma “responsabilização” atribuída aos professores, por não saber ensinar a alfabetização aos estudantes.

Tal responsabilização é compreendida quando Ball (2005) apresenta os termos performatividade¹⁵ e gerencialismo¹⁶, ao analisar a cultura de gestão e o desempenho como duas principais tecnologias da reforma educacional que envolve a utilização calculada de técnicas e artefatos para organizar forças humanas e capacidades em redes de poder, na constituição da identidade profissional do professor.

No que se refere ao gerencialismo, o autor diz que “os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma, pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”. Em relação à educação, Ball afirma que: “Novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análise e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa.” (BALL, 2005, p.544).

Diante do exposto até aqui, surge a compreensão de que há uma constante busca pela educação de qualidade, mas o que significa qualidade?

Para que o ponto de vista referente à educação de qualidade aqui expresso seja bem compreendido, torna-se necessário dizer que a educação de qualidade¹⁷

¹⁵ A performatividade é entendida por Ball (2005, p. 543) como “uma tecnologia, uma cultura é um método de regulação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”.

¹⁶ Para Ball (BALL, 2005, p.544), gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva.” (BERNSTEIN,1996, P.75 apud: BALL,2005, p.544)

¹⁷ Segundo Cury (2010, p.15) “O termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiôtês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. De certo modo, estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum. Por vezes, essa distinção costuma ser assinalada com uma adjetivação como no caso de qualidade social, qualidade total, entre outras. A qualidade, até por

segundo Cury (2010, p.15) relacionasse com algo que, na linguagem comum, tem sido considerado como uma agregação que confere valor superior a um bem, a um serviço ou a um sujeito”.

Em relação à qualidade, esse mesmo autor entende que “trata-se de um atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários”, caracterizando ou distinguindo algo ou alguém com certa característica que lhe é inerente. “A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade” (CURY 2010, p.15).

Por outro lado, considerando a ótica dos países membros da Cúpula das Américas, bem como de organismos multilaterais, a exemplo da Unesco e do Banco Mundial, a educação de qualidade está relacionada aos resultados expressos nas avaliações externas de larga escala. Sobre essa perspectiva, afirma Dourado:

Segundo Boletim da Unesco (2003, p. 12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO, 2007, p.9).

Na dualidade de sentido acerca da educação de qualidade, o cenário educacional e as políticas de formação para professores se constituem e são colocadas em movimento constante de enfrentamento entre a defesa dos valores neoliberais e a busca por um processo de ensino e aprendizagem que torne possível que o estudante possa agir e interagir criticamente sobre a sociedade.

Diante disso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa surge como uma proposta de atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Pautado na lógica de mercado imposta pelo neoliberalismo e pelo mundo global, mas, também, por ser um programa pactuado com as Instituições de Ensino Superior, em que pretendeu proporcionar aos professores alfabetizadores um aprofundamento acerca dos conceitos que permeiam as políticas curriculares. Além disso, igualmente propôs o currículo organizado por ciclos, a alfabetização na perspectiva do letramento,

essa origem greco-latina, é um termo polissêmico e cuja definição não só carece de uniformidade como também se louva em sentidos de muita complexidade”.

pautado por uma concepção construtivista, onde se pretendia que a formação afetasse esse profissional e provocasse nele a busca por novos sentidos epistemológicos para o processo de ensino e aprendizagem.

4.4 POLÍTICAS CURRICULARES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO

As reformas educacionais que ocorreram no Brasil a partir da década de 90 suscitaram profundas modificações no que tange ao campo educacional, à gestão, ao trabalho dos professores e ao currículo. Essas políticas acabam assumindo orientações de modelos políticos neoliberais, dando ênfase a currículos centrados e regulados por mecanismos de avaliação, em que o currículo, a gestão e o trabalho dos professores se entrelaçam em uma relação de responsabilidade sobre os resultados apresentados nas avaliações externas de larga escala.

Pretende-se traçar aqui alguns caminhos que a educação brasileira percorreu para chegar ao modelo posto hoje como política educacional, a partir da discussão sobre a educação de qualidade que enfatiza os resultados obtidos em avaliações externas de larga escala, e a educação de qualidade vislumbrada por meio do processo constituído no ensino e na aprendizagem da alfabetização, através de um currículo organizado em ciclo, priorizando um movimento espiralado do currículo, onde os “direitos de aprendizagem” se desenvolvem na complexidade dos conceitos, organizados de maneira progressiva nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No Brasil, é possível destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que passaram a subsidiar as reflexões e tentativas de reformulação dos currículos apresentando os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, configurando-se como uma coleção de documentos que compunham a matriz curricular das escolas. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para nortear as atividades realizadas em sala de aula.

Os PCNs definiam que os currículos e os conteúdos deveriam conduzir os estudantes à aprendizagem e que os Projetos Político Pedagógicos – PPP deveriam prever ações educativas que estivessem adequadas à realidade social da localidade onde a escola está inserida e que contasse com a participação de todos na sua elaboração, para que o documento ganhasse vida no dia-a-dia escolar.

Em 2005, quando o programa Pró-letramento foi criado, o Ministério da Educação estabeleceu parceria com uma rede de dezoito universidades públicas do país e ofereceu aos professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem, com carga horária de 120 horas.

Essa formação continuada se configurou por encontros presenciais e atividades individuais durante oito meses. Os materiais didáticos utilizados na formação e orientação dos tutores que atuaram no curso foram elaborados por uma rede de universidades públicas. O Ministério da Educação - MEC elaborou as diretrizes, definiu os critérios para organização dos cursos e custeou as bolsas dos tutores que acompanharam os professores. (BRASIL, 2017).

Os livros que orientavam os tutores na execução de suas atividades de organizador e coordenador de um processo de formação tratam com clareza as especificidades da formação e de todos os processos a ela relacionados, da seguinte forma:

A formação de professores tem sido um processo constante, especialmente nos últimos anos; é comum a participação de professores em encontros, reuniões, grupos de trabalho, palestras ou cursos. Todavia, ainda que num primeiro momento essas iniciativas nos pareçam “iguais”, elas não têm a mesma natureza, os mesmos objetivos, as mesmas finalidades. Portanto, seu impacto junto aos professores não é o mesmo. (...) A formação do professor está ligada à sua aprendizagem profissional. Para Anastasiou (2003), aprendizagem significa “segurar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender”. No campo profissional, pensar em aprender faz pensar em interpretar e compreender, em ser capaz de propor e de realizar o trabalho com êxito, em saber fazer, em resolver situações. A primeira etapa da aprendizagem profissional é chamada de formação inicial e acontece nos cursos que dão direito ao ingresso à profissão, dando o certificado de “professor”. Essa formação inicial pode acontecer nos cursos de magistério de nível médio ou, preferencialmente, em nível superior, nas licenciaturas. (BRASIL, 2017, p.22).

Duas reflexões surgem a partir das orientações: a primeira se refere ao fato de que elas mencionam o processo de aprendizagem sem mencionar o processo de ensino; e a segunda é a responsabilização atribuída aos professores acerca da qualificação da educação básica. Tais aspectos serão abordados nos capítulos seguintes.

Com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos através das Diretrizes Curriculares Nacionais, assume-se um olhar sobre a escola, considerando também as complexidades e as novas rotinas que precisam ser estabelecidas, surgem questões referentes ao currículo e sobre a nova estrutura que se apresenta, a fim de

atender o desafio de cumprir às orientações e as normas estabelecidas pela Lei nº 11.274/2006.

Percebe-se, na redação dessa legislação, que a intenção do governo era de garantir o acesso à escola mais cedo, o que deveria vir junto com a disposição de vagas e infraestrutura adequadas. Além disso, a proposta era, também, de dar condições aos profissionais de qualificar a educação básica e de que as escolas deveriam adequar ou reestruturar seus currículos, conforme as exigências da legislação.

Compreende-se que as políticas curriculares não são neutras, sofrem influência dos organismos externos conhecidos como organismos internacionais e interferem nas mudanças das ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, são modificadas pelas práticas de ensino e aprendizagem, pois os professores também mediam as mudanças nas políticas curriculares, quando atuam nas políticas e carregam consigo suas concepções epistemológicas e a maneira como compreendem o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de tratar especificamente desta política curricular - que surge atrelada ao PNAIC, após as mudanças advindas da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 e da Resolução do CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que trata das diretrizes para o ensino fundamental de nove anos -, torna-se imprescindível definir que currículo e quais as concepções epistemológicas subjacentes, a fim de clarificar os caminhos que essa política traçou.

Diante disso, inicialmente, buscou-se em Sacristán (2017, p.109) a definição sobre política curricular, que assim afirma: "(...) a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular." A escola seria o local de tomada de decisões, porém essas não podem ficar restritas ao cargo administrativo, devem contar também com a participação dos professores, dos estudantes e pais, entre outros que atuam no contexto curricular. Neste sentido, Sacristán afirma que:

Ao que nos referimos quando falamos de políticas curriculares? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a

seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. Apolítica é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indireto através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTAN, 2017, p.109).

As políticas curriculares estão atreladas a um determinado momento histórico, que também interfere no currículo quando estabelece “os conteúdos mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis”, o que atualmente é possível observar na implementação da Base Nacional Comum Curricular, na mudança do ensino fundamental para nove anos de duração e na modificação que o próprio PNAIC sofreu quando, em 2016, foi denominado Pacto em Ação. Acerca das diferentes funções que as políticas curriculares assumem, é necessário esclarecer as decisões que as constituem, dando o seu “justo valor e analisando as consequências de expressar as prescrições dessa ou daquela forma”.

Cabe, nesse momento, destacar outro conceito importante, o de currículo, pois embora o mesmo seja repleto de interpretações que decorrem da concepção epistêmica dos autores que o discutem, para a presente pesquisa busca-se o conceito apresentado por Sacristán para fundamentar as discussões pretendidas acerca do currículo. O autor afirma que:

O conceito de currículo, desde seu uso inicial, representa a expressão e a proposta da organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos que o compõem; é uma espécie de ordenação (...). O currículo desempenha uma função dupla - organizadora e ao mesmo tempos unificadora - do ensinar e aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de nele se reforçam as fronteiras que delimitam seus componentes (...). (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Sacristán (2013) destaca, também, que o currículo é reconhecido no processo de seu desenvolvimento e que, portanto, ganha sentido para quem o executa na “ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência” (SACRISTÁN, 2013, p.25). Portanto, o currículo traz a relação entre os conteúdos, a realização das ações educativas e uma estrutura organizada e pensada para a aprendizagem, que se relaciona com a epistemologia dos componentes curriculares e dos professores que os desenvolvem.

Diante disso, o currículo está implicado na prática e no cotidiano, com a responsabilidade de promover a emancipação dos sujeitos aprendentes; considerando a cultura presente nesses sujeitos, nos ambientes escolares e nos que ali interagem, sendo um processo que produz sentido e que constrói saberes.

Discutir sobre currículo vai além do pensar sobre um conceito. Torna-se necessário refletir sobre todos os aspectos que envolvem um ambiente de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, o PNAIC apresenta em sua proposta uma política curricular organizada em ciclos de alfabetização que, de acordo com Leão, pode ser definido como “o período composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos (...) com uma conotação de direcionada à interdisciplinaridade, à continuidade, à participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos estudantes.” (LEÃO, apud ANTUNES, 2018, p.40). A discussão sobre essa proposta de política curricular será aprofundada no quinto capítulo desta dissertação.

4. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A POLÍTICA CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS SEIS ANOS

Dentre as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a formação continuada de professores alfabetizadores e a proposta curricular adequada ao Ciclo de Alfabetização são as destacadas na presente dissertação, buscando compreender a repercussão do PNAIC nas práticas de alfabetização, advindas do desafio da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os 9 anos do Ensino Fundamental - DCN.

As DCN apresentam em sua redação a orientação de que as crianças com 6 anos de idade devem ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que pesquisas como a de Leão (2011) demonstram ter sido um desafio para os professores.

Aliado a isso, a divulgação dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, provocou os gestores a inicialmente explicarem os resultados mensurados e propôs objetivos e estratégias para melhorar a aprendizagem dos estudantes, objetivando a qualidade do ensino já nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante desses fatores, o MEC propõe a aproximação entre os professores da Educação Básica e os docentes que atuam na formação inicial e continuada dos professores, com o propósito de favorecer a reflexão, possibilitando momentos de elaboração coletiva de estratégias para a melhoria da Educação brasileira.

Desta forma, buscando compreender claramente o que foi exposto, pretende-se, no quinto capítulo, realizar um breve histórico acerca do programa, após elucidar a política curricular elucidada a partir da proposta apresentada nos cadernos de formação que orientaram o programa. Em sequência, apresenta-se a formação continuada para os professores alfabetizadores a partir da perceptiva do PNAIC. Por fim, contextualiza-se o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio Grande do Sul.

5.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM BREVE HISTÓRICO

A meta cinco do Plano Nacional de Educação – PNE¹⁸ descreve que a alfabetização de todas as crianças deve ocorrer, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, em um terceiro bloco de metas, o PNE apresenta a valorização dos profissionais da educação como estratégia para o cumprimento de metas como a referida anteriormente, acerca da alfabetização dos educandos.

O PNE deve ser a base para a construção dos planos do distrito federal, dos estados e municípios. Estes, por sua vez, têm o compromisso de prever recurso orçamentário para a execução desses planos, após aprovação por lei.

Diante disso, é fundamental que suas metas sejam acompanhadas pelas escolas, pelas secretarias dos municípios e pela secretaria do estado. Entende-se, também, que as diferentes esferas governamentais precisam trabalhar de forma articulada, alinhando suas metas ao PNE e favorecendo a consolidação de acordos que facilitem as políticas públicas referentes à educação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apoia-se nas referidas metas, tendo sido criado a partir de uma política educacional que iniciou em 2012, quando as Universidades passaram a constituir equipes de formação. Entretanto, sua implementação ocorreu em 2013, abrangendo todas as regiões do país, em conjunto com os municípios que aderiram às atuações do programa. (BRASIL, 2014).

A ação articulada entre o Governo Federal, Distrito Federal, governos estaduais e municipais configura-se em um compromisso com a plena alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental e está apoiada em quatro eixos de atuação: (a) formação continuada para professores alfabetizadores; (b) disponibilização de materiais didáticos; (c) avaliações sistemáticas e gestão, controle e; (d) mobilização social. (BRASIL, 2014).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi planejado após a execução de outros programas, sendo antecedido pelo Pró-letramento¹⁹, assim como

¹⁸O Plano Nacional de Educação teve sua configuração modificada a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, sendo instituída a sua obrigatoriedade e duração decenal. Esse plano tem por objetivo articular o sistema nacional.

¹⁹O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da

apresentou-se como uma proposta nova, mas baseada na história construída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foi repensado ao longo de seus seis anos de execução, sofrendo adaptações e reformulações, pois, como afirma Lopes (2004, p. 111), “[...] as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”.

Entende-se que o programa foi organizado da seguinte forma: em seu primeiro ano, priorizou a discussão referente à Língua Portuguesa e enfatizou o currículo no processo de alfabetização, que se apresentou como um currículo inclusivo, onde o educando tem o direito de ser alfabetizado e a alfabetização é vista como um processo progressivo que ocorre em níveis cada vez mais complexos, baseado na psicogênese da língua escrita, descrito por Ferreiro e Teberosky (1999) e no Letramento, descrito por Soares (2013).

Além disso, Cruz (2012) no caderno referente a unidade 1 do segundo ano, o qual trata do Currículo no Ciclo de Alfabetização, diz que o currículo no ciclo de alfabetização é uma proposta que busca reorganizar temporal e espacialmente o ensino, considerando, portanto, que o processo de alfabetização das crianças precisa ser organizado de forma a ampliar o período para três anos, sem retenção, baseado no princípio de continuidade e aprofundamento.

A partir dos direitos de aprendizagens propostos pelo PNAIC, pode-se afirmar que, para as crianças na etapa de alfabetização, o currículo em formato não seriado, ou seja, organizado com um tempo e espaço maior de aprendizagem possibilita a garantia do direito à leitura e a escrita até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, onde esse educando tem a possibilidade de conhecer os conceitos, aprofundá-los e consolidá-los ao longo do processo.

No caso específico da alfabetização em Língua Portuguesa, o professor precisa compreender a língua que pretende ensinar, ou seja, dominar as regras gráficas, ortográficas e gramaticais da língua e perceber que “alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais; e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta

representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes à vida.” (BRASIL, 2015a p. 7).

Igualmente, a proposta do PNAIC para a Língua Portuguesa está pautada na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, objetivando que o professor compreenda que o alfabeto é um sistema notacional e não apenas um código. Com esse entendimento, torna-se necessária uma nova maneira de analisar como o educando compreende a leitura e a escrita.

Soares (2013) afirma que a formação do alfabetizador exige uma preparação que permita que o profissional compreenda todas as facetas e todos os condicionantes do processo de alfabetização, refletindo sobre como operacionalizá-las em metodologias e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos. Sobretudo, que permita ao professor assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído ao alfabetizador e possa utilizar-se de enfoques psicológicos cognitivos, psicolinguísticos, sociolinguísticos e linguísticos no processo de ensino-aprendizagem na etapa de alfabetização.

No segundo ano, a formação decorreu em torno da matemática e, a partir de 2015, ampliou-se para as demais áreas do conhecimento, pensando nessas áreas de maneira integrada – afinal, segundo a proposta do Programa, as crianças necessitam de uma educação integral. Portanto, a formação continuada ofertada pelo Programa tem a “tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem interdisciplinar.” (BRASIL, 2015b p.8).

No que se refere à alfabetização em Matemática, o PNAIC segue uma perspectiva de letramento, onde essa pode ser compreendida como um instrumento para a leitura de mundo, a qual objetiva superar a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas, proporcionando ao educando uma aprendizagem matemática pautada no lúdico, evidenciando as necessidades dessa faixa etária, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção de conhecimento. (BRASIL, 2014).

Cabe destacar aqui que o grupo responsável por organizar o caderno que orientou os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, durante a formação para a educação matemática, expressa no caderno de apresentação sua preocupação em atender a diversidade cultural, social e de formação que existe no Brasil. Por isso, segundo o que consta no referido caderno, optou-se por “ouvir as

diferentes vozes” das regiões do país e foram convidados diversos grupos de pesquisadores que trabalham com a educação matemática para participar como autores, consultores, revisores técnicos e/ou utilizou-se referências bibliográficas na composição dos textos.

