

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MABILIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDER AO
PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
MUNICÍPIO DE LAGES-SC**

LAGES

2017

ANA PAULA MABILIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATENDER AO
PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO
MUNICÍPIO DE LAGES-SC**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac. Na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

LAGES

2017

Ficha Catalográfica

M112f Mabilia, Ana Paula.
Formação continuada de professores para atender ao
programa nacional de alfabetização na idade certa no município de
Lages - SC / Ana Paula Mabilia.-- Lages(SC), 2017.
145 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade
do Planalto Catarinense.
Orientadora: Lurdes Caron.

1. Alfabetização. 2. Professores - formação. 3. Alfabetização -
aspectos sociais. I. Caron, Lurdes. II. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Formação Continuada de Professores para Atender o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa I: **Políticas e Processos Formativos em Educação**

Aprovada em 10 de fevereiro de 2017

Prof. Dra. Lurdes Caron- Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGE/UCS)

Prof. Dra. Maria Selma Grosh (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Prof. Dra. Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Esta é uma parte muito especial para mim. Cada vez que começo a ler um trabalho (dissertação, tese ou livro), primeiro leio os agradecimentos, pois creio ser a parte onde o autor mostra todo o entusiasmo por ter concluído a obra.

Primeiramente, sem sombra de dúvida, Deus é tudo em minha vida e graças a ele, respiro, falo, ando e pude escrever esta dissertação.

Ao meu esposo, amigo e incentivador de todas as ideias e projetos que já tive nesta vida, praticamente me colocou na porta da sala para que eu seguisse meu sonho e concluísse o mestrado em educação.

Aos meus filhos lindos, Cris e Junior, pela paciência nas ausências e o silêncio quando precisei.

Aos meus pais, que me deram o bem mais precioso: a vida!

À querida orientadora Profa. Dra. Lurdes Caron, por seus ensinamentos e pela compreensão que dispensou a mim. Mesmo quando eu ia para meu “mundo paralelo”, resgatava meu ser, trazendo-o de volta à pesquisa.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos e motivação nestes tempos de descobertas e escrita intensa.

Aos colegas do mestrado, todos sempre receptivos e amáveis, com uma palavra amiga em qualquer dificuldade.

À Prefeitura do Município de Lages, pela licença e o incentivo financeiro, oportunizando este momento.

Às lindas e queridas entrevistadas, que disponibilizaram seu tempo para responder às questões com calma e paciência.

Aos meus anjos, minhas amigas que foram importantes neste processo, Elaine Ribeiro de Oliveira e Maria Karine Guasselli de Souza.

Ao Prof. Dr. Geraldo Antônio Rosa, avaliador externo, pela sua paciência e compreensão. Mesmo com os problemas que tive, não deixou de ler meu trabalho com zelo e carinho, fazendo contribuições valiosas.

Às Profas. Dras. Maria Selma Grosch e Mareli Eliane Graupe, que gentilmente aceitaram fazer parte desta banca, com colocações pertinentes e pela colaboração, tanto no decorrer do curso quanto neste momento.

No fim tudo dá certo, e se não deu certo é porque ainda não chegou ao fim.

Fernando Sabino.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo identificar a contribuição da formação continuada oferecida por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública que tem como meta alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade ou até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Essa política foi instituída na Secretaria de Educação Municipal de Lages-SC no ano de 2013. A pesquisa partiu da pergunta: Como acontece a formação continuada de professores no município de Lages para atender às políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa? A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada, por meio de entrevista semiestruturada contendo em sua estrutura nove perguntas, com cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino. A leitura dos dados seguiu como método a análise discursiva de Moraes e Galiazzi (2014). Para compreender o campo empírico e a formação PNAIC, foi realizado estudo dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa do curso de formação para professores alfabetizadores e legislações pertinentes ao Pacto (BRASIL, 1996, 2012; 2013). Buscamos subsídios em documentos legais, de políticas públicas e bibliográficos. Destas fontes, destacamos: Freire (2015), Garcia (1998), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Soares (2003), Morttati (2010) e Saviani (2013). Com o intuito de colaborar de forma significativa para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças que não conseguem ser alfabetizadas na “idade certa”, buscamos descrever os avanços e perspectivas das alfabetizadoras em questão, a partir da formação oferecida pelo PNAIC. Os resultados apontam que o Programa advém de outras políticas públicas educacionais com moldes semelhantes, sendo, portanto, uma proposta mais concreta. Em comparação com outras políticas municipais de formação de professores, a ofertada por meio do PNAIC foi avaliada positivamente. Possibilidade de discussão, diálogo, propostas de atividades e reflexão sobre a prática pedagógica foram os elementos que sobressaíram nas falas das entrevistadas. Entende-se a necessidade de pesquisas com alunos para identificar se o PNAIC alcançou êxito com os alunos que ingressaram no primeiro ano em 2013 e finalizaram o terceiro ano em 2015, para que se possa comparar a avaliação da formação com o resultado da prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify the contribution of continuing education offered through the National Literacy Pact at the Right Age (PNAIC), a public policy that aims to teach all children up to the age of one or three years of elementary school. This policy was instituted in the Municipal Education Secretariat of Lages-SC in the year 2013. The research started with the question: How does the continuous training of teachers in the municipality of Lages to meet the public policies of the National Literacy Program in the Right Age? The qualitative research was carried out, through a semi-structured interview, with five literacy teachers from the municipal teaching network. The reading of the data followed with the method the discursive analysis of Moraes and Galiazzi (2014). In order to understand the empirical field and the PNAIC training, a study was carried out on the literacy books in Portuguese language of the training course for literacy teachers and legislation relevant to the Pact (BRAZIL, 1996, 2012, 2013). We seek subsidies in legal documents, public policies and bibliographies. From these sources, we highlight: Freire (2000; 2001; 2002; 2003; 2013; 2015), Garcia (1998), Nóvoa (1992; 1997; 2002), Tardif (2002), Soares (2003), Morttati (2004; 2010) and Saviani (2013). With the intention of collaborating significantly to overcome the learning difficulties presented by children who can not be literate at the "right age", we seek to describe the advances and perspectives of the literacy teachers in question, based on the training provided by the PNAIC. The results indicate that the Program is an element that comes from other educational public policies with similar patterns and is therefore a more concrete proposal. In comparison with other municipal teacher education policies, the PNAIC offered was evaluated positively. Possibility of discussion, dialogue, proposals of activities and reflection on pedagogical practice were the elements that stood out in the statements of the interviewees. It is understood that there is a need for research with students to identify if the PNAIC was successful with students who entered the first year in 2013 and finished the third year in 2016, so that the evaluation of the training can be compared with the result of the pedagogical practice.

Keywords: Literacy. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
EMEB	- Escola Municipal de Educação Básica
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
ICAR	- Igreja Católica Apostólica Romana
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PA	- Professora Alfabetizadora
PAIC	- Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAIC	- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROFA	- Programa de Formação de Alfabetizadores
SC	- Santa Catarina
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
SEML	- Secretaria de Educação do Município de Lages
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fonte de definição para pesquisa qualitativa	23
Figura 2 - Caminhos referenciais da pesquisa	23
Figura 3 - Ciclo da análise textual discursiva	27
Figura 4 - Esquema de pesquisa para coleta e análise de dados	28
Figura 5 - O que é letramento?	57
Figura 6 - Alfabetização no ensino fundamental no Brasil em 2014.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de proficiência em leitura segundo a OCDE – ano base 2006	66
Quadro 2 - Dados estatísticos do município de Lages	73
Quadro 3 - Direitos gerais de aprendizagem - língua portuguesa	75
Quadro 4 - Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAMINHOS DA METODOLOGIA	23
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO, COM FOCO REGIONAL/LOCAL	28
2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO	35
2.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL	38
2.2 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS: NA MIRA DA ALFABETIZAÇÃO	44
2.2.1 Os métodos de alfabetização no Brasil	49
2.2.1.1 <i>O método das cartilhas</i>	52
2.2.1.2 <i>O Método sintético e o analítico</i>	53
2.2.1.3 <i>A Teoria da Psicogênese</i>	54
2.2.1.4 <i>O Letramento e seu enfoque</i>	56
2.2.1.5 <i>O método de alfabetização Paulo Freire</i>	58
3 RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	61
3.1 PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	69
3.1.1 Eixos propostos no PNAIC	70
3.1.2 Princípios do trabalho pedagógico no PNAIC	73
4 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTAL À SOCIEDADE DESTE MILÊNIO	77
4.1 FORMAÇÃO INICIAL	80
4.2 FORMAÇÃO REFLEXIVA	82
5 DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	87
5.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS.....	87
5.2 A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PNAIC.....	88
5.3 A ESSENCIALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	90
5.4 FORMAÇÃO PERMANENTE	94
5.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	96
5.6 A PROFESSORA ALFABETIZADORA E AS EXPECTATIVAS REFERENTES AO PNAIC	100
5.7 DESAFIANDO A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA	105