Os cadernos foram construídos considerando a alfabetização matemática na perspectiva do letramento e, nesse sentido, a “Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações.” (BRASIL, 2014, p. 5).

Portanto, o material que subsidiou a formação acerca da educação matemática no PNAIC também considerou a garantia dos direitos de aprendizagem durante o período denominado de ciclo de alfabetização e trouxe os conceitos e habilidades matemáticas necessários para considerar a criança alfabetizada nessa etapa de formação, denominada: ciclo de alfabetização.

No caderno de apresentação que trata da matemática no ciclo de alfabetização, fica evidente que a formação de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, deve também abordar o amplo domínio de outras disciplinas, até mesmo a matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais. Para que seja possível compreender melhor o papel do professor alfabetizador nessa perspectiva de ensino, busca-se o texto introdutório do referido caderno.

(...) evidencia-se que o papel do professor alfabetizador é central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem como um de seus objetivos auxiliar nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada. (BRASIL, 2014, p.10).

Assim, ao propor uma política educacional como o PNAIC é necessário pensar nos momentos formativos que subsidiaram as práticas dos professores. Formação continuada essa que precisa estar pautada em uma política curricular que destaca a aprendizagem como um processo espiralado é preciso abandonar métodos e técnicas que reduzem a aprendizagem a uma reprodução automática de informações decoradas.

O que conduz à reflexão de que a proposta advinda desse programa tinha a intenção de oportunizar aos professores alfabetizadores além de seu desenvolvimento profissional, uma política curricular inovadora, uma reflexão acerca do ciclo de alfabetização, subsídios que o conduzissem a uma ação participativa, coletiva, e consciente do processo de alfabetização proposto a partir da Resolução nº 7/12/2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. (BRASIL, 2010, p.8).

Na sequência de formações do PNAIC que ocorreram nos anos de 2015/2016, a última coletânea de Cadernos trouxe a proposta de considerar os aspectos essenciais para a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento, através da retomada de conceitos importantes da linguagem e da matemática, propondo a integração dos saberes, possibilitando a discussão referente à interdisciplinaridade, ciclo de alfabetização, diversidade, currículo inclusivo, entre outros.

No ano de 2016 e primeiros meses de 2017, o Programa apresentou uma nova estrutura denominada *PNAIC em Ação*. As IES participantes optaram pela continuidade dos trabalhos, baseando-se nos cadernos que já orientavam o programa. Além disso, essa proposta do programa fortaleceu a atuação do Comitê Gestor²⁰, que contou com a participação de representantes da Secretaria de Estado da Educação, da União dos Dirigentes Municipais e das Instituições de Ensino Superior, tendo como principal atribuição as tratativas referentes à gestão, ao planejamento e à execução do Programa.

Cabe destacar ainda que, em 2018, o Programa permitiu a participação dos coordenadores pedagógicos das escolas- representando a equipe diretiva pedagógica, o que favoreceu a aproximação das ações planejadas a partir das formações do PNAIC às ações pedagógicas da escola, pois como afirma Libâneo (2015, p.180) “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino.”

²⁰Com o objetivo de fortalecer as estruturas de gestão estadual e municipal, foram incluídos na equipe de gestão um representante da UNDIME e um coordenador regional para colaborar com a articulação entre as redes. Os coordenadores UNDIME, estadual e de formação formaram o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, responsáveis pela organização, funcionamento e acompanhamento das ações do programa em seus respectivos estados. (BRASIL, 2017).

De acordo com o Documento Orientador, escrito pela Secretaria de Educação Básica do MEC em 2017, cujo objetivo é nortear as ações desse programa, o PNAIC “passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização”, com o propósito de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, a partir dos resultados obtidos pelas avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, por meio da prova ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização. A partir daí se propõe a “inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.” (BRASIL, 2017, p.5).

Entende-se que ao professor de pré-escola caberá a ação de desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. O perfil desse profissional é apresentado no documento orientador, junto ao professor alfabetizador de 1º a 3º ano, com a seguinte descrição:

O Professor Alfabetizador/Pré-escola deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que enfrenta, visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno. Para isso, poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos. O professor é responsável por aplicar as avaliações diagnósticas aos estudantes de sua turma e buscar orientação de formadores e colegas se encontrar dificuldades. A partir do diagnóstico, o professor deverá acompanhar o progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma, bem como organizar atividades para que todas as crianças possam evoluir no seu processo de aprendizagem. Outra atribuição que contribui para essa evolução é organizar atividades diversificadas que contemplem diferentes níveis de alfabetização, atendendo a todos os estudantes e buscando que todos alcancem um patamar adequado de aprendizagem ao final de cada mês/semestre/ano[...]. (BRASIL,2017, p.27).

Tendo em vista as questões apontadas no Documento Orientador e as mudanças ocorridas na versão homologada da BNCC, entende-se que a configuração do PNAIC se apoia nessa mudança, elencando a oralidade e a escrita como integrante do processo pedagógico na Educação Infantil.

Os cadernos estão pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como eixos orientadores a interação e a brincadeira, evidenciando que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular para esta etapa da educação básica devem garantir à criança um vasto campo de experiências, sendo apresentados no caderno 0 (zero) dois aspectos que precisam ser considerados em relação ao que os campos de experiência devem proporcionar:

[...] II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - 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, 2009, p.4).

Infere-se que a formação continuada para os professores da educação infantil deve permear o reconhecimento dos direitos das crianças nessa etapa de ensino através de ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sem antecipar o que é próprio do Ensino Fundamental, mas tecendo articulações entre os conhecimentos da cultura escrita e das diversas linguagens que constituem o mundo onde essas crianças estão inseridas, sempre valorizando o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis.

No que se refere ao Programa Novo Mais Educação, o documento orientador coloca que as escolas precisam organizar ações de formações, com ênfase nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Por meio do PNAIC, o MEC propôs a formação para os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação.

O material destinado à formação dos articuladores e mediadores de aprendizagem do programa Novo Mais Educação tem como principal objetivo apoiá-los na organização e encaminhamento de intervenções com os estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental participantes do Programa Novo Mais Educação, na carga horária complementar. Para contribuir com o acompanhamento pedagógico, serão oferecidos roteiros de aprendizagem. O material para a formação será apresentado em formato digital e prevê a superação dos desafios apontados pela avaliação diagnóstica das turmas em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, pretende-se oferecer aos estudantes uma base para alavancarem novos patamares de conhecimento e de sucesso na sua trajetória escolar. (BRASIL, 2017, p.19).

Por fim, torna-se indispensável esclarecer que, mesmo sendo exposta aqui uma ideia do que se compreende até o presente momento sobre a inserção da Educação Infantil e do Programa Novo Mais Educação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade, muito ainda precisa ser refletido e discutido, sendo imperativo a realização de uma análise mais profunda acerca do material sugerido como subsídio para a formação dos professores da pré-escola e dos anos finais do ensino fundamental, bem como sobre a política educacional instituída para a Educação Básica, o que não configura-se como foco do presente trabalho.

5.2. A POLÍTICA CURRICULAR ARTICULADA NA PROPOSTA DOS CADERNOS DO PNAIC

Conforme os marcos regulatórios e legais expostos em capítulo anterior, a partir da LDB 9.394/96, os sistemas de ensino têm a possibilidade de desdobrar o ensino fundamental em ciclo, o que é fortalecido na Resolução nº 7 de 12 de dezembro de 2010, a qual orienta sobre essa organização em ciclo, sugerindo que este possibilite uma sequência ou continuidade do processo de aprendizagem em anos seguintes, sem que haja interrupção entre os anos.

Diante disso, de acordo com Leão (apud ANTUNES, 2018), é através do Parecer nº 11/2010 do Conselho Nacional de Educação que se pode verificar a ênfase para que o Ensino Fundamental se organize em ciclo nos seus três primeiros anos. Ainda, segundo a autora, tendo como referência o texto descrito no parecer, “pode-se dizer que a concepção de ciclos ainda neste momento decorre claramente da preocupação com a repetência e, não, como mais adiante será explicitada, nos cadernos de formação do PNAIC”.

Da mesma forma, durante a atuação como assessora pedagógica da Secretaria de Estado da Educação, em conversas realizadas nas diversas Coordenadorias Regionais de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, pode-se inferir que, muitas vezes, a compreensão sobre o ciclo de alfabetização está relacionada à promoção, a não retenção e à reprovação, sem que se possa perceber na fala dos professores uma compreensão acerca do processo de alfabetização que ocorre durante o ciclo de alfabetização conforme descrito nos caderno do PNAIC. Cabe ressaltar que depoimentos nesse sentido são ouvidos de professores que participaram do Pacto e de professores que não aderiram ao programa.

Torna-se importante trazer alguns conceitos elaborados a partir dos cadernos de formação do Programa, que apresentam o ciclo de alfabetização com uma proposta de tempo e espaço que permita à criança a possibilidade de “avançar na escolarização, argumentando que é preciso reaproveitar o tempo de três anos definido pelo ciclo de modo que a criança avance nos anos que o compõe, apropriando-se dos direitos de aprendizagem estabelecidos.” (LEÃO, apud ANTUNES, 2018, p.41).

A proposta referente à política curricular construída pelo PNAIC apresenta a alfabetização como um processo espiralado e contínuo de construção dos “direitos de aprendizagem”, conforme apresentado no quadro a seguir, permeado por um currículo

inclusivo, “onde o estudante conquista o lugar social de um sujeito de direitos e a educação inclusiva viabiliza a efetivação da sua cidadania à medida que busca respeitar as peculiaridades de cada sujeito por meio de práticas de ensino acessíveis.” (ALBUQUERQUE, 2012, p.13).

Entende-se que essa organização curricular está pautada na proposta expressa por Cruz, Manzoni e Silva apud Brasil (2012, p.11), ao conceberem o ciclo de alfabetização “como uma etapa escolar de três anos, onde é necessário estabelecer estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados”.

Segundo eles, os conhecimentos se desenvolvem por meios de “retomadas e aprofundamentos contínuos”, onde as áreas que organizam esses conhecimentos “precisam estabelecer relações em uma perspectiva de ensino e aprendizagem em espiral”, ou seja, tais conhecimentos podem ser retomadas e ampliadas ao longo dos três primeiros anos de escolarização, denominados pelo PNAIC como Ciclo de Alfabetização, buscando relacioná-los aos diferentes componentes curriculares ou áreas de conhecimento que os abordam.

Desta forma, apresenta-se a Matriz dos Direitos de Aprendizagem (FIGURAS 5 a 8) que expressa o descrito a cima e demonstra o movimento espiralado de progressão do conhecimento e que estão nos cadernos do Programa.

Figura 5 – Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente a produção de textos escritos.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 2 - Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Figura 6 – Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente a oralidade.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 2 - Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Figura 7 – Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente a análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 2 - Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Figura 8 – Modelo da matriz dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC referente à análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 2 - Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

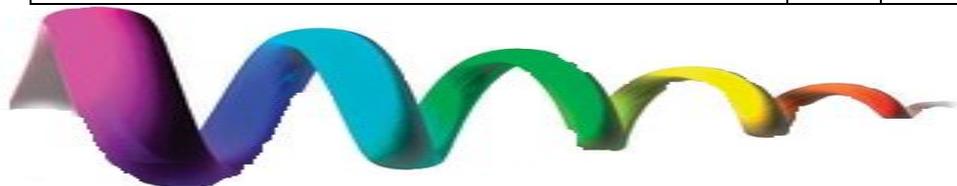
A partir do quadro que apresenta os direitos de aprendizagem, elabora-se outro que evidencia a alfabetização, construído através do ciclo de alfabetização que apresenta este como uma sequência de aprendizagem em um movimento espiralado, onde a aprendizagem evolui em complexidade, gradativamente, através dos processos de *introduzir*, *aprofundar* e *consolidar* conceitos na busca por desenvolver as habilidades, descritas no PNAIC como “direitos de aprendizagem”.

A proposta de ciclo de alfabetização apresentada pelo programa propõe mudanças referentes à política curricular dos primeiros anos do ensino fundamental, onde expressa na matriz dos direitos de aprendizagem o tempo necessário ao processo de aprendizagem dos estudantes em etapa de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Figura 9: Adaptação da Matriz dos Direitos de Aprendizagem demonstrando um movimento espiralado.



Direitos de Aprendizagem			
Eixo: Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Segue outros direitos de aprendizagem ...			



Fonte: elaborado pela autora (2018).

Para Leão (apud ANTUNES, 2018), os ciclos de alfabetização, segundo o PNAIC, devem garantir o direito da criança de “avançar na escolarização”, argumentando que é preciso reaproveitar o tempo de três anos definido pelo ciclo, de modo que ela avance nos anos que o compõe, apropriando-se dos direitos de aprendizagem.

Assim, as habilidades e competências que os estudantes deveriam desenvolver são organizadas em níveis cada vez mais complexos, organizados de maneira progressiva nos três anos que compõem o ciclo de alfabetização. Considerando a progressão contínua como sistema avaliativo, bem como a progressão nas aprendizagens em níveis cada vez mais elevados de complexidade.

É importante esclarecer que a progressão no ciclo de alfabetização se constitui de três dimensões: progressão escolar, que se refere ao direito que o estudante tem de avançar na escolarização; progressão de ensino, a qual requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos de cada ciclo, o que é considerado no quadro que trata dos direitos de aprendizagem e progressão de aprendizagem, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos, configurando assim um ciclo de aprendizagem na etapa de alfabetização. (LEÃO, apud ANTUNES, 2018).

Por fim, entende-se que os modos de organizar o currículo implicam em uma nova organização do tempo escolar, de modo a aproveitá-lo da melhor forma possível para expandir as possibilidades de aprendizagem dos conhecimentos relevantes para a vida dos estudantes e que a alfabetização, como processo de aquisição de conhecimentos da língua escrita, configura-se como um processo de escolarização do ensino, cujo currículo pode se organizar em ciclo.

5.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No Brasil, a formação continuada docente tem sido amplamente discutida como uma das formas de melhoria da qualidade de ensino. Diante disso, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos, no sentido de favorecer a construção de políticas públicas de formação continuada que colaborem com a melhoria do desempenho dos estudantes.

De forma geral, cabe ao governo a responsabilidade de estabelecer metas e criar estratégias que deverão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da educação, e isso acontece através da promulgação de leis, portarias, decretos e fixação de diretrizes que regulamentam as políticas públicas voltadas à educação.

É importante apresentar algumas das normativas que tratam da educação no país. A LDB 9.394/1996, que norteia a educação brasileira, tem como um dos seus princípios a igualdade de acesso e permanência à escola e estabelece, em seu artigo 9º, inciso IV, que a União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá competências e diretrizes para a Educação Básica.

Desta forma, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Em consonância a essas orientações, criou-se a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a qual atende os marcos legais que a precedem, inclusive a Lei nº 11.274/2006, que alterou o artigo 32º da LDB, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos e permitindo o ingresso de estudantes com seis anos de idade no Ensino Fundamental.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade provocou muitas dúvidas aos docentes e fez com que esses sentissem a necessidade de estudos referentes às características das crianças de seis anos, bem como a compreensão sobre o processo de alfabetização nessa faixa etária. (LEÃO, 2011)

Em decorrência da mudança, o Governo Federal investiu na criação de políticas públicas que teve como foco a formação continuada dos docentes da Educação Básica. Um exemplo é programa que se destaca neste trabalho: o PNAIC.

Para cumprir o compromisso firmado em parceria com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Distrital, Estaduais e Municipais, o Governo Federal criou o Programa de Formação Continuada de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma das principais estratégias para o alcance da meta de elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme metas dos PNE²¹s 2001-2011 e 2014-2024. (GELOCHA; DALLA CORTE, 2016, p.109).

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, destaca essa política pública e prevê como uma de suas ações a formação continuada, voltada aos docentes que atuam no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, reafirmando o compromisso do Governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, de garantir condições para “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que abrange a alfabetização em língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2012).

²¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Esse está dividido em três grupos de metas, o primeiro refere-se a garantia do direito a educação básica com qualidade, o segundo a redução das desigualdades e valorização da diversidade, objetivando a equidade e o terceiro bloco trata da valorização dos profissionais da educação.

A estrutura da formação continuada de professores prevista para o PNAIC propôs a articulação entre as Instituições de Ensino Superior, das Secretarias de educação e das escolas, para garantir o processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas salas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o material, essa estrutura é composta da seguinte forma:

(...) inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos Professores Alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. (BRASIL, 2012, p.1).

Torna-se evidente que os “Professores Formadores”, os quais foram selecionados pela Instituições de Ensino Superior, deveriam realizar formações com os professores denominados “Orientadores de Estudo”, que atuaram na formação dos “Professores Alfabetizadores.”

Isso demonstra que a formação continuada deveria ocorrer a partir de uma perspectiva multiplicadora, onde as Instituições de Ensino Superior eram responsáveis em preparar os profissionais que em momentos presenciais orientariam as reflexões formativas do Programa, junto aos orientadores de estudo, tendo como referência os Cadernos de Formação.

Os professores formadores, conforme orienta os cadernos do MEC, eram descritos como profissionais que, além de serem responsáveis por ministrar a formação dos orientadores, também deveriam acompanhar o trabalho desses junto à formação dos Professores Alfabetizadores, e aos Orientadores de Estudo cabia a tarefa de acompanhar os professores durante a formação em seu próprio município. (BRASIL, 2012).

Os cadernos que orientam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa deixam claro que a formação continuada que orienta as ações do PNAIC segue os princípios de “práticas reflexivas”, “construção de identidade profissional”, “socialização das ações educativas”, “engajamento” e “colaboração”, e ainda os define da seguinte forma:

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. **A constituição da identidade profissional:** efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. **A socialização:** operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o

isolamento profissional, intrínseco à profissão de professores, que, em geral, mantém contato com pais, estudantes e diretores, mas não com seus pares. **O engajamento:** privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. **A colaboração:** para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2014, p.11).

Diante disso, compreende-se que o PNAIC oportunizou momentos de debate sobre a docência, que podem ter colaborado com a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois o mesmo apresentou uma proposta de contribuir com o processo de formação docente por meio de debates e reflexões sobre sua prática, oportunizando a construção de ferramentas teórico-metodológicas, as quais podem auxiliá-los a interpretar, a auto avaliar, a compartilhar, a compreender, a documentar, a refletir sobre o ensino e suas atuações pedagógicas. (FERREIRA; NÖRNBERG; ALVES, 2017).

5.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO RIO GRANDE DO SUL

Conforme já mencionado anteriormente, compreende-se que o PNAIC é uma política de formação continuada para os professores, configurando-se igualmente como uma política curricular, tendo em vista que trouxe modificações para a organização curricular do período de alfabetização no Ensino Fundamental.

O PNAIC foi executado no Estado do Rio Grande do Sul (RS) sem interrupção ao longo dos últimos seis anos, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior. No início dessa caminhada, as instituições de ensino superior que participaram foram a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), dividindo o estado em duas partes, norte e sul, o que foi necessário para organizar, planejar e executar as formações com os professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

No ano de 2016, o programa foi executado com a parceria de três Instituições de Ensino Superior (IES), sendo incluída a participação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atendendo a Capital e Região Metropolitana, deixando o atendimento na Região centro-Norte a cargo da Universidade Federal de Santa

Maria (UFSM) e, na Região centro-Sul, a responsabilidade de contribuir com a formação foi da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

No ano de 2017, o programa passa a ser executado com a participação de seis das instituições públicas federais que fazem parte do ensino gaúcho, sendo elas: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Além disso, é preciso destacar a atuação do Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento, que foi um “grupo responsável pela articulação, pelo diálogo e pelos resultados da alfabetização em cada Unidade Federada, fomentando o regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2017, p. 13). Esse grupo era constituído pelo Coordenador Regional, Coordenador UNDIME, Coordenador de Gestão, Coordenadores de Formação (IES) e Coordenador Local Estadual.

Levando-se em consideração que em 2017 o Brasil teve a homologação do documento intitulado Base Nacional Comum Curricular, o Programa também sofreu modificações, objetivando adequar-se às propostas que o constituem, incluindo a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação em sua ação formativa, como já mencionado. De acordo com a proposta de implementação da Base e as normativas que a sustentam, a educação assume o compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito, onde o mesmo tenha a possibilidade de servir-se da aprendizagem para a sua vida.

Durante os encontros do Programa no Eixo da Educação Infantil, as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela execução das formações evidenciaram o trabalho com a linguagem oral e escrita em creches e pré-escolas, bem como a importância do professor como agente de promoção do acesso da criança à cultura e, em especial, à leitura escrita, por meio da manipulação de diversos livros, poemas, desenhos animados, jogos, imagens, sons, desde os primeiros anos de vida, possibilitando a ampliação das experiências infantis nos ambientes escolares.

A partir disso, ficou evidenciado o diálogo-reflexivo entre os autores dos cadernos produzidos pelo projeto “*Leitura e Escrita na Educação infantil*” e as práticas realizadas nessa etapa da educação básica, permitindo que os professores pudessem resgatar a singularidade de significação e de inserção social da criança,

compreendendo que o currículo na educação infantil precisa ser organizado com foco na ação das crianças, a partir de diferentes linguagens – inclusive da leitura e da escrita.

Na perspectiva de processo de alfabetização, foi possível observar nas formações oportunizadas pelas Instituições de Ensino Superior que a leitura, a escrita e o raciocínio lógico são um compromisso de todos os componentes curriculares, em todas as etapas da educação básica.

Assim, o trabalho desenvolvido com os mediadores do Programa Novo Mais Educação pelos Formadores Regionais²² oportunizou reflexões referentes às dificuldades de aprendizagem dos estudantes e às possíveis estratégias pedagógicas para possibilitar o avanço da aprendizagem desse nas diferentes áreas do conhecimento, evidenciando a interdisciplinaridade nas ações educativas referentes à linguagem e ao raciocínio lógico, permeadas por atividades agradáveis, desafiadoras, prazerosas e lúdicas de construção de conhecimento.

²² De acordo com o Documento Orientador do PNAIC 2017, o Formador Regional é responsável por planejar e ministrar a formação aos formadores locais.

5. SABERES E VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PNAIC: REFLEXÃO, TEORIA E PRÁTICA

Torna-se necessário retomar que, após a colaboração dos 773 professores da rede pública (Estado e Município) do Rio Grande do Sul, nos meses de março e julho de 2019, iniciou a análise dos dados coletados a qual se constituiu a partir do objetivo de investigar a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Pública de Ensino no RS.

Diante disso, começou a difícil tarefa de interpretar as informações fornecidas por esses colaboradores, com base nas teorias ressignificadas ao longo da formação acadêmica da pesquisadora, com o propósito de constituir o mosaico²³ teórico reflexivo acerca da prática descrita pelos professores.

Da mesma forma, teceu-se uma intensa reflexão sobre as categorias que seriam capazes de explicar a repercussão da política curricular proposta pelo PNAIC para as práticas pedagógicas dos colaboradores, com o propósito de contemplar a problemática inicial e os objetivos propostos para o desenvolvimento dessa investigação. Para tanto, buscou-se em Minayo (2014) e Bardin (2007) subsídios teóricos que colaborassem com a análise de conteúdo.

Assim, optou-se por realizar um olhar reflexivo baseado na análise temática, como já explicado na metodologia desta pesquisa e descrita por Minayo (2014), compreendendo-se que a noção de tema “está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto”. A análise temática “comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (MINAYO, 2014, p.315), podendo ser realizada através da contagem da frequência que a palavra, frase ou resumo apresenta nas respostas analisadas.

Nessa direção, Bardin (2007, p. 99) explica que um tema é definido como “a unidade de significações que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

Realizar uma análise temática é considerada como uma descoberta acerca dos “núcleos de sentido” que compõem uma comunicação, cuja “presença e a frequência

²³ A expressão mosaico foi inspirada nos estudos de Günther (2006) acerca do entrelaçamento entre as abordagens quantitativas e qualitativas, com o propósito de explicar a inter-relação constituída na análise dos dados coletados com as referências teóricas que subsidiam esse processo investigativo.

signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (MINAYO, 2014, p.316). Para a autora, a análise temática se desdobra em três etapas que são descritas como pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretados.

Para cada uma das etapas, a autora delimita ações de análise que conduzem o investigador à reflexão entre as etapas, sendo possível elaborar alguns indicadores que orientam a compreensão das informações.

Para contemplar os caminhos apontados por Minayo (2014) e Bardin (2007), realizou-se uma “leitura flutuante”, na qual procurou-se compreender o que era dito pelos colaboradores e a frequência com que algumas palavras apareciam ao longo da leitura, sendo possível delimitar as unidades recorrentes e formular hipóteses a priori, acerca das teorias que subjazem as informações. Compondo-se a segunda etapa da análise.

Na segunda etapa buscou-se, através da exploração do material e da revisitação a todo momento dos objetivos e da problemática da pesquisa, relacionar o levantamento já mencionado com as teorias discutidas no referencial teórico. Construiu-se a partir daí as seguintes categorias: *Ser Professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul; Formação Continuada dos professores alfabetizadores; Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras.*

Na terceira etapa, inicia-se a escrita dos subcapítulos que serão apresentados a seguir, nos quais apresenta-se a interpretação dos dados. Para que isso seja possível é necessário um olhar atento às semelhanças e diferenças entre as respostas dos colaboradores, os pontos convergentes e divergentes e as possíveis teorias relacionadas.

É necessário destacar que a proximidade com as categorias, bem como a expressão que sintetiza os discursos frequentes dos demais colaboradores, foi utilizada como critério para exemplificação de respostas, na forma de citação.

Para identificar e diferenciar cada colaborador utilizou-se letras maiúsculas. As letras PA denominam o professor alfabetizador. Com as letras CP denominam-se os Coordenadores Pedagógicos ou o Supervisor Escolar. As letras GE, no caso de Gestor Escolar. E, as letras FO, para formadores.

No primeiro subcapítulo, denominado Ser professor (a) alfabetizador (a) na rede pública do Rio Grande do Sul, discute-se acerca do perfil e da identidade desse profissional após a participação no programa, considerando sua trajetória de formação e os anos de atuação com as turmas de alfabetização.

No segundo subcapítulo, intitulado Formação Continuada dos professores alfabetizadores, busca-se, a partir das análises das informações, discutir sobre a valorização dos saberes dos professores, construídos na experiência cotidiana e nos cursos de formação inicial, permeados pelas reflexões advindas da ação formativa oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior que foram responsáveis pelo PNAIC no Rio Grande do Sul.

No terceiro subcapítulo, apresentam-se as *Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras*, no qual foi possível refletir sobre a importância de conhecer o desenvolvimento das crianças que ingressam no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, a interrelação estabelecida entre as teorias apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior, e a resignificação da organização de um currículo que propicie o desenvolvimento nessa faixa etária, bem como a reconfiguração das práticas de alfabetização a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

6.1. SER PROFESSOR (A) ALFABETIZADOR (A) NA REDE PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL: PERFIL PROFISSIONAL A PARTIR DO PNAIC

Ser professor relaciona-se à pessoa que ensina e aprende a ser professor. Para a formação profissional, muitos fatores influenciam nos caminhos percorridos por ele, destacando-se: os sociais, os culturais, os intelectuais e os emocionais dos sujeitos. Assim, no primeiro tópico, pretende-se discutir sobre o perfil do profissional e sua identidade de alfabetizador.

De acordo com Antunes (2011), o profissional se constitui na vontade constante de aprender e de descobrir, pois “são os desejos em conhecer que nos tornam ávidos e humanos.” (ANTUNES, 2011, p. 23). É com esse desejo de conhecer e aprimorar sua ação na profissão escolhida que os professores buscam aprender e investem em momentos formativos, os quais, através das experiências vivenciadas, dos conhecimentos produzidos por outros e, por intermédio das pesquisas desenvolvidas nas instituições de ensino superior, proporcionam o desenvolvimento de novos saberes.

Conforme diz Antunes (2011, p. 31), “a formação de professores não é considerada somente como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas, um processo de reflexão que o professor faz em relação a sua própria ação e sobre a reconstrução permanente dos processos identitários”. A referida autora

explica que “os processos de formação estão relacionados e são produzidos através da trajetória de vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente.” (ANTUNES, 2011, p. 31).

Pode-se considerar que a prática pedagógica resulta não só da formação inicial no ingresso a uma licenciatura, mas também dos saberes adquiridos ao longo de sua ação pedagógica. Saberes que, segundo Tardif (2014), são relacionados com os condicionantes e com o contexto do trabalho.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os estudantes em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 11).

Diante do que afirmam Antunes (2011) e Tardif (2014), buscou-se analisar a formação inicial dos professores que atuam nas turmas de alfabetização da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, considerando o tempo de atuação nas turmas. A partir disso, compreendeu-se o perfil desse profissional, os saberes que se inter-relacionaram nos momentos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a identidade do profissional que atua nas turmas de alfabetização do Estado.

Desse modo, são relacionadas as orientações do Ministério da Educação – MEC, acerca do perfil do profissional com os dados. Os referidos dados tratam da formação inicial dos professores, do tempo de atuação nas turmas de alfabetização e o perfil descrito pelo programa no momento que participaram do PNAIC.

No que se refere à formação inicial, questionou-se: “*Qual a sua formação?*” Para esse questionamento foram obtidas 733 respostas de um total de 740 colaboradores.

A partir disso, constata-se que 47% dos colaboradores possuem graduação em Pedagogia e 3% em Curso Normal - Nível Médio, estando em conformidade com a Lei nº 12.014 de 6 de agosto de 2009, que “altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”.

Cabe destacar que a referida lei orienta que os profissionais da educação básica devem estar formados em cursos reconhecidos, os quais os habilitem em nível

médio ou superior para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e Médio; portadores de diploma em Pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trazendo ainda a informação acerca dos portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

No caso dos professores colaboradores desta pesquisa, observa-se que possuem outras licenciaturas. No gráfico1, são apresentadas as respostas dos colaboradores sobre a questão: Qual a sua formação?

Gráfico 1- Questão: Qual a sua formação?



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Como é possível observar, 90% dos colaboradores têm nível superior, sendo que desses 22% em nível de pós-graduação e apenas 1% em nível de mestrado e doutorado como resposta de formação maior.

Ao responderem a mesma questão, 3% dos colaboradores se reconhecem como professores, sem especificar sua formação; 2% estão cursando o nível superior sem especificar a área; e 4% não responderam a esse questionamento.

Percebe-se, portanto, que há predominância de 47% de Pedagogos, atuando com a alfabetização na rede pública do Rio Grande do Sul, e que 43% dos profissionais possuem formação em outras licenciaturas.

Esses dados aproximam à reflexão acerca da formação dos profissionais e a necessidade de contemplar as especificidades que são decorrentes do processo de alfabetização, os quais já foram referidos no subcapítulo “O processo de Alfabetização: da origem aos desafios da atualidade” e a proposta do PNAIC.

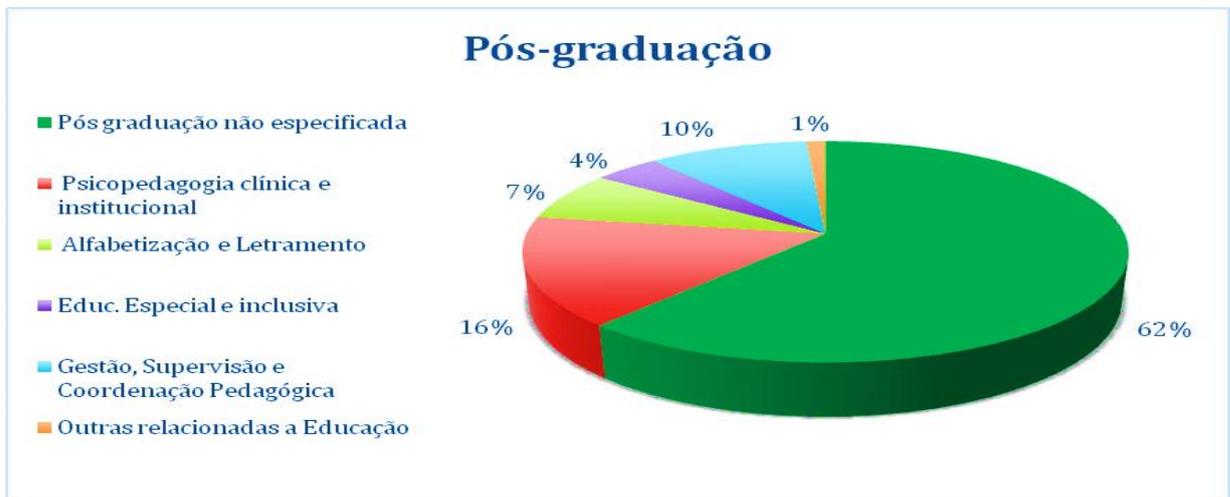
Nesse subcapítulo, foram apresentados conceitos referentes ao processo de alfabetização e letramento e à importância de considerar o desenvolvimento das estruturas mentais necessárias a esse processo. Evidenciou-se a necessidade de compreensão do professor sobre esse processo, bem como dos aspectos referentes as estruturas mentais, sobre o sistema de escrita alfabética e outros fatores que influenciam no processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e da educação matemática.

Ainda de acordo com o gráfico apresentado anteriormente, pode-se analisar que apenas 3% dos colaboradores da pesquisa permanecem com a formação inicial em nível médio, conforme prevê atualmente a LDB nº 9394/96, para formação mínima. Esse aspecto remete à compreensão de que, além de uma exigência que se consolidou a partir da mudança nos marcos legais, há um conjunto de professores que optam por continuar a formação em curso superior e pós-graduação.

Embora muitos deles já possuíssem formação em curso superior e tenha ocorrido mudanças na legislação, muitos professores buscaram aprimorar as práticas pedagógicas, através de cursos em nível de pós-graduação, na área psicopedagogia e/ou alfabetização e letramento. Para maior compreensão, apresenta-se o gráfico 2.

Esse apresenta um recorte do anterior e centrou-se o olhar sobre os cursos de pós-graduação escolhido pelos colaboradores.

Gráfico 2 - Professores com formação maior em nível de Pós-graduação.

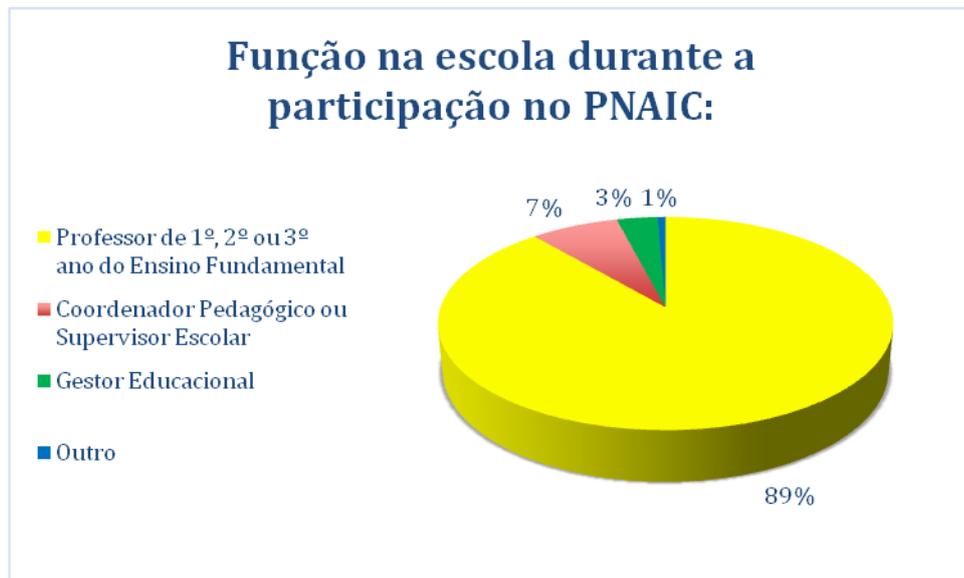


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Considerando os colaboradores que alegaram possuir formação em nível de pós-graduação, observa-se que 62% não especificaram a área; 16% possuem pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; 10% em Gestão, Supervisão e Coordenação Pedagógica; 7% em Alfabetização e Letramento; 4% em Educação Especial e inclusiva e 1% em outras áreas relacionadas a educação. Assim, pode-se perceber que, dos 169 colaboradores que possuem pós-graduação, 39 realizaram uma formação que especifica os processos que envolvem a aprendizagem, relacionados alfabetização e ao letramento. Entende-se que tais aspectos merecem maior atenção, pois revelam a formação dos professores que atuam nas turmas de alfabetização do Estado do Rio Grande do Sul; porém, devido ao tempo de execução do presente estudo e elaboração desta dissertação, infere-se que o aprofundamento dos dados possa ocorrer em estudos futuros.