5.8 ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR	109
5.9 MÉTODOS E TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	113
5.10 O DIAGNÓSTICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR.....	116
5.11 EPÍLOGO DAS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA.....	119
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	141
ANEXOS.....	143

INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu da minha experiência com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I como professora alfabetizadora, no período de 2012 a 2015, na Escola Municipal de Educação Básica Nossa Senhora dos Prazeres. Nesse ambiente escolar, observei as dificuldades, tais como aprendizagem de leitura e escrita, encontradas ao longo do caminho pelos alunos na faixa etária dos seis aos oito anos de idade. Também por trabalhar com a alfabetização, participei das formações oferecidas pelo governo federal desde 2013 a todos os professores alfabetizadores de escolas públicas brasileiras, nas quais se inclui as escolas municipais de Lages-SC. Esses fatores motivaram, portanto, a realização desta pesquisa a respeito das ações e formação continuada oferecidas por meio do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Pode-se dizer que a ideia de uma pesquisa sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 iniciou-se concomitante ao início de minha trajetória docente, em 2012, ao me efetivar, por meio de concurso público promovido pela Prefeitura do Município de Lages, como professora dos anos iniciais. Ao chegar à mencionada Unidade Escolar, mediante conversa com a gestão escolar, optei por trabalhar com os alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Na verdade, julguei estar tomando uma decisão fácil, pois, de acordo com meus conhecimentos, à época baseados no senso comum, a maioria dos alunos nessa fase já dominam o sistema de leitura e escrita. Minha função, portanto, seria a de complementar esses saberes.

Contudo, no momento em que realizei a sondagem - diagnóstico feito pelo professor nos primeiros dias de aula para investigar o nível de cada aluno, em relação às exigências do ano escolar em que se encontram -, verifiquei, ao contrário do que eu imaginava, que a maioria não lia, nem era capaz de decodificar a escrita. Naquele momento, começou meu desafio em alfabetizar e letrar aquelas crianças. Dentre as primeiras dificuldades encontradas, estava a indisciplina e a falta de participação dos pais. Primeiramente, fiquei me indagando: como fazer isso, considerando minha inexperiência e formação escassa?

A resposta em minha mente foi imediata, estudando, lendo, pesquisando e formulando atividades de diversos gêneros. A solução parecia simples, contudo, o processo era mais complexo do que externamente parecia. Após algum tempo de

trabalho árduo, a heterogeneidade da turma desenvolveu-se de tal forma que meu segundo desafio se voltou para o alfabetizar os diferentes níveis originados. Os esforços foram, para minha alegria, recompensados, com a maior parte da turma compreendendo o sistema de escrita ao final do ano letivo.

Constatedei, na prática, que estímulos oportunizam condições às crianças para que ultrapassem seus limites e alcancem níveis almejados tanto pelo professor alfabetizador quanto por eles mesmos, pois quando uma criança consegue ler, para esta pesquisadora, não há palavras na literatura brasileira que expressem tal emoção e o mesmo se dá com a criança que se descobre lendo, fazendo parte do universo que até então era quase que exclusivo de adultos ou de alunos de níveis mais avançados de escolarização.

Como profissional da área de educação, fiz parte do programa PNAIC em 2013 e 2014. Durante o curso, senti necessidade de conhecer mais tanto sobre essa política pública quanto sobre a formação de professores e o processo mesmo de alfabetização de crianças até os oito anos de idade ou até o terceiro ano do Ensino Fundamental. As leituras, quando lançado o edital de ingresso para o curso de Mestrado em Educação da UNIPLAC, em 2014, me induziram a propor um projeto de pesquisa que tivesse como tema o PNAIC. Desse modo, esta dissertação resulta de estudos, reflexões e necessidades de ampliação de conhecimentos sobre a área profissional em que esta pesquisadora trabalha.