No gráfico 3, temos o percentual de colaboradores de acordo com a identificação descrita nos cadernos que orientaram a formação dos professores.

Gráfico 3 - Função na escola durante a participação no PNAIC.

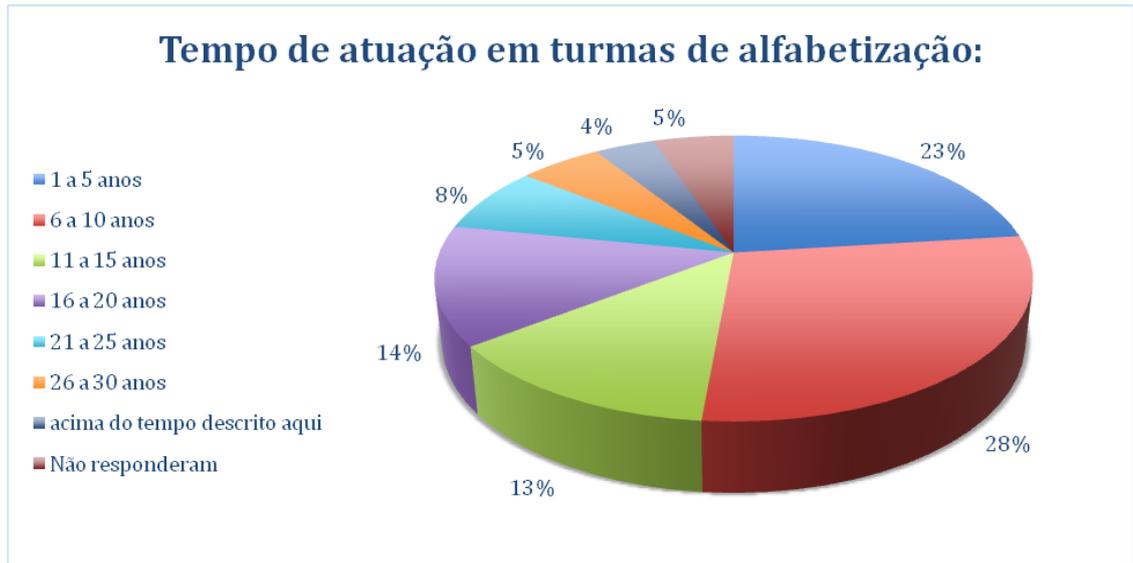


Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Percebe-se que 89% dos colaboradores se identificaram como professores alfabetizadores do 1º, 2º ou 3º ano, em relação ao perfil no PNAIC; 7% atuaram na Coordenação Pedagógica ou Supervisão Escolar; 3% responderam que atuavam como Gestor Educacional e 1% respondeu atuar em outra atividade, durante a participação no PNAIC.

A informação evidencia que a maior parte dos colaboradores da pesquisa são professores que atuaram nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, quando participaram das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Gráfico 4. Tempo de atuação em turmas de alfabetização.



Fonte: Elaborado pela autora (2019)

O gráfico 4 foi produzido a partir das respostas à pergunta: “tempo de atuação nas turmas de alfabetização?” Do total de 773 colaboradores, 732 responderam à questão. É possível apreender que aproximadamente 80% dos colaboradores atuam de 1 a 20 anos nas turmas de alfabetização.

Relacionando-se (O QUE, A QUE????) aos marcos conceituais e legais que fundamentam a educação brasileira, já mencionados no subcapítulo 4.1, “Marcos regulatórios para o Ensino Fundamental: os caminhos traçados pela Educação Brasileira”, a metade dos colaboradores iniciaram sua atuação como professores após entrar em vigor a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDB 9394/96. E que 17% dos profissionais atuantes nas turmas de alfabetização ingressaram no magistério antes da referida legislação.

Portanto, pautavam sua prática na LDB nº 5692/71, onde o estudante ingressava aos 7 anos de idade na primeira série do 1º Grau e cuja habilitação necessária para atuação nas turmas de 1ª a 4ª séries era em habilitação específica no 2º grau. Na LDB 9394/96, a exigência legal, referente a formação para atuação nos primeiros anos do Ensino Fundamental passa a ser de nível superior, o que novamente é alterado pela lei nº 13.415, de 2017.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB Nº13.415, de 2017).

Portanto, muitos dos colaboradores que atuam nas turmas de alfabetização vivenciaram as mudanças advindas das legislações mencionadas e precisaram adequar as práticas pedagógicas a partir das mudanças apresentadas pelas alterações na Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira.

Cabe destacar que, de acordo com a LDB nº 5692/71, no art. 19, estava previsto o ingresso no ensino de 1º grau aos estudantes com idade mínima de sete anos e que na LDB 9394/96 foi igualmente prevista a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos sete anos de idade. Porém, em 2006, há uma nova redação ao art. 32 da LDB 9394/96, por meio da Lei nº 11.274/06, a qual propõe uma reorganização das escolas em decorrência da ampliação da escolarização obrigatória para 9 anos de duração, que também orienta que o Ensino Fundamental se inicia aos 6 anos de idade.

A partir dos dados coletados, compreende-se que cerca de 72% dos colaboradores participaram do momento de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, o que é apontado por Leão (2011) como um grande desafio:

Em função da Lei nº 11.274/06, foi necessário, então, que as escolas e os professores repensassem as características e as necessidades da infância atual, especialmente, com relação às crianças de seis anos. Isso porque essa faixa etária, antes pertencente à etapa da Educação Infantil, passaria, a partir desse ano, à etapa do Ensino Fundamental. (LEÃO, 2011, p. 2).

Esse repensar acerca do ensinar e do aprender para crianças de 6 anos, as quais a partir da proposição legal ingressaram no Ensino Fundamental, pressupõe a articulação entre as etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), bem como a revisão do currículo e as propostas político-pedagógicas das escolas, a fim de garantir às crianças uma proposta educacional adequada ao seu desenvolvimento.

Porém, o que é apresentado na pesquisa de Leão (2011), é que, em 2006 o MEC, juntamente com a Secretaria da Educação Básica, o Departamento de Políticas da Educação Infantil e o da Educação Fundamental, lançou um documento que buscava orientar a inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental. O propósito era orientar os professores acerca dos aspectos que envolvem a “formação básica” e o “pleno domínio da leitura e da escrita”, previstos segundo a autora na Lei nº 11.274/06, que altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove)

anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Segundo a mesma pesquisa realizada por Leão (2011), o referido documento permaneceu pouco conhecido pelos professores que atuavam nas turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2013, foi proposto pelo MEC e pela Secretaria de Educação Básica o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quando as diretrizes previstas na Lei nº 11.275/06 passaram a ser discutidas pelos professores alfabetizadores e demais profissionais envolvidos com o processo de alfabetização das crianças no Ensino Fundamental.

Torna-se oportuno apresentar os relatos das professoras CP 177, PA 185 e PA 152, acerca dos estudos que foram oportunizados no PNAIC:

(...) Todas os temas abordados foram relevantes como os direitos de aprendizagem, o currículo, os tempos de aprendizagem de cada criança, turmas heterogêneas (CP 177)

Que cada criança tem o seu tempo e temos que proporcionar atividades de recuperação, de acordo com o seu nível de hipótese da escrita. E que os estudantes precisam ser muito estimulados com a leitura. E o hábito da leitura deleite, que é um momento muito prazeroso e que aguça o gosto pela leitura. (PA 185)

Nos auxiliaram a compreender o processo de aprendizagem, aos níveis de alfabetização e a saber quais atividades correspondem a qual etapa para ajudar os estudantes em seus desenvolvimentos. (PA 152)

De acordo com as colaboradoras, é importante pensar sobre como as crianças de 6 anos de idade aprendem e como o processo de alfabetização acontece, aliado ao reconhecimento dos níveis de escrita e dos direitos de aprendizagem. O repensar sobre a proposta curricular para esses estudantes é evidenciado na resposta da Coordenadora Pedagógica e nas respostas das Professoras Alfabetizadoras.

Diante do que foi analisado até o momento, pode-se pensar o perfil do profissional denominado Professor Alfabetizador para além do que descrevem os cadernos de formação que orientam o programa, os quais afirmam: “os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012 p.38).

O professor alfabetizador se configura como um profissional que consolida saberes através das experiências do cotidiano e do diálogo que estabelece com seus pares em cursos de formação continuada. Tem sua ação pedagógica fortalecida por

meio da valorização dos saberes e também se configura como um profissional que está constantemente realizando um processo reflexivo sobre a própria prática.

Corroborando, Antunes (2011) afirma que:

O desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores passa também pela necessidade de produção de saberes e de valores comprometidos com os princípios da ética através do fortalecimento da autonomia nas várias dimensões que fazem parte da existência humana. (Antunes, 2011, p. 32).

De tal modo, é possível refletir que o professor alfabetizador é capaz de movimentar as políticas educacionais e, da mesma forma, é influenciado por elas, na medida em que, ao refletir eticamente sobre sua prática, demanda mudanças, tanto na esfera individual, quanto na coletiva.

Portanto, as ações reflexivas de cada um, que ao mesmo tempo é integrante de um grupo de análise coletiva, movimenta o coletivo. Talvez seja um dos principais trunfos quando mudanças nos aspectos educacionais são propostas.

Nessa perspectiva, o PNAIC provocou nos professores diferentes desafios e questionamentos que valorizaram o conhecimento e o saber que possuem, além de despertar o desejo em dar continuidade aos momentos formativos, conforme o que foi informado pelas CP159 e a PA 358:

O Pacto contribuiu imensamente para a formação de professores, uma vez que os conteúdos, saberes e práticas foram de enorme valia. (CP 159)

(...) a partir da troca de saberes e novos, podemos orientar cada vez melhor os nossos estudantes, desde o início do processo de alfabetização até concluir o ensino fundamental. (PA 358)

Ao pensar sobre a construção da identidade do professor alfabetizador, percebe-se que ela decorre do perfil do profissional, construído ao longo da prática pedagógica. Diante disso, busca-se em Imbernón (2010) o conceito de identidade docente, para auxiliar na reflexão:

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como o resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo (ou grupo) de ser objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser; entre o que fomos no passado e o que hoje somos. (IMBERNÓN, 2010, p.82).

A identidade do professor alfabetizador, além de decorrer de suas escolhas, dos caminhos traçados, da busca constante por formação, das descobertas de novas

aprendizagens que colaborem com sua ação pedagógica, se constitui, acima de tudo, da ressignificação dos saberes construídos no fazer pedagógico, na troca de experiências e no tempo de equilíbrio que o processo demanda.

A identidade profissional do professor não está centrada apenas no desenvolvimento pedagógico ou de formação acadêmica, envolve também o conhecimento e a compreensão de si, do seu desenvolvimento cognitivo e/ou teórico, mas também é permeado pelos saberes que se constituem no fazer pedagógico e a necessidade de conhecimento que essa ação exige.

6.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA REFLEXIVA, SOCIALIZADORA E COLABORATIVA

Durante os anos de 2013 a 2018, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa proporcionou aos professores alfabetizadores encontros de formação continuada pautados nos princípios de prática reflexiva, constituição da identidade profissional, da socialização, do engajamento e da colaboração.

Diante disso, a partir dos subsídios das respostas dos colaboradores, busca-se relacionar os referenciais teóricos apresentados neste trabalho com as informações trazidas, discutindo acerca das temáticas voltadas à valorização dos saberes dos professores, os quais são construídos na experiência cotidiana, permeados pelos conhecimentos advindos da sua formação inicial.

Estabelecendo uma relação entre a ação formativa ofertada pelas Instituições de Ensino Superior que conduziram a formação continuada para esses professores através do Programa no Rio Grande do Sul, e os saberes necessários para os exercícios de ações pedagógicas nas classes de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo possível compreender que os saberes trabalhados nos momentos de formação continuada precisam estar em consonância com a prática de alfabetização realizada no ciclo de alfabetização.

No que se refere às respostas dos professores à questão: “*Quais conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pelo PNAIC contribuíram para a sua prática de alfabetização?*”, elucidam-se alguns aspectos relacionados ao debate e ao diálogo estabelecido, acerca das práticas de formação do PNAIC.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o programa contribuiu para o processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, conforme informado nas respostas das professoras alfabetizadoras PA 448, PA 342, PA 559, PA 774:

Inúmeros: a leitura da teoria contribuiu para a reflexão sobre a prática, possibilitando uma reciclagem e maior compreensão dos diferentes aspectos que compõem a alfabetização e o letramento, inclusive matemático. As atividades práticas a partir de obras literárias, bem como os jogos e materiais concretos que confeccionamos possibilitaram um incremento na prática pedagógica, dinamizando as aulas. Possibilitaram maior segurança no momento de introduzir e construir conceitos básicos de forma concreta, bem como uma maior compreensão de como as crianças aprendem. Os momentos mais ricos, que forma além do proposto no material, foram as trocas de experiências com as colegas de outras realidades escolares. Em quase 28 anos de profissão, foi o primeiro curso oportunizado nessa magnitude. Lamentável que no final tenha sido descaracterizado. (PA 448)

Foi um ótimo momento de troca de experiências, sugestões de atividades e dinâmicas para utilizar em sala de aula. Foi um momento de reflexão sobre a prática de ensino e forma de como o aluno adquire o seu conhecimento. (PA 342)

Toda a reflexão sobre a prática é necessária e qualifica o trabalho pedagógico. (PA 559)

Possibilidade de reflexão sobre e na prática, socialização de saberes e práticas com os demais colegas. (PA 774)

Reflexão sobre o processo educativo, práticas compartilhadas em alfabetização, letramento e matemática, que enriqueceram nossa prática nas escolas. (PA 26)

Foi grande momento de reflexão sobre a prática, revisão da Literatura, compartilhamento de ideias e materiais pedagógicos e momentos ricos de aplicação prática. (PA 68)

Ofereceu aos professores momentos de reflexão sobre a sua prática, fazendo com ele modificasse a sua prática pedagógica voltada para uma prática mais inclusiva. (CP 223)

Para melhor compreender o que é destacado pelos colaboradores, retoma-se em Imbernón (2010, p. 41) a afirmação de que: “a rearmada moral, intelectual e profissional dos professores passa pela recuperação por parte do mesmo controle sobre seu processo de trabalho, incluída a formação (...)”. O autor explica ainda que o objetivo da “rearmada deveria ser o de ressituar os professores, para serem os protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho, no qual as decisões entre o prescrito e o real devem combinar (...)” (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

Cabe dizer ainda que o processo de análise da prática pedagógica constitui-se num excelente dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação, a qual

justifica-se principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente.

A formação continuada proposta por esse programa permitiu o desenvolvimento dos professores através do protagonismo formativo, valorização dos saberes construídos na prática pedagógica e os incentivou à análise das experiências, avaliando coletivamente as situações-problemas, tornando possível a elaboração de práticas pedagógicas pautadas no cotidiano escolar e referenciadas pela contextualização teórica elaboradas pelos pesquisadores, que fundamentam os pilares formativos do PNAIC.

Corroborando com tais aspectos, as respostas das professoras PA 261, PA 38, PA 244 e PA 290 evidenciam os momentos de reflexão, diálogo e troca de experiência proporcionados pelo PNAIC:

As formações do PNAIC foram de suma importância, pois momentos de troca de muitas experiências e socializações contribuíram para o desenvolvimento de novas experiências e atividades a serem aprendidas e repassadas. Excelente os textos e atividades didáticos pedagógicos desenvolvidos durante este período. (PA 261)

O Programa auxiliou principalmente em momentos de reflexão, troca de ideias, além do material oferecido. Pois trouxe um bom material que contribui para meu crescimento dentro da sala de aula e que veio ao encontro do aprendizado do aluno (PA 38)

O Pnaic contribuiu para a troca de experiências entre professoras alfabetizadoras, levando para a sala de aula propostas que contribuem para o aprendizado do aluno. (PA 244)

A principal contribuição para mim foi a troca de experiência e a confirmação de que estava no caminho certo. (PA 290)

Compreende-se, a partir do que foi relatado pelas colaboradoras, que o PNAIC oportunizou momentos de debate sobre a ação pedagógica do professor alfabetizador, bem como trocas de experiências acerca das práticas relacionadas ao processo de alfabetização. Cabe ainda destacar que, no que se refere à unidade temática, a expressão “troca de experiências” esteve presente em 164 respostas, o que conduz à consideração desse aspecto como significativo nos momentos de formação continuada do PNAIC. A recorrência dessa unidade temática nas respostas revela que o Programa foi pautado no diálogo e na participação, elementos fundamentais em um contexto democrático.

Imbernón (2010, p.63) destaca que a formação continuada precisa “desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação

dos professores, levando em conta a formação colaborativa”. Portanto, a formação continuada necessita proporcionar aos professores momentos de diálogos, trocas de experiência, debates, leituras, reflexões, possibilitando que sejam protagonistas da formação continuada, valorizando os saberes construídos ao longo de sua prática pedagógica.

É possível afirmar que é nesses espaços formativos que os professores têm a possibilidade de, coletivamente, chegar à solução de problemas relacionados à prática e buscar entender a complexidade que envolve o trabalho educativo, colaborando à melhoria da qualidade da educação brasileira.

Diante disso, é importante destacar que a formação também se configurou como uma prática socializadora e colaborativa. A socialização e a colaboração permeadas pelas trocas de experiências, como é proposto nos cadernos de formação que orientam o programa, bem como a valorização dos saberes construídos nas práticas pedagógicas, são destacados ainda por outras colaboradoras, conforme destaca-se a seguir:

Bastante valiosa a formação, permitiu vários debates e trocas entre colegas e supervisores, pesquisadores.... Enfim, foram grandes aprendizados. Na minha opinião, penso que este programa de formação poderia ser melhor aproveitado se os professores estivessem em melhores condições estruturais nas escolas. (CP 382)

O PACTO fez a diferença em minha formação, pela oportunidade de adquirir novos conhecimentos, mas também, por oferecer a oportunidade de estar com outras professoras, trocando experiências e questionando teorias. Não podendo deixar de citar os livros e jogos que recebemos em nossa escola para auxiliar o nosso trabalho com nossos estudantes. (PA 399)

O Pacto é uma ferramenta de muito aprendizado, mas principalmente de encontro e troca de experiências, momento que é raro de acontecer e que é muito importante na nossa profissão. (PA 414)

Nos trabalhos que eram propostos pelos orientadores do curso realizamos vários trabalhos práticos na sala de aula e depois apresentamos para os colegas havendo uma troca de experiência muito boa. (PA 432)

Proporcionou uma interação com os demais colegas e possibilitou a troca de experiências, além de formação continuada de qualidade e específica para a séries iniciais e classes de alfabetização. (PA 453)

Os relatos destacados acima expressam que a socialização e a troca de experiência propostas pelo PNAIC, oportunizaram a construção de ferramentas teórico-metodológicas, as quais puderam auxiliar os professores a interpretar, a autoavaliar, a compartilhar, a compreender, a documentar, compartilhar e compreender as práticas pedagógicas de alfabetização e refletir sobre o ensino e suas

atuações pedagógicas, colaborando com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização. (FERREIRA; NÖRNBERG; ALVES, 2017).

Do mesmo modo, a colaboração também é apresentada como um dos princípios da formação continuada e definida como uma ação “para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação.” (BRASIL, 2014, p.11). Segundo o caderno de apresentação do programa, é por meio da colaboração que se forma uma rede, cujo objetivo é o aprendizado do coletivo, “por meio do qual os professores exercitam a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.” (BRASIL, 2014, p.11).

A proposta de formação continuada do Programa é operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudos durante as formações, favorecendo a socialização e transcendendo o isolamento pedagógico, de forma a aproximar os profissionais nos encontros presenciais, valorizando a construção de diálogo com seus pares na busca pelo aprendizado coletivo. Esse aspecto é percebido nos exemplos relatados pelas colaboradoras, PA 178, CP 183 e PA 476.

Tivemos muitas atividades práticas e teóricas. Muitas discussões acerca de níveis de alfabetização e letramento. Tivemos muita troca entre colegas, com sugestões de atividades que enriqueciam a aula. Muitas sugestões de atividades com a literatura, muitos conceitos acerca da psicogênese foram debatidos. Atividades lúdicas estavam sempre presentes nas aulas. (PA 178)

Foi muito importante esta formação, principalmente pelas trocas de experiências entre professores, várias técnicas que facilitaram o ensinar e também o resgate de vários métodos e técnicas que já estavam esquecidas. Adorei participar desta formação. (CP 183)

O Pnaic me fez resgatar práticas que acabamos esquecendo no dia a dia. A importância da leitura e da contação de história, o valor da leitura deleite, o empoderamento da matemática quando consideramos o numeramento como ponto de partida. (PA 476)

Compreende-se que o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada em rede, que permita a socialização e provoque a reflexão coletiva sobre a ação pedagógica, envolve os professores em um movimento de retomada de práticas esquecidas no cotidiano escolar.

Segundo Tardif (2014) o saber do professor “(...) é formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo.” (2014, p.31). Logo, o professor reconstitui a prática a partir da reflexão, reprodução e reiteração de saberes que estão associados à sua própria prática.

Porém, é preciso considerar o tempo de amadurecimento dos saberes para que o movimento reflexivo aconteça. O tempo referido configura-se como espaço necessário para a assimilação, acomodação e equilibração dos saberes, tornando-os significativos e, por consequência, refletidos na prática pedagógica. (PIAGET, apud BEE, 2011, p. 169).

Assim, busca-se em Bolzan (2009, p.12) subsídios para continuar essa reflexão, pois, segundo a autora, “obteremos avanços na prática educativa na medida que buscarmos compreender as relações recíprocas existentes entre o domínio do saber (conhecimentos científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)” relacionando as representações construídas ao longo do processo formativo com as constituídas ao longo da atividade profissional.

A autora ainda afirma que: “na perspectiva vygotskiana, a construção de conhecimento se caracteriza pela dinâmica da atividade humana que, segundo ele apresenta duas dimensões: a reprodutora e a produtora”. Igualmente, de acordo com a autora, a dimensão reprodutora está relacionada “à memória e à repetição do que já existe”, e a dimensão produtora “implica a produção de novidades, a partir das experiências individuais vividas, além da influência das experiências culturais acumuladas.” (BOLZAN, 2009, p.56).

Outro aspecto a ser considerado a partir das respostas dos colaboradores, que se relaciona com o princípio de prática reflexiva, envolve as mudanças constantes que vão se tecendo nos termos dos documentos normativos ao longo da história das políticas educacionais brasileiras. Tais mudanças ocorrem muitas vezes sem considerar a caminhada significativa construída ao longo do processo de execução da política educacional.

Um exemplo disso foram as mudanças ocorridas no Programa, devido às pressões sofridas pelos comitês gestores para que a conclusão desse ocorresse a tempo de encerrar o seu financiamento, conforme calendário anual, o que foi observado pelos participantes e expresso nas respostas que seguem:

Para que haja eficiência no programa como um todo sem quebra é necessário a continuidade. Quando parecia que estávamos estruturando algo positivo com qualidade e eficiência houve mais uma vez uma quebra de continuidade e tudo que se estava alcançando de resultados praticamente fica desprestigiado e sem nenhuma satisfação aos envolvidos diretos, NÓS OS PROFESSORES DE SALA DE AULA. (PA129)

Diante do que foi exposto pela professora alfabetizadora, pode-se dizer que as mudanças advindas das novas configurações do PNAIC, as pressões que as Instituições de Ensino Superior sofreram, a dificuldade e a incerteza de continuidade que o programa encontrou nos últimos três anos de execução, também interferiram nos resultados de uma formação continuada que tinha como princípio o engajamento dos participantes.

Além disso, as mudanças constantes no cenário educacional nos últimos anos têm aproximado os professores de um sentimento de angústia frente ao compromisso com a qualidade da educação, conforme expressou a colaboradora PA 328, ao solicitar que as formações do PNAIC abordassem questões referentes a Base Nacional Comum Curricular:

Toda formação contribui para qualificarmos nosso trabalho, entretanto penso que deveria ter sido abordado mais as questões teóricas, por exemplo a BNCC. (PA 328)

O sentimento de “dívida constante” do professor, aspecto destacado em capítulo anterior que contextualiza esta dissertação traz uma reflexão acerca da estrutura educacional baseada no neoliberalismo e/ou no modelo empresarial, em que as palavras de ordem são: eficiência, eficácia, concorrência, empreendedorismo. Nesse sentido, percebe-se comumente ser atribuído ao professor a responsabilidade sobre os resultados da educação.

Por vezes, são exigidas pela cultura neoliberal, respostas imediatas após a realização de ações de formação continuada como essa. Sendo considerados apenas os resultados expressos nas avaliações externas, como repercussão dessas ações. Porém, é preciso considerar que uma formação continuada pautada nos princípios discutidos ao longo deste subcapítulo só pode ser mensurado após o tempo de equilíbrio e significação necessários a tal processo.

Por isso, é imperativo que os professores estejam atentos às mudanças que vão se tecendo no campo educacional e assumam uma postura reflexiva acerca das políticas e das propostas de interferência na ação pedagógica e na formação continuada ofertada aos professores, a partir de tal modelo.

Seguindo a reflexão sobre as respostas obtidas para a questão: “*quais conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pelo PNAIC contribuiram para a sua prática de alfabetização?*”, pode-se analisar outros aspectos igualmente importantes relacionados à formação continuada ofertada pelo PNAIC. Assim, volta-

se o olhar para a ressignificação dos saberes dos professores e as experiências construídas através da ação pedagógica.

De acordo com os relatos destacados a seguir, pode-se compreender que a formação continuada provocou a ressignificação de saberes acerca do processo de alfabetização, da consciência fonológica, do planejamento, e do desenvolvimento integral dos estudantes do ciclo de alfabetização, fortalecendo as ações pedagógicas dos colaboradores. Conforme exemplificado pelas CP 159 e CP 544 e pelas PA 517, PA 590 e PA 713:

O Pnaic foi um movimento de formação que provocou um importante debate sobre alfabetização. As relações letramento/alfabetização, conceitos sobre consciência fonológica, a ideia de ciclo de alfabetização e a importância de um planejamento específico para essa etapa da educação foram, em minha opinião, as principais ideias trazidas pelo programa. Destaco também o formato da formação, já que tínhamos professores alfabetizadores, supervisores e universidade juntos, pensando e discutindo proposições. (CP 159)

Todas as formações foram produtivas, todas acrescentaram de forma enriquecedora o meu conhecimento e me fortaleceram para que eu me aperfeiçoasse na pós de educação especial e inclusiva na qual me formo neste mês. (PA 517)

As formações oferecidas pelo PNAIC, contribuíram para que ampliar os conhecimentos acerca da aprendizagem dos estudantes, conteúdos e práticas para cada faixa etária. Também contribuiu para entender que é necessário haver uma interdisciplinaridade entre os conteúdos, estimular o conhecimento do novo e valorizar as aprendizagens prévias dos nossos estudantes. Na minha profissão Educadora Especial o contato com os colegas de Escola me proporcionou entender seus anseios quanto a alfabetização, bem como a incerteza qual método mais adequado para alfabetizar, além de ver que muitos desconheciam o processo de aprendizagem dos estudantes (fases) e assim a aprendizagem ficava mecânica. Após a participação no PNAIC uma nova janela se abriu, para avançarmos quanto professores e valorizar as conquistas dos nossos estudantes. Entretanto, lamento que em inúmeros municípios a proposta do PNAIC não tenha sido entendido pelos professores e gestão, pois hoje vemos várias crianças que saem do 3º ano sem estarem alfabetizados, pois como dizem (não pode rodar), esse situação não favoreceu o desenvolvimento dos nossos educandos e precisamos reverter tal situação aprimorando conhecimentos e determinando diretrizes educacionais assim como a BNCC. (CP 544)

Contribuiu muito para adquirir novos conhecimentos e renovar minhas práticas pedagógicas. (PA 590)

Ampliou conhecimentos, oportunidade de compartilhar práticas, momento para ouvir outros profissionais, receber sugestões e orientações para intervenções significativas. (PA 713)

Diante dos comentários das colaboradoras sobre os conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pelo PNAIC, compreende-se que a formação

continuada para o professor que atua no Ensino Fundamental precisa considerar a formação inicial do mesmo, suas experiências educativas e os saberes construídos ao longo dessa experiência. Entendendo o significado de suas escolhas profissionais, formação inicial e ações educativas, partindo, por conseguinte, dos saberes singulares construídos.

Assim, ao planejar a formação continuada de professores, é preciso considerar estratégias relacionadas à troca de experiência e à reflexão coletiva sobre as práticas de alfabetização; pois, como afirma Bolzan (2009, p. 25), “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada pela cultura” e a cultura, segundo ela, “é o produto da vida social e da atividade social do homem”. Portanto, é na relação com o outro que as experiências acumuladas e culturalmente organizadas são compartilhadas e novos saberes se constituem.

6.3 TESSITURA DO CURRÍCULO E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Nesta categoria pretende-se demonstrar que as informações advindas das respostas dos colaboradores relacionam-se com as tessituras do currículo e às práticas alfabetizadoras. Para tanto, estabeleceu-se uma reflexão acerca da importância de conhecer o desenvolvimento das crianças que ingressam no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e a interlocução desses aspectos quando propostas curriculares que considerem práticas alfabetizadoras voltadas às características da infância e permeadas pelo lúdico são pensadas.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa reconhece a necessidade de, a partir das reflexões teóricas e de relatos de experiência, debater sobre o desenvolvimento de ambientes escolares e de ações pedagógicas que possibilitem que os estudantes do ciclo de alfabetização tenham reconhecido o direito principal de serem crianças. Para tanto, apresentou nos cadernos que subsidiaram as ações do Programa, formas de organização escolar permeadas pelo lúdico que preservam as necessidades de aprender dessa faixa etária.

O Programa propôs uma política curricular que entende a alfabetização como um processo que se desenvolve considerando os níveis de aprendizagem de cada estudante, possibilitando-lhe conhecer os conceitos de forma a introduzir, aprofundar e, após, consolidar os conhecimentos necessários a cada etapa.

Diante disso, o Programa sugeriu que os professores, tendo como referência as propostas curriculares registradas nos Projetos Políticos Pedagógicos de suas escolas e as discussões advindas dos encontros com a equipe de formadores, preparados pelas Instituições de Ensino Superior, planejassem ações didáticas, elaborando planos de ação para o ano letivo, definindo rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados à proposta do Programa.

Para essa ação, os professores alfabetizadores tiveram o apoio dos conhecimentos desenvolvidos nas Instituições de Ensino Superior e discutidos nos momentos de formação continuada. Isso pode ser exemplificado através das seguintes respostas das colaboradoras PA 407 e PA 427:

O PNAIC contribuiu dando embasamento teórico para a prática do cotidiano na sala de aula. (PA 427)

A necessidade de assumir uma concepção de formação continuada, ressignificação da atuação docente e uma reflexão entre a teoria e a prática. (PA 407)

Partindo da aproximação do que foi descrito acima com as respostas obtidas a partir da questão “quais conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pelo PNAIC contribuíram para a sua prática de alfabetização?” pode-se apresentar outras informações escritas pelos colaboradores que expressam os subsídios advindos da formação. Novos conhecimentos contribuíram com a prática pedagógica referentes à alfabetização e ao desenvolvimento dos saberes matemáticos, conforme é exemplificado nas respostas das colaboradoras FO 475, PA 632:

As contribuições foram muitas, entre elas, a troca de experiências, novas práticas, formação continua e material direcionado as dentro da realidade da escola. Além disso trouxe uma proposta que acrescentou nas práticas dos professores. (FO475)

É uma forma de se reciclar, trocar experiências, falar de suas dificuldades e aprender novas técnicas para renovar as formas de ensino. Mas é preciso estar disposta a se engajar nos estudos e colocar em prática de forma correta para cada turma, ou seja, adaptar conforme as dificuldades de cada turma. (PA 632)

Diante dos exemplos destacados, fica evidente a necessidade de os cursos de formação continuada aproximarem os conhecimentos teóricos com as ações pedagógicas. Os conhecimentos ressignificados através da reflexão sobre a prática e das novas descobertas advindas das trocas de experiencias e dos momentos de

formação continuada que ocorreram no PNAIC favoreceram as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, conforme é possível perceber nos exemplos que seguem.

A troca de experiência entre os integrantes que participaram das formações foram os melhores momentos, tudo era anotado. As formadoras foram espetaculares, nos proporcionando um aprendizado fantástico. Só elogios, só conhecimentos e aplicados na escola da melhor forma possível. (PA 773)

É uma atualização, faz com que busquemos conhecimentos adormecidos. Reaviva a prática da alfabetização. (PA 142)

Observa-se que o PNAIC oportunizou aos participantes momentos de reflexão acerca das práticas didáticas desenvolvidas, tendo o planejamento como fio condutor das ações reflexivas a respeito das práticas alfabetizadoras, proporcionando um diálogo sobre o planejar, para integrar saberes e experiência, compartilhando conhecimentos e responsabilidades, visando a promoção de um ensino que atenda os diferentes domínios de saberes dos estudantes e que tenha como propósito o desenvolvimento de novas aprendizagens.

No que tange à necessidade de interagir com as crianças nas práticas de alfabetização, a PA 196 relata que, em sua concepção, o processo de alfabetização e letramento é hoje um desafio, mas reconhece a importância de fazê-lo, e desses momentos de aprendizagem, os quais permitem o desenvolvimento das habilidades necessárias. Levando em consideração os aspectos descritos acima, busca-se na fala da PA 121 a importância de promover situações lúdicas de aprendizagem.

Cada vez mais é desafiador a alfabetização e o letramento de nossas crianças. Inserir as crianças num contexto onde possam desenvolver as habilidades necessárias de letramento é importante, garantindo o direito de aprender e interagir com o meio onde estão inseridos. (PA 196)

Para que a criança consiga desenvolver-se de forma integral é preciso que ela seja estimulada de várias formas, através de brincadeiras, jogos e atividades diferenciadas. (PA 121)

Da mesma forma, há nas respostas das PA 483 e PA 642 aspectos relacionados à sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia dos estudantes, conforme evidenciou um dos cadernos que orientou a formação do PNAIC.

Há uma nova proposta de trabalho em torno das dimensões da alfabetização, relacionadas ao trabalho com os textos, livros entre outros nas quais crianças podem desenvolver a oralidade, a leitura, a escrita e, conseqüentemente, a produção de textos que tenham significado em seu cotidiano social. (PA 483)

Acredito que enriqueceu muito minha prática com ideias inovadoras do que é educar, principalmente no que tange o âmbito de estimular a prática da leitura e escrita não ser um fim em si mesmo, mas uma prática social e libertadora para enriquecer a vivência de todos. Também é muito válido a especialista dedicação do pacto aos aspectos fundamentais das aprendizagens nas outras áreas como matemática. (PA 642)

Considerando os aspectos e as colaborações evidenciadas nas respostas trazidas como exemplo nesta dissertação, pode-se dizer que o Programa apresentou, para os momentos de formação continuada que promoveu, uma prática reflexiva, subsidiada pelos estudos teóricos, sobre as temáticas que emergem das ações pedagógicas no cotidiano escolar, tais como o planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, entre outras, conforme relatam as GE 510 e a PA 410.

Auxiliaram em rever as metodologias usadas como também introduziram novas, oportunizou espaços de discussão e troca de experiências entre os professores. (GE 510)

Resgate de atividades, compreensão de introduzir aprofunda e consolidar conteúdos de acordo a série, motivação e troca de experiências, confecção de jogos e atividades. Planejamentos. Projetos. Leitura deleite. Cantinho da leitura e da matemática. (PA 410)

Sendo assim, no que se refere à organização curricular para as classes de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa promoveu ações que contribuíram com o debate dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, do processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, do planejamento e avaliação das situações didáticas e do conhecimento e do uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação.

É importante considerar as características das crianças do ciclo de alfabetização na organização do trabalho pedagógico proposto pelo PNAIC, reconhecendo e compreendendo de que forma essa organização passou a fazer parte das práticas pedagógicas de alfabetização dos professores que colaboraram com o presente trabalho e a importância das atividades permanentes e sistematizadoras, permeadas pelo lúdico para o desenvolvimento do processo de alfabetização.

A criança que frequenta o ciclo de alfabetização é compreendida como aquela que necessita de constantes desafios, através de experiências que permitam o conhecimento sobre si mesmo, o outro e as relações com a cultura social que permeiam seu universo de aprendizagem.

Pode-se dizer que, para garantir o processo de aprendizagem nessa etapa de escolarização, é necessário compreender a escrita como um processo de construção

social que se inter-relaciona com o desenvolvimento próprio dessa faixa etária. Da mesma maneira, o lúdico é importante no processo educativo da criança, pois o “brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças.” (BERNARDELLI, apud BRASIL, 2015, p. 27)

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, a proposta do Programa contemplou os projetos didáticos e as sequências didáticas, atividades permanentes e atividades de sistematização, pois essas formas de organização das ações didáticas possibilitam a apropriação da linguagem oral e escrita permeados pela assimilação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar (BRASIL, 2012).