A respeito do tema de pesquisa e conseqüente dissertação, pode-se dizer, em linhas gerais, que o PNAIC é uma política pública, criada em 2012, e lançada para todo o Brasil em 2013, que se volta exclusivamente para garantir a aquisição da leitura e da escrita de milhões de crianças até os oito anos de idade, isto é, teoricamente, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Nos últimos anos, o setor de políticas públicas educacionais desenvolveu diversos projetos no Brasil que visam uma escola democrática. O, nesse contexto, PNAIC é um

[...] compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 7).

Os encontros com os professores que participaram do Programa aconteciam uma vez por semana na Secretaria de Educação do Município de Lages (SEML), os

quais eram determinados por série na qual ou quais os docentes lecionavam. O curso teve carga horária total de 120 horas e uma metodologia que propunha estudos e atividades práticas. Era ministrado por orientadoras de estudo (formadoras), que tiveram formação em cursos específicos, com carga horária de 200 horas, realizados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Acredito que a investigação sobre esta temática possibilita uma reflexão sobre os saberes que estão sendo incorporados pelos docentes e as interferências desta formação em sala de aula entre alunos e professores alfabetizadores, conforme o objetivo do referido curso, de levar aos alunos o que é visto, aprendido e orientado nos encontros do PNAIC.

Conforme preconizado pelo Programa em referência, os professores alfabetizadores têm a obrigatoriedade de reconhecer a alfabetização como prioridade em sua prática pedagógica e como um direito de todos os brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº9.394/96), no Art. 22, define que a educação básica tem por finalidades “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

E esse “exercício da cidadania” será malsucedido na falta de uma alfabetização de qualidade, pois, alfabetização e cidadania são conceitos indissociáveis.

Desta forma, o Pacto apresenta, como uma política pública educacional, propostas e recursos, e dentre elas os direitos de aprendizagem, que precisam ser seguidos e respeitados para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), lendo e produzindo textos com autonomia.

Para implantação e êxito do PNAIC, segundo seus propositores, faz-se necessária a formação continuada dos profissionais da área de alfabetização, no intuito de oportunizar aos docentes a introdução de uma nova abordagem ao cotidiano escolar e possibilitar-lhes formas diferenciadas de ensino, despertando, assim, o interesse dos alunos pela leitura e a escrita.

Contudo, ressaltamos que não basta alfabetizar os alunos. Há necessidade, além disso, de estimular nesses sujeitos a vontade de ler e escrever. Frente a tantos brinquedos tecnológicos e inovações que surgem constantemente nessa “era

contemporânea”, a leitura e a escrita ficam esquecidas, o que pode gerar, futuramente, adultos que não gostam de escrever, nem tão pouco de ler.

De acordo com a pesquisa que foi conduzida até a qualificação do projeto de dissertação, no segundo semestre de 2016, a formação continuada PNAIC vem contribuindo para o desenvolvimento dos docentes em seu cotidiano escolar e na qualidade dos processos educativos, modificando a situação de ensino e aprendizagem nas escolas que participam deste recurso. Ainda, identificamos que, por meio de uma formação continuada, o docente possui condições de aprimorar sua prática e seu conhecimento profissional, desenvolvendo competências e habilidades necessárias para sua atividade no âmbito escolar.

Devido ao processo de formação inicial ser fragmentado, a formação continuada torna-se requisito indispensável como ferramenta do professor alfabetizador para melhoria na elaboração do seu planejamento escolar, conseqüentemente, ao ampliar seu conhecimento, aperfeiçoa também sua prática pedagógica.

Sendo assim, a formação continuada é percebida como uma forma de preencher as lacunas deixadas pela formação inicial e combater o fracasso escolar, o que pode contribuir para redução dos índices de reprovação na medida em que se realiza uma prática docente capaz de contribuir com o desenvolvimento pleno dos educandos.

Dados levantados para esta dissertação indicam que, nos encontros semanais do PNAIC, promovidos em conjunto com a SEML, os professores eram convocados e recebiam uma bolsa de estudos, no valor de R\$ 200,00, pagos mensalmente, provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB), por meio da Resolução nº 12, de 8 de maio de 2013 (BRASIL, 2012).

Neste contexto do professor em aprimorar o seu trabalho, precisamos reconhecer que a escola de hoje pede um profissional da educação reflexivo, que carregue consigo a habilidade de reconhecer os alunos como sujeitos do conhecimento, sendo capazes de desenvolver as próprias competências e se tornarem cidadãos conscientes.

Nos três primeiros anos de escolarização, mais precisamente das séries iniciais do Ensino Fundamental 1, existem alguns conhecimentos a serem dominados pelos