Assim, apresenta-se a seguir a reflexão acerca dos conceitos apresentados nos cadernos do PNAIC sobre as sequências didáticas, projetos didáticos, atividades permanentes e as atividades sistematizadoras, relacionando às informações dos colaboradores.

A partir das respostas dos professores a questão: *“quais foram as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC”*, apresentam-se a seguir alguns aspectos evidenciados nas escritas dos colaboradores PA 63, PA 91, PA 94, PA190, CP 491, PA 408, e PA 539, a fim de corroborar com as ideias apontadas acima:

A importância da leitura deleite, do registro das atividades promovidas, da avaliação com os alunos, diferenças entre sequências didáticas e projetos. (...). (PA 63)

Oportunidade de trabalhar com sequências didáticas, uso dos livros de história infantil em projetos, entre outros. (PA 91)

Novas práticas pedagógicas, trabalhos em forma de sequências didáticas. (PA 94)

Aprendi as sequências didáticas a ensinar de uma forma mais divertida com materiais concretos foram ótimas as trocas experiências com professoras de outros municípios e outras realidades, o grupo se fortaleceu e ficou comprometido com a alfabetização. (PA 190)

Sequências didáticas baseadas em histórias infantis; confecção e aplicação de jogos em sala de aula; suporte teórico e prática; atividades práticas baseadas na ludicidade. (CP 491)

Como trabalhar com projetos, explorar melhor o trabalho de alfabetizar através do lúdico. (PA 408)

A interdisciplinaridade pode ser materializada com o desenvolvimento de projetos didáticos, embora não seja fácil desenvolver atividades organizadas nessa modalidade. (PA539)

Diante do que é informado pelos colaboradores, pode-se considerar que as sequências didáticas e os projetos didáticos configuram-se como propostas marcantes da formação do PNAIC.

Para melhor compreender a organização do trabalho pedagógico, permeada por atividades permanentes e atividades de sistematização, Cruz, Manzoni e Silva (apud BRASIL, 2012, p.21) esclarecem que “as atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) e são importantes para o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes”.

Atividades permanentes configuram-se como àquelas regulares, as quais objetivam que os estudantes se familiarizem com os gêneros textuais ou temas relacionados a qualquer área de conhecimentos. Conforme afirmam Cruz, Manzoni e Silva:

(...) as atividades permanentes podem ser roda de leitura, que faz parte da rotina como uma atividade que busca incentivar nas crianças o prazer pela leitura (...) “(...) a exploração da chamada, marcação do calendário, leitura no quadro do ajudante, entre outras. (CRUZ, MANZONI E SILVA, apud BRASIL, 2012, p.22).

As atividades de sistematização configuram-se como atividades destinadas à sistematização de conhecimentos dos estudantes, ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados. No que se refere à alfabetização, são conteúdos relativos à base alfabética da língua, as convenções da escrita e aos conhecimentos textuais (CRUZ, MANZONI E SILVA, apud BRASIL, 2012).

Nesse sentido, as atividades permanentes e as atividades sistematizadoras, são igualmente destacadas, conforme exemplos a seguir:

Os conhecimentos foram variados, mas o que mais significou para mim foram as rotinas e a leitura deleite. (PA 736)

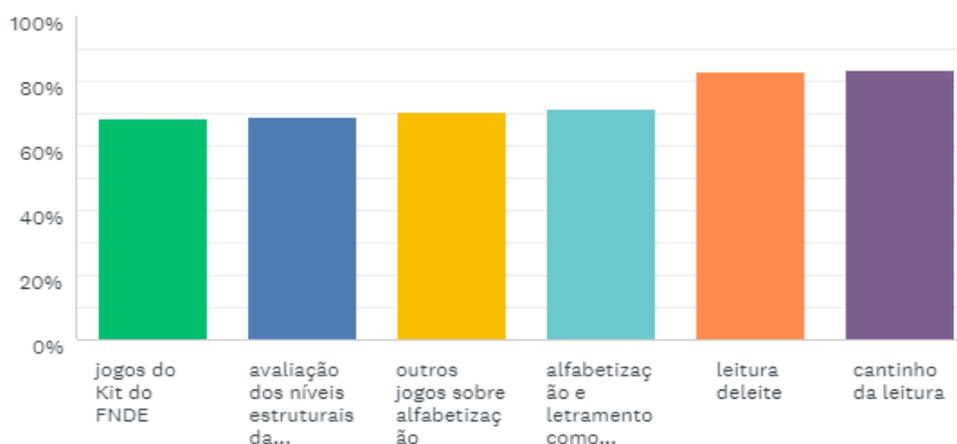
Ajudou na construção da rotina, do planejamento, na troca de experiências com as colegas durante as formações. Na construção do processo de alfabetização que na minha opinião é único. (PA 309)

Contribuiu e muito, eu diria que um divisor de águas na minha profissão, embora já tivesse feito muitos cursos, o PNAIC veio para somar muito, sabe quando tu tá querendo desmotivar, bem isso, comecei a resgatar coisas do começo de minha profissão que estavam sendo esquecidas além de aprender coisas novas dentre ela leitura deleite, cantinho da leitura, jogos didáticos, rotina, que é fundamental na alfabetização, ainda vamos matérias riquíssimos como os livros e as caixas de jogos. Pra mim foi muito, mais muito bom!!! (PA 604)

Compreende-se, a partir das respostas exemplificadas acima, que as sequências didáticas, os projetos didáticos, as atividades permanentes e sistematizadoras que compõem a organização do trabalho pedagógico estão presentes nas práticas pedagógicas referentes à alfabetização.

Outros aspectos foram analisados a partir da mesma questão: “*quais foram as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC*”. Essa questão também permitiu que os colaboradores respondessem de forma descritiva e que marcassem as alternativas que são expressas no gráfico a seguir. Porém, é preciso destacar que os colaboradores tinham a opção de marcar mais de uma alternativa como resposta.

Gráfico 5. Quais foram as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC



Fonte: Copyright © 1999-2019 Survey Monkey

Para que seja possível interpretar corretamente os dados do gráfico 5, apresenta-se uma legenda com os itens que poderiam ser escolhidos pelos colaboradores da pesquisa, ao responder à questão: Quais as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC.

- Jogos do Kit do FNDE
- Avaliação dos níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita.
- Outros jogos sobre alfabetização
- Alfabetização e letramento como prática interdisciplinar.
- Leitura deleite
- Cantinho da leitura

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Ao analisar as alternativas sinalizadas, verifica-se que os colaboradores evidenciam a alfabetização e o letramento como prática interdisciplinar, pois 71,52% das colaboradoras assinalaram tal alternativa, conforme é expresso no gráfico 5. Além disso, igualmente são sinalizadas as atividades permanentes e as atividades de sistematização como atividades presentes nas práticas pedagógicas de alfabetização dos colaboradores.

Um total de 83,02% dos colaboradores utiliza a atividade de leitura deleite em suas turmas do ciclo de alfabetização. Cabe destacar que a referida prática se configura pela leitura prazerosa, ou seja, o estudante escolhe a literatura que gostaria de ler, sem se preocupar com os aspectos formais da leitura. O momento de leitura é, portanto, considerado um momento de prazer, além de ser momento de ampliação de saberes. Ferreira (apud NÖRNBERG, et al., 2018, p. 174), explica como deve acontecer a atividade permanente, denominada leitura deleite:

Entre as atividades permanentes propostas pelo PNAIC está a leitura deleite na sala de aula, atividade que permite ao aluno entender que em nossa vida lemos com várias finalidades e, entre elas, fazemos a leitura só por prazer, para divertimento. A leitura deleite pode ser realizada de forma individual, em dupla, coletiva ou protocolada, com continuidade no dia seguinte, utilizando diferentes textos, que podem ser encontrados nos livros do Plano Nacional da Biblioteca Escolar – PNDE e no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (FERREIRA, apud NÖRNBERG et al., 2018, p. 174).

A utilização dos jogos do Kit distribuído pelo FNDE e desenvolvido pela equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), para as turmas do Ciclo de alfabetização, é destacada por 68,32 % dos colaboradores.

Cabe esclarecer que a brincadeira é compreendida como uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, a fantasia e a realidade interagem, como já mencionado em seção anterior, e é por meio da brincadeira que novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação podem acontecer.

A utilização dos jogos do Kit distribuído pelo FNDE auxilia no desenvolvimento da criança, permitindo que pensem sobre as palavras e seus segmentos sonoros, refletindo acerca das formas orais e escritas das palavras, comparando-as quanto ao tamanho, à semelhança sonora de suas sílabas, às rimas ou aos fonemas.

Do mesmo modo, 70,72% dos colaboradores utiliza outros jogos sobre alfabetização para colaborar com a ação didática, prática que pode ser percebida nos exemplos de respostas a seguir:

(...) os jogos de matemática, materiais concretos simples e sugestões de atividades para os diferentes níveis de alfabetização, foram imprescindíveis para incentivar os alunos. (PA 748)

Jogos matemáticos, matemática utilizando a lógica para interpretação. (PA 772)

Jogos pedagógicos, literatura infantil, alguns conceitos teóricos, metodologias...Acrescentou muito na minha vida profissional. (PA 53)

Confeccionei alguns jogos como bingos, trilhas ortográficas, jogos de formação de palavras, jogo da memória e dominó. (PA 659)

Jogos construídos e desenvolvidos a partir da necessidade das crianças. (PA 575)

A brincadeira, para Vygotsky (apud BOLZAN, 2007), pode criar a “zona de desenvolvimento proximal”, permitindo que a criança ultrapasse o desenvolvimento já alcançado, envolvendo complexos processos de articulação entre o já trabalhado e o novo.

Além disso, através do jogo a criança pode ampliar as habilidades necessárias para o desenvolvimento motor, o qual reflete na escrita, colaborando com o desenvolvimento da lateralidade, a motricidade ampla e a noção espacial. Outro aspecto a considerar é que o agrupamento vivenciado pelas crianças em determinados jogos é semelhante ao que se realiza com as letras para formar as palavras.

Da mesma forma, Brainer e Teles (apud BRASIL, 2012) afirmam que o processo de aprendizagem se modifica de fato quando há a compreensão do conhecimento como um processo dinâmico e vivo, onde o sujeito tem a possibilidade de “interagir com o objeto a ser conhecido, pois a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento”. (BRAINER E TELES, apud Brasil, 2012, p. 22). Esse aspecto é evidenciado nas respostas das colaboradoras PA 621, ao afirmar que:

É importante pensar no lúdico enquanto ferramenta no processo de alfabetização. (PA 621)

Na minha opinião as sugestões de como trabalhar com a alfabetização de forma lúdica e significativa, aliada a troca de experiências proporcionadas pelos encontros de formação, nos motivaram a procurar fazer sempre o melhor. (PA 277)

Nessa perspectiva, o jogo e a brincadeira são importantes ferramentas que colaboram com o aprender, pois estimulam o interesse do estudante e criam condições favoráveis à novas descobertas. O professor possui, portanto, o papel de

mediador e motivador da aprendizagem, construindo a possibilidade de os estudantes ampliarem, através das atividades lúdicas, a linguagem e o raciocínio lógico, entre outros aspectos relacionados ao desenvolvimento cognitivo.

Sobre o cantinho da leitura, a fazer parte das turmas de alfabetização para 83,69% das colaboradoras, podendo ser considerado espaço acolhedor e motivador da leitura. Entende-se, portanto, que a presença de um espaço destinado a leitura colabora com a motivação dos alunos nos momentos de leitura e conseqüentemente com o processo de aprendizagem.

Torna-se necessário dizer que a escola é um espaço importante para apresentar autores e livros aos estudantes. Porém, a presença dos mesmos na escola não significa que sejam lidos. Para que os livros deixem de ocupar estantes, caixas, baús, ou semelhantes, é preciso integrá-los às práticas cotidianas da escola, estabelecendo uma rotina de leitura, sendo proposto pelo planejamento dos professores (BRASIL, 2012).

Por isso, a construção de um espaço, do tempo e das condições para o acesso dos estudantes aos livros pode colaborar com sua efetiva utilização pelos estudantes e refletir na aprendizagem.

Sobre a avaliação dos níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita, 71,52% dos colaboradores que responderam à questão utilizam a avaliação nas práticas adotadas a partir do PNAIC. É importante destacar que a avaliação faz parte do processo pedagógico pensado para o ciclo de alfabetização.

Através do diagnóstico das dificuldades, dos avanços dos alunos e dos níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita, é possível rever o planejamento das ações didáticas e com isso melhorar as práticas pedagógicas.

Desse modo, o uso de instrumentos adequados e frequentes permitem que o professor verifique o que a criança é capaz de fazer naquele momento, mas para que seja possível uma visão clara do processo em que se encontra cada estudante, o professor precisa ter clareza sobre o que é esperado em cada ano letivo e realizar registros que favoreçam a análise do percurso que cada estudantes estabeleceu durante o processo de aprendizagem.

Diante das reflexões que se constituíram até aqui, fica evidente que, ao pensar sobre os currículos para o ciclo de alfabetização, é necessário considerar que a criança apresenta características próprias da sua etapa de desenvolvimento. O lúdico promove atividades estimulantes e desafiadoras que favorecem esse

desenvolvimento, sendo necessária sua presença através dos recursos pedagógicos nas práticas alfabetizadoras.

Além disso, a formação continuada precisa proporcionar a relação entre as teorias que envolvem o processo de alfabetização com a prática. Ou seja, valorizar o cotidiano pedagógico, no sentido de dialogar com as teorias que auxiliam no processo de reflexão e reconstrução permanente da identidade desse profissional. Ao mesmo tempo, que colabora com a ressignificação da ação pedagógica na busca de estratégias que contribuam com o planejamento do ensino no ciclo de alfabetização, considerando desse modo a proposta apresentada pela política curricular advinda do PNAIC.

6. PROPOSTA FORMATIVA: TESSITURAS CURRICULARES PARA A ALFABETIZAÇÃO

O Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional considera o cotidiano escolar como o espaço no qual emergem temáticas a serem investigadas e, conseqüentemente, analisadas em relação às políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse sentido, propõe o desenvolvimento de uma pesquisa que colabore com esse espaço, com o propósito de “promover a articulação entre o conhecimento e os saberes teórico-práticos a partir da visão diagnóstica, da análise e da ação docente no âmbito da linha de pesquisa escolhida.” (PPC/MPPPGE/UFSM, 2015, p.25).

Nessa perspectiva, pretende-se desenvolver uma proposta formativa que colabore com o repensar acerca das questões curriculares expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, considerando o contexto onde esse se desenvolve, pois incide nas aprendizagens desenvolvidas pelos indivíduos, e, ao mesmo tempo, se inter-relacionam com os saberes ressignificados nos momentos formativos. Pode-se considerar que os ambientes escolares estão institucionalmente condicionados pelo propósito educacional que têm para os indivíduos que os frequentam.

Assim, se o objetivo da escola é a qualidade na educação, torna-se necessário pensar nas condições que a aprendizagem se produz. Nesse ínterim, Sacristán (2017) esclarece que:

Potenciar a qualidade da educação exige a melhora das condições nas quais essa aprendizagem pedagógica se produz. A mudança qualitativa no ensino, que tem muito a ver com o tipo de metodologia ou prática que os professores desenvolvam e com os conteúdos curriculares em que se apoia, além disso, em todos os componentes contextuais que condicionam a aprendizagem escolar, alguns deles pouco evidentes à primeira vista. (SACRISTÁN 2017, p.87)

Retomando-se a política curricular decorrente do PNAIC, para o ciclo de alfabetização e as provocações a partir das análises das respostas e das teorias ressignificadas até o momento, propõe-se a elaboração de uma proposta formativa que colabore com o repensar acerca das questões curriculares expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Pois as aprendizagens são expressas através do currículo, das condições que o definem e das ações que a instituição

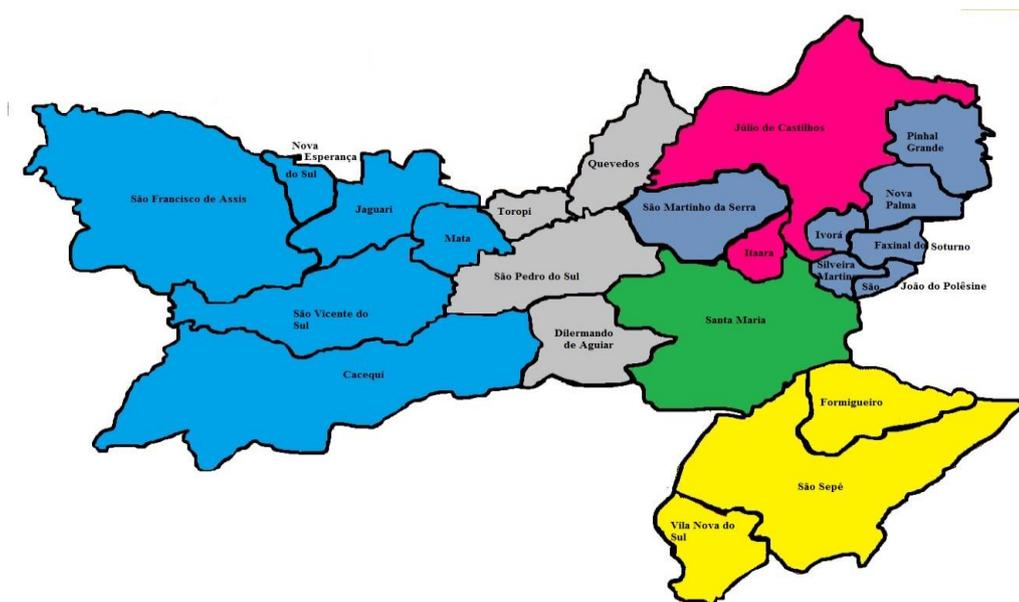
desenvolve para alcançar o pretendido para a educação e expressas no Projeto Político Pedagógico.

Tal proposição decorre também do movimento que ocorrerá nas escolas, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho. Conforme a política nacional, cada ente federado precisa proporcionar momentos formativos e reflexivos aos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização acerca do currículo. Para tanto, será necessária a construção de uma proposta curricular que perceba a alfabetização com um processo, valorizando os saberes ressignificados a partir da formação continuada promovida pelo PNAIC.

Dessa forma, apresenta-se aqui uma proposta de formação continuada, na qual se buscará discutir com os professores alfabetizadores da rede estadual de ensino de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação com sede no município de Santa Maria uma proposta curricular para o ciclo de alfabetização. Tal escolha justifica-se pelas mudanças profissionais que ocorreram quando esta pesquisadora assumiu a Coordenação do Setor Pedagógico da referida Coordenadoria, no ano de 2019.

A 8ª Coordenadoria Regional de Educação configura-se por 23 municípios, onde estão localizadas 102 escolas da Rede Estadual de Ensino, conforme o mapa apresentado na figura 10.

Figura 10: Mapa com os municípios de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação com sede em Santa Maria.



Fonte: 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Diante dessa configuração organizacional das escolas nos municípios, pretende-se separar o atendimento em Polos, considerando as escolas que possuam turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, possibilitando realizar os encontros formativos em forma de oficinas e grupos de reflexão.

As escolas serão reunidas de acordo com a disposição nos quadros 1,2,3 e 4:

Quadro 1: Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 1

POLO 1	
Município	Escola
SÃO FRANCISCO DE ASSIS	E.E. Ens. Fund. Laerte Jobim
	E.E. Ens. Fund. Roque Gonzales
	E.E. Ens. Médio João Aguiar
	E.E. Ens. Médio João Aguiar
	E.E. Ens. Médio João Octávio Nogueira Leiria
	Inst. Est. Educ. Salgado Filho
NOVA ESPERANÇA DO SUL	Col. Est. José Benincá
JAGUARI	E.E. Ens. Médio Ijucapirama
	Inst. Est. Educ. Profª Guilhermina Javorski
	E.E. Ens. Fund. Ironita Witt Marques
MATA	E.E. Ens. Fund. Florismundo Egrees da Silva
	E.E. Ens. Fund. Luis Xavier
CACEQUI	Col. Est. Prof. Antônio Lemos de Araujo
	E.E.E.Fund. Dario Vitorino Chagas
	E.E.E.Fund. Mal. Hermes da Fonseca
	E.E.E.Fund. São Pedro do Alcântara
	E.E.E. Médio Nossa Senhora das Vitórias
SÃO VICENTE DO SUL	E.E. Ens. Médio São Vicente
	E.E. Ens. Fund. Borges do Canto

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Quadro 2: Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 2.

POLO 2	
Município	Escola
QUEVEDOS	E.E. Educ. Básica Dom Pedro I
TOROPI	E.E. Ens. Médio Afonso Maurer

POLO 2	
Município	Escola
SÃO PEDRO DO SUL	E.E. Educ. Básica Tito Ferrari
	E.E. Ens. Fund. Prof. Firmino Cardoso Júnior
	E.E. Ens. Fund. Profª Hilda Köetz
SÃO MARTINHO DA SERRA	E.E. de Educ. Básica Profª Lélia Ribeiro
VILA NOVA DO SUL	E.E. Educ. Básica Eduardo Lopes da Rosa
DILERMANDO DE AGUIAR	E.E. de Ensino Médio Rocha Vieira
FORMIGUEIRO	E.E. Ens. Médio João Isidoro Lorentz
	E.E. Ens. Fund. Oliva Lorentz Schumacher
	E.E. Ens. Fund. São João Batista
SÃO SEPÉ	E.E. Ed. Básica Francisco Brochado da Rocha CIEP
	E.E. Ens. Médio Reinoldo Emilio Block
	E.E. Ens. Fund. Cap. Emídio Jaime de Figueiredo
	E.E. Ens. Fund. Leonardo Kurtz
	E.E. Ens. Fund. Mário Deluy
	Inst. Est. Educ. Tiarajú

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Quadro 3: Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 3.

POLO 3	
Município	Escola
FAXINAL DO SOTURNO	E.E. Educ. Básica Dom Antônio Reis
	E.E. Ens. Fund. Adelina Zanchi
	E.E. Ens. Fund. São Domingos Sávio
IVORÁ	E.E. Educ. Básica Pe. Pedro Marcelino Copetti
PINHAL GRANDE	E.E. Educ. Básica Rui Barbosa
NOVA PALMA	E.E. Educ. Básica Tiradentes
	E.E. Ens. Fund. Ana Löbler
	E.E. Ens. Fund. Dom Érico Ferrari
	E.E. Ens. Fund. Pe. João Zanella
SÃO JOÃO DO POLÉSINE	E.E. Educ. Básica João XXIII
	E.E. Ens. Fund. Padre Rafael Iop
SÃO MARTINHO DA SERRA	E.E. de Educ. Básica Profª Lélia Ribeiro

POLO 3	
Município	Escola
JULIO DE CASTILHOS	E.E. Ens. Médio Dr. Júlio Prates de Castilhos
	E.E. Ens. Fund. 15 de março
	E.E. Ens. Fund. Carlos Gomes
	E.E. Ens. Fund. Dolores Paulino
	E.E. Ens. Fund. Dr. Theodoro Ribas Salles
	E.E. E. Fund. Dr. Ibis Castilhos de Araújo Lopes
	E.E. Ens. Fund. Joaquim José da Silva Xavier
	E.E. Ens. Fund. Senador Alberto Pasqualini
	E.E. Ens. Fund. Nossa Senhora Aparecida
	E.E. Ens. Fund. Miguel Wairich Filho

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Quadro 4: Divisão das escolas de abrangência da 8ª CRE no polo 4.

POLO 4	
Município	Escola
SANTA MARIA	Col. Est. Coronel Pilar
	Col. Est. Pe. Romulo Zanchi
	Col. Est. Profª Edna May Cardoso
	Col. Est. Tancredo Neves
	E.E. Educ. Básica Augusto Ruschi
	E.E. Educ. Básica Irmão José Otão
	E.E. Educ. Básica Profª. Margarida Lopes
	E.E. Ens. Médio Santa Marta
	E.E. Ens. Médio Dom Antônio Reis
	E.E. Ens. Médio Dr. Walter Jobim
	E.E. Ens. M. Mal.Humberto de A.Castelo Branco
	E.E. Ens. Médio Princesa Isabel
	E.E. Ens. Médio Profª. Naura Teixeira Pinheiro
	E.E. Ens. Fund. Almiro Beltrame
	E.E. Ens. Fund. Arroio Grande
	E.E. Ens. Fund. Boca do Monte
	E.E. Ens. Fund. Dr. Antº Xavier da Rocha
	E.E. Ens. Fund. Gen. Edson Figueiredo
	E.E. Ens. Fund. Gen. Gomes Carneiro
E.E. Ens. Fund. João Belém	

POLO 4	
Município	Escola
	E.E. Ens. Fund. João Link Sobrinho
	E.E. Ens. Fund. Marechal Rondon
	E.E. Ens. Fund. Marieta D'Ambrósio
	E.E. Ens. Fund. Paulo Freire
	E.E. Ens. Fund. Profª Celina de Moraes
	Esc. Básica Est. Cícero Barreto
	Esc. Básica Est. Dr. Paulo Devanier Lauda
	Esc. Básica Est. Érico Veríssimo
	Inst. Est. Educ. Olavo Bilac
	Inst. Est. Padre Caetano

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Tal proposta formativa será orientada pelos Cards²⁴ elaborados nesta proposta formativa, os quais apresentam aos participantes duas possibilidades de trilhas formativas, na etapa a distância na plataforma google sala de aula²⁵. Os participantes poderão escolher a trilha e percorrê-la a qualquer tempo, tendo como pressuposto a organização do tempo disponível para a formação continuada; nos encontros de estudos o participante precisará seguir o cronograma estabelecido pelos membros do grupo de pesquisa GEPFICA para cada polo.

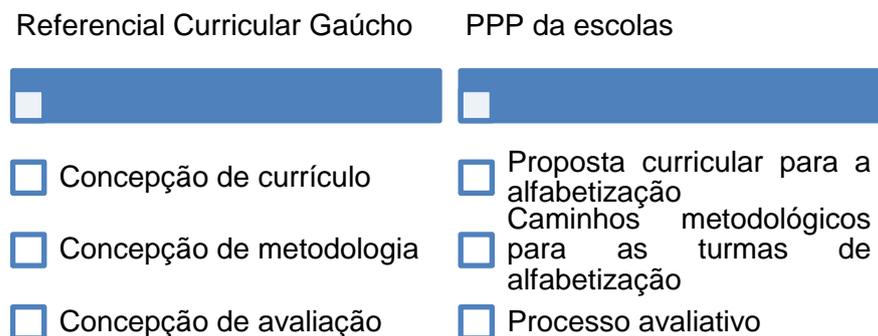
Os cards estão organizados em: Tessituras do Currículo e Práticas Alfabetizadoras.

Tessituras do currículo propõem uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, competências e habilidades que compõem os três primeiros anos do Ensino Fundamental, nos estudos referentes ao Referencial Curricular Gaúcho e ao Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas. Pretende-se identificar conceitos como: Concepção de currículo, proposta metodológica e avaliação, tendo como guia a figura 11.

²⁴ Cartões (semelhantes a cartões postais) que contém conteúdo e ações relacionados a um ou mais temas.

²⁵ O google sala de aula é uma ferramenta digital, disponibilizada pelo google education, que permite criar um ambiente virtual de estudo, com o propósito de auxiliar atividade a distância, sendo possível organizar tarefas, melhorar a comunicação, socialização de materiais escritos, criar e receber tarefas.

Figura 11: Modelo de atividade reflexiva.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após a identificação e reflexão sobre as informações obtidas, será estabelecido um debate acerca do que consta na proposta curricular da escola, para que as professoras alfabetizadoras possam refletir a respeito dos conflitos que, por vezes, instalam-se na prática do professor. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de uma maior participação dos professores na definição do que e de como ensinar no ciclo de alfabetização.

Na trilha de Práticas Alfabetizadoras os participantes terão a opção de aprofundar os estudos sobre os paradoxos da alfabetização: relações entre a oralidade e a escrita, desafios do processo de alfabetização, além da possibilidade de confeccionar jogos que colaborem com esse processo, tais informações se encontra no card da trilha e terão como momentos de discussão os encontros presenciais com o grupo de formação.

Além disso, poderão explorar conceitos relacionados às práticas de oralidade, leitura e escrita, funcionalidade da língua escrita e aspectos linguísticos da alfabetização, sendo direcionados através de QR Codes²⁶ para o ambiente virtual de aprendizagem google sala de aula, onde poderão aprofundar as discussões sobre os aspectos que envolvem as referidas temáticas.

Torna-se necessário, explicitar que, conforme as reflexões realizadas durante os encontros com os professores, pretende-se buscar subsídios teóricos no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização - GEPFICA da

²⁶ QR Codes código QR, é a sigla de "Quick Response" que significa resposta rápida, trata-se de um código de barras, criado em 1994, para respostas rápidas e direcionamentos a site, links, aplicativos e outros dispositivos da internet.

Universidade Federal de Santa Maria para apoiar as discussões, a fim de possibilitar momentos de reflexão sobre a prática dos professores alfabetizadores subsidiado pelos estudos e pesquisas realizadas pelo grupo.

Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma prática reflexiva, onde o professor construa a articulação dos saberes, de tal forma que auxiliem os alunos na construção do conhecimento, de acordo com o que afirma Maroy (2008):

Diante de um contexto educativo mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise de suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e o porquê faz. Por essa capacidade de “autoanalisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações (MAROY, 2008, p.72)

Nesse sentido, será proposto também que os professores alfabetizadores construam juntos uma proposta que trate da alfabetização, para colaborar com a revisão do PPP de sua escola e dos seus planos de estudo, a partir do guia orientador, também disponível no ambiente virtual, que também se encontra direcionado através de um QR Code para o ambiente virtual de aprendizagem. A organização do currículo e das práticas pedagógicas caracterizam-se como dimensões importantes no repensar do Projeto Político Pedagógico²⁷ das escolas, configurando-se como um instrumento que direciona, mostra os caminhos, prevendo, de forma flexível, modos de caminhar, como um eixo organizador da ação de todos que fazem parte da comunidade escolar. (PACHECO, 2003).

Ao final da proposta formativa, pretende-se realizar um último encontro presencial para socialização de experiências do processo formativo, bem como avaliação da presente caminhada e replanejamento para as próximas propostas avaliativas.

A seguir, apresenta-se a proposta formativa nos cards.

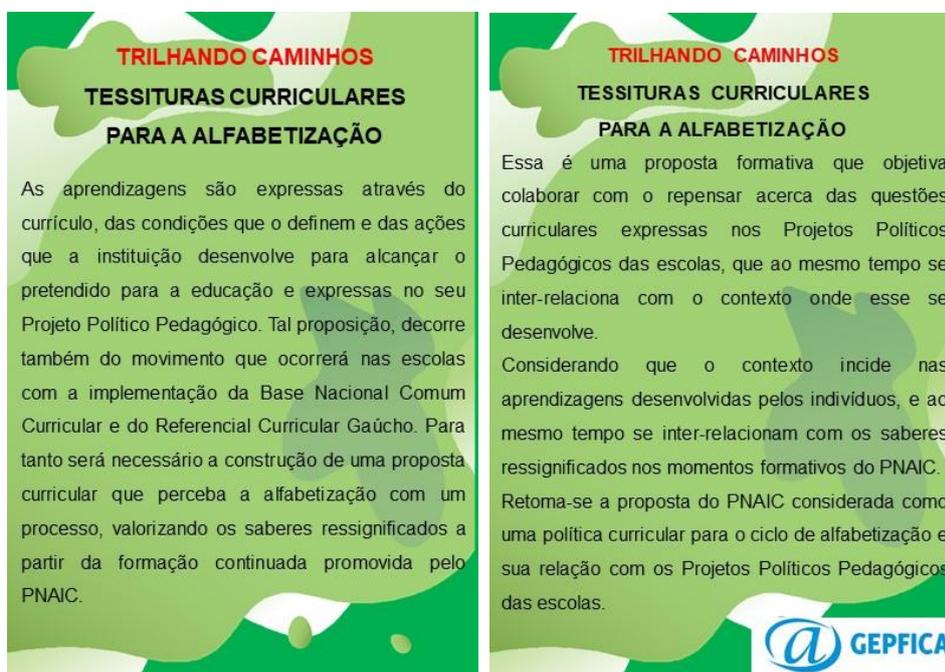
²⁷ Compreende-se Projeto Político Pedagógico, configurado como um instrumento que orienta e apoia as ações escolares e que esse documento precisa ser construído coletivamente, representa, portanto, um instrumento que concebe a política curricular da escola. Pacheco afirma que: “os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar”. (PACHECO, 2003, p.15)

Figura 12: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 13: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 14: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 15: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 16: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 17: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 18: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 19: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 20: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 21: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 22: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 23: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 24: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 25: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 26: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 27: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 28: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

Figura 29: CARD - Trilha Formativa – Tessituras Curriculares para a Alfabetização.



Elaborado pela autora (2019).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas alfabetizadoras perpassam um conjunto de elementos que vão constituindo professor alfabetizador ao longo de sua trajetória profissional e formativa. Não existe um modo único de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização, pois a maneira de compreender, de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, os motivos que conduziram o professor a escolha de sua caminhada profissional, seus interesses, as vivências que vão se tecendo ao longo desse percurso refletem-se nas práticas pedagógicas.

Desse modo, as práticas pedagógicas tomam a proporção de produção de sentido e significado de acordo com o que esse sujeito vive em cada escolha que faz ao longo da caminhada.

A partir do objetivo do presente estudo, centrado em compreender a repercussão da política curricular do PNAIC nas práticas alfabetizadoras dos professores do ciclo de alfabetização da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul, encaminhou-se para um conjunto de elementos categoriais e três categorias de análise. Cabe destacar que os elementos categoriais e as categorias de análise se articulam e entrelaçam através da interpretação e inter-relação das informações obtidas com o quadro teórico desenhado a priori, sendo possível analisar o eixo articulador desse movimento, denominado objeto de estudo – as práticas alfabetizadoras a partir do PNAIC. (MINAYO, 2014).

Os elementos categoriais destacados são: perfil; identidade; ser professor alfabetizador; saberes construídos na experiência, reflexividade; socialização e colaboração; conceitos de alfabetização e letramento; criança no ciclo de alfabetização; tempo de aprendizagem e ludicidade. A partir de tais elementos, constituíram-se três categorias de análise: *Ser Professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul; Formação Continuada dos professores alfabetizadores; Tessituras do currículo e as práticas alfabetizadoras.*

Entende-se o professor alfabetizador na rede pública do Rio Grande do Sul a partir dos aspectos construídos na trajetória formativa, nos saberes construídos no cotidiano escolar e no diálogo estabelecido entre os pares nos momentos de formação continuada.

Assim, *ser professor* está relacionado ao domínio de conhecimentos e à ressignificação de saberes e fazeres. O reconhecimento das particularidades ou

capacidades inerentes ao mesmo envolve elementos que evidenciam o professor como pessoa e profissional. A constituição da identidade profissional desse ser, portanto, compõe-se ao longo de sua prática, envolvendo o conhecimento e a compreensão de ser professor, permeado pelos saberes constituídos no fazer pedagógico e na necessidade de conhecimento que o fazer exige.

A formação continuada dos professores alfabetizadores está relacionada à reflexão coletiva sobre as práticas de alfabetização, que são subsidiadas pelos conhecimentos construídos na academia, pela experiência do professor alfabetizador, pela busca coletiva para resolver as situações apresentados pelo fazer pedagógico.

Os professores colaboradores apontam a necessidade de realizarem uma reflexão permanente de suas práticas pedagógicas e que esse movimento exige estudos contínuos. Os momentos de formação continuada oferecidos pelo programa colaboraram com o repensar acerca da organização do trabalho pedagógico e do sentido a ele atribuído, sendo compreendidos como um curso de formação continuada de encontro às necessidades do cotidiano escolar.

O PNAIC incluiu orientações acerca do currículo, do currículo inclusivo, do planejamento, da reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, Ludicidade, Diversidade e heterogeneidade e da integração dos saberes nas diferentes áreas de conhecimento, que se configuram como temáticas importantes de serem discutidas dentro das escolas, quando se objetiva uma educação de qualidade.

O processo de alfabetização, compreendido a partir do Programa, encontra-se ligado à maneira como se concebe o espaço onde as aprendizagens ocorrem, o entendimento acerca desenvolvimento da criança, os sentidos atribuídos à infância e a relação desses aspectos com o processo de ensino e de aprendizagem.

Logo, torna-se necessário considerar os aspectos acima, ao repensar as práticas pedagógicas, realizando um planejamento que respeite os diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente das crianças que ingressam aos seis anos de idade no ensino fundamental, sendo necessário não haver uma ruptura entre as aprendizagens construídas na educação infantil e as que serão vivenciadas no ensino fundamental, mas sim que se estabeleça uma continuidade dos processos de aprendizagem.

As experiências relatadas pelos colaboradores evidenciam que a escola potencializa as vivências da infância através das atividades lúdicas, valorizando o tempo e os espaço necessário à singularidade dessa fase da vida, tornando a

experiência de se alfabetizar, algo significativo e importante para a constituição da autonomia do sujeito e do reconhecimento desse como protagonista de sua caminhada escolar.

Centrar-se em como a criança aprende e se apropria do sistema de representação da língua significa entender como ocorre a construção dessa aprendizagem, sendo possível planejar atividades que contribuam com o desenvolvimento de saberes. Diante disso, compreende-se que as concepções acerca dos direitos de aprendizagem propostos pelo PNAIC, os quais se referiam a conceitos que precisavam ser introduzidos, aprofundados e consolidados, ainda estão em processo de compreensão pelos professores alfabetizadores no Rio Grande do Sul.

Os colaboradores apontam a alfabetização como um processo que vai além do ler e escrever, porém não esclarecem em suas respostas quais elementos fazem parte do processo espiralado de aprendizagem e nem da possível complexidade que pode se constituir ao longo da apropriação dos direitos de aprendizagem.

Ao pensar nas tessituras do currículo voltadas para o ciclo de alfabetização é necessário considerar a criança e as características próprias do seu desenvolvimento, a fim de propor práticas alfabetizadoras estimulantes e desafiadoras que favoreçam o desenvolvimento desse sujeito, além de compreender como ocorre o processo de alfabetização a partir de um movimento espiralado de aprendizagem.

Além disso, entende-se que os marcos legais e a historicidade das principais políticas educacionais, voltadas para a formação dos professores e para as questões curriculares refletem nas concepções dos professores alfabetizadores a respeito do ensinar e aprender. Ao propor uma política curricular é necessário promover o diálogo, a reflexão e a participação dos professores na elaboração de projetos que possibilitem a implementação dessa política. Pois, conforme ocorreu no PNAIC, a proposta precisa ter como elemento fundamental o contexto democrático, onde os professores são produtores das práticas pedagógicas e não meros reprodutores e percebem seus alunos como sujeitos participativos no processo de construção de conhecimento.

Dado o exposto, infere-se que é necessário, cada vez mais, a oferta de cursos de formação continuada para professores, que apresentem princípios semelhantes aos do PNAIC, contemplando as necessidades relacionadas a cotidiano escolar e que seja possível uma continuidade desses cursos durante um tempo maior, onde os professores tenham a possibilidade de estabelecer relações de proximidade com seus

pares, para que contribuam com o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, as quais possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no Rio Grande do Sul.

Por fim, pretende-se que o levantamento de dados apresentado ao longo desta dissertação possa colaborar com as ações referentes a políticas curriculares para a alfabetização do Estado, colaborando com possíveis inovações no currículo gaúcho para uma educação de qualidade, já que, conforme Carbonell (2002, p. 26), “um dos grandes paradoxos da mudança é que, em princípio, existe um certo consenso em admitir que as mudanças requerem tempo e seus efeitos são percebidos a longo prazo”.

Ao chegar ao fim da presente trajetória, entende-se que as problematizações feitas durante o seu desenvolvimento foram significativas, entretanto, suscita o desejo de dar continuidade e aprofundar a temática, pois certamente ela não foi esgotada. Assim, é necessário refletir sobre novos enfoques, buscando compreender outros aspectos que se relacionam com a repercussão do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Rio Grande do Sul, até mesmo em outras etapas da educação básica, para compreender o impacto do mesmo na qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Currículo na Alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- _____, Helenise Sangoi (et.al.) (Org.) **Formação de professores: alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Santa Maria: Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.
- ARAÚJO, Mirna F. S. Trajetórias de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BARBOSA, Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. Tese (Doutor em Educação). Doutorado em Educação: Currículo. São Paulo, SP: Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20101>>. Acesso em: 17 set. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- _____, **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. 23. Ed. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. Trad: Cristina Monteiro, 12ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BERNARDELLI, Kellen Cristina Costa. A criança no ciclo de alfabetização: Ludicidade nos espaços/tempos escolares. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – A criança no Ciclo de Alfabetização: Caderno 2**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BOLZAN, Dores P. V. (Org). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria. Editora da UFSM, 2007.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
Acesso em: 07 dez 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: Lei 4.024/61.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: Lei 11.274/2006. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: Lei 12.796. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação**: 9.394/96. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 07 dez 2017.

_____, **Plano Nacional de Educação**: Lei 10.172/2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>Acesso em: 08 dez 2017.

_____, **Plano Nacional de Educação**: Lei nº 13.005/2014. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>Acesso em 08 dez 2017

_____, **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Disponível em:<http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/bra-educacion_infantil.pdf>Acesso em: 08 dez 2017.

_____, Ministério da Educação. **Parecer n. 7, de 07 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 dez. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

_____, Ministério de Estado da Educação. **Portaria MEC n. 867**, de 4 de junho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf> Acesso em: 02 dez. 2017.

_____, **Escolas particulares também poderão avaliar desempenho de estudantes por meio do Saeb.** 2018, p.1 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31994>>. Acesso em 10 out. 2018.

_____, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Currículo na Alfabetização:** concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização:** Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014

_____, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2015a

_____, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização:** Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015b

_____, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento Orientador do PNAIC EM AÇÃO. Brasília: MEC, SEB, 2016.

_____, Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento Orientador do PNAIC. Brasília: MEC, SEB, 2017.

CARBONELL, Jaume. **A Aventura de inovar:** a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela**

Alfabetização na Idade Certa - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. IN: **Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010.

CRUZ, Magda do Carmo Silva. Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. IN: BRASIL, Ministério de Estado da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo no Ciclo de Alfabetização:** Consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem. Unidade 1/ Ano 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DANTAS, Heloisa; LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOURADO, Luiz Fernando Dourado (Coordenador); Oliveira, João Ferreira de; Santos, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições = The quality of education :concept sand definitions, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p.; Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-060; 24

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; NÖRNBERG, Marta; ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Práticas de Formação e de Ensino no Ciclo de Alfabetização:** relatos de experiências de orientadoras de estudo do PNAIC – UFPel. V.3. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. Leitura deleite como estratégia formativa. IN: NÖRNBERG, Marta. (et al.). **O Planejamento e a prática do registro em contexto de formação continuada.** Vol. 2. Porto Alegre: Evangraf, 2018.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1991

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FIORENTINI, Dario. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 2 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Uwe Flick; trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª ed. São Paulo, SP. Paz e Terra, 1996.

_____, **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FURTADO, Valéria Queiroz. **Dificuldades na aprendizagem da escrita: uma intervenção psicopedagógica via jogos de regras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GELOCHA, Elizandra A. N; DALLA CORTE, Marilene G. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e formação de professores: O que dizem as produções científicas?** Revista eletrônica Educação por Escrito. PUC- RS. Porto Alegre, v.7, n.1, p.106-123, jan-jun. 2016. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/23455><http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/23455>. Acesso em: 15 mai. 2017.

GELOCHA, Elizandra A. N.. **Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no Município de Caxias do sul-RS: um estudo de caso**.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4678782>. Acesso em 17 set. 2017.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4136831>. Acesso em: 17 set. 2017.

GÜNTER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo, SP. Cortez, 2011.

LEÃO, Débora O. de. **Políticas Educacionais e formação docente: repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização**. 2011. Disponível em:<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0129.pdf><<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0129.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. **O ensino fundamental de nove anos e o currículo por ciclos de alfabetização:** impactos das políticas educacionais na formação de professores. Projeto de pós-doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

_____. **Políticas Educacionais e formação docente:** repercussões no cotidiano escolar e nas práticas de alfabetização. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0129.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. A Configuração do ciclo de Alfabetização e o Impacto na formação e nas práticas dos professores. IN: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **Formação e trabalho docente em contexto rural:** diálogos teóricos metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Ed. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 Nº 26. Disponível em: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>. Acesso em 01/12/2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2010.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. IN: Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). O ofício de professor: História, perspectivas internacionais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, Edson; SPECHELA, Luana Cristine. **A importância do Letramento na Alfabetização.** Revista eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Curitiba – PR, julho de 2012. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6_ARTIGO_LUANA.pdf<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTIGO%20LUANA.pdf> Acesso em 19 de mai. 2017.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas Internacionais da Educação e Formação de Professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> . Acesso em 22 de mai. 2018.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. (2006). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso: 03 ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 28 set.2018.

OLIVEIRA, M^a. A.M; ROCHA, Galdis. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Cadernos ANPAE. Goiânia, 2007. Disponível em:http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdfhttp://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf Acesso em 19 de maio de 2017.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e 2002e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS. Artmed, 2002

SACRISTÁN, J. Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2017

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, (org). **A Globalização e as ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

STAKE. R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução de Karla Reis, revisão técnica de Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6.ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____,. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de Oralidade presente no PNAIC e na Formação dos Orientadores de Estudos e Professores Alfabetizadores de Pernambuco**. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3173456#>. Acesso em: 17 set. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. IN: MARFAN, Marilda Almeida (org). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO PARA PRODUÇÃO DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

Santa Maria, ____ de _____ de 201__.

Prezado (a) professor (a),

Venho por meio deste solicitar a sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul - RS”, do curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. O referido trabalho está sob a orientação da Prof.^a Dr^a Débora Ortiz de Leão.

Para tanto, gostaria que respondesse as questões abaixo.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Cármem França

() Sim, autorizo minha participação de forma voluntária assim como a utilização das informações dispostas por mim neste questionário, segundo as descrições da pesquisa.

() Não concordo em participar desta pesquisa.

Dados pessoais (opcional):

Nome:

Formação:

3 - Tempo de atuação nas turmas de alfabetização:

1 a 5 anos

21 a 25 anos

6 a 10 anos

26 a 30 anos

11 a 15 anos

acima do tempo descrito aqui

16 a 20 anos

4 - Atuou em turmas de alfabetização nos anos de:

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

5- Função na escola durante a participação no PNAIC:

- () Professor de 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental
- () Coordenador Pedagógico ou Supervisor Escolar
- () Gestor Educacional
- () Outro (especifique)

6. Rede de Ensino que atuou durante a participação no PNAIC

- () Municipal
- () Estadual
- () Qual município? (especifique)

7. Em quais etapas do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa você participou:

- () 2013 () 2014 () 2015 () 2016/2017 – PNAIC em ação () 2017/2018

Em sua opinião, o Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa contribuiu para as práticas de alfabetização.

- () Concorda () Sem opinião () Discorda

- Se concordar, explique quais conhecimentos adquiridos durante as formações oferecidas pelo PNAIC contribuíram para a sua prática de alfabetização:

- Se discordar, explique o porquê:

9. Quais foram as práticas/atividades a seguir passaram a fazer parte de suas práticas de alfabetização a partir do PNAIC:

- () leitura deleite
- () jogos do Kit do FNDE
- () outros jogos sobre alfabetização
- () cantinho da leitura
- () avaliação dos níveis estruturais da aquisição da linguagem escrita

() alfabetização e letramento como prática interdisciplinar

() Outro (especifique)

10. Como você percebe a aplicabilidade dos Direitos de Aprendizagem nas práticas de alfabetização?

ANEXO A – AMBIENTE VIRTUAL DE ESTUDO. CLASSROOM DO GOOGLE EDUCATION

The screenshot shows a Google Classroom interface for a course named 'PNAIC'. The top navigation bar includes 'MURAL' and 'PESSOAS'. The main content area features a post by Carmen França, dated 6 de jul, titled 'Material da fala: Ações Pedagógicas e a Avaliação Nacional da Alfabetização Janaina Audino'. The post includes a PDF attachment named 'Seminário_PNAIC.pdf'. Below the post, there are 4 comments from the class, with the first comment by Dulce Bittencourt dated 1 de ago, discussing educational goals. The left sidebar contains sections for 'PRÓXIMAS TAREFAS' (None), 'TÓPICOS' (None), and utility links like 'Pasta da turma no Google Drive' and 'Agenda no Google Sala de aula'. A red plus icon is visible in the bottom right corner.

This screenshot shows another post in the 'PNAIC' classroom. The post is by Carmen França, dated 5 de dez de 2017, titled 'Apresentação da Reunião de 04 de Dezembro'. It features a PowerPoint attachment named 'PNAIC 04 DEZ.pptm'. To the right of the attachment, statistics show '7 ENTREGUES' and '14 TRABALHOS ATRIBUÍDOS'. Below the post, there are 4 comments, with the first by Dulce Bittencourt dated 7 de fev, mentioning a problem with opening the presentation. The interface elements like the top navigation bar and left sidebar are consistent with the previous screenshot.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul - RS.

Pesquisadora Orientadora responsável: Débora Ortiz Leão

Pesquisadora responsável: Cármen Maria França da Silva

Contato: (55) 991340843 / carmenfranca@gmail.com

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG)

Prezado(a) professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa que tem como título: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES DE UMA POLÍTICA CURRICULAR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL - RS

Esta pesquisa destina-se à elaboração da dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, e tem como objetivo investigar a repercussão/impacto do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores da Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), buscando contribuir, a partir deste estudo, com a formulação de uma proposta de formação continuada referente à Alfabetização.

A pesquisa busca, ainda, analisar os marcos legais e a historicidade das principais políticas e concepções do currículo para o Ensino Fundamental que se referem à alfabetização, identificar a concepção de currículo proposta pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e relacionar a formação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, através do Programa PNAIC, com a percepção dos professores alfabetizadores de sua repercussão nas práticas de alfabetização nas escolas da rede pública do RS.

Informa-se que o nome dos participantes será mantido em sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo. Salienta-se, ainda, que não haverá forma de remuneração ou ressarcimento referente à participação, que acontecerá sem nenhum ônus.

O participante tem o direito de receber informações em qualquer fase da pesquisa e seu consentimento, evidenciado pela assinatura deste termo, poderá ser retirado a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalização ou represália.

Em caso de desconforto em relação ao teor das perguntas, os sujeitos da pesquisa poderão se recusar à participação na mesma.

Os resultados desta pesquisa poderão ser divulgados na íntegra ou parcialmente em artigos, jornadas, encontros ou seminários da área da educação, ressaltando que a identidade dos participantes será preservada.

Após a leitura deste Termo de Consentimento e de sua aceitação em participar da pesquisa, solicita-se sua assinatura.

Eu, _____, afirmo através deste termo que concordei em participar voluntariamente da referida pesquisa, tendo sido informado de seus objetivos de maneira clara e detalhada.

Fui devidamente informado que será garantida a preservação de minha identidade, bem como meu direito de desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Santa Maria, ____ de _____, 201__.

Assinatura do (a) participante

Nós, pesquisadores, Cármen Maria França da Silva e orientadora/pesquisadora Prof.^a Dra. Débora Ortiz Leão, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Santa Maria, ____ / ____ / ____

Cármen Maria França da Silva
Matrícula 201770236

Profa. Orientadora Débora Ortiz Leão

ANEXO C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
MESTRADO PROFISSIONAL

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PROJETO

Vimos, por meio dessa carta, apresentar o projeto **“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões de uma política curricular nas práticas de alfabetização na rede pública de ensino no Rio Grande do Sul - RS”**, que será desenvolvido no curso de Mestrado Profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O projeto está sendo desenvolvido pela mestranda Cármen Maria França da Silva sob a orientação da Profa. Dra. Débora Ortiz Leão.

O projeto visa investigar a repercussão/impacto do PNAIC nas práticas de alfabetização dos professores da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), buscando contribuir com a formulação de uma proposta de formação continuada referente à alfabetização.

Para tanto, prevê-se a participação de 638 professores alfabetizadores dos municípios de Pelotas e Santa Maria. Pretende-se enviar um questionário aos professores da rede estadual do Estado que participaram do PNAIC nos anos de 2017 e 2018, visto que esse é o último ano de referência da execução do programa. Além disso, utilizam-se critérios de seleção dos municípios cujos/as professores/as alfabetizadores da rede estadual, tenham permanecido com as formações pela mesma Instituição de Ensino Superior. O instrumento de coleta de dados configura-se como um formulário do Google (Google Forms) em formato de questionário, o qual acompanha essa correspondência.

Neste sentido, sua colaboração é fundamental para que possamos levar a cabo a presente investigação. Reafirmamos que os dados são mantidos em sigilo e que, no caso desta Secretaria manifestar interesse, podemos encaminhar os dados relativos à sua instituição para que também tenham a oportunidade de conhecê-los. O interesse da instituição deve ser informado à pesquisadora. Ao final da pesquisa, está prevista uma devolutiva a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento necessário pelo e-mails: dboleao@gmail.com e carmenfranca@gmail.com, ou pelos telefones (55) (Débora) e (55) 991340843 (Cármén).

Atenciosamente,

Cármén Maria França da Silva
Matrícula: 201770236
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)

Débora Ortiz Leão
Professora Orientadora
Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão
Educativa
Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM)

ANEXO D - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO PROJETO



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

Ofício GAB/DP nº 371/2018.

Porto Alegre, 11 de dezembro de 2018.

À Prof.^a Cármen Maria França da Silva
Mestranda da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Rua Appel, 510, apto. 403
Bairro Nossa Senhora de Fátima
CEP 97015030
Santa Maria/RS

Assunto: Autorização de Pesquisa

Senhora professora,

Após análise da proposta de pesquisa apresentada e em consonância com os pré-requisitos abaixo:

1. Contato com as Coordenadorias Regionais de Educação - CREs via e-mail ou telefone, para que estas estabeleçam contato com as escolas, de modo a divulgar o link aos professores, informando que a participação ocorrerá por adesão;
2. Resultado da pesquisa ser encaminhado para esta Secretaria de Estado da Educação, através do e-mail claudia-pinheiros@seduc.rs.gov.br

O Departamento Pedagógico desta Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/RS considera OPORTUNA a realização da pesquisa com professores das escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

Atenciosamente,


Sônia Rosa
Id. 4404750/01
Diretora
Departamento Pedagógico/SEDUC

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 – CEP- 90110-900 - Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3288-4700 E-mail: www.educacao.rs.gov.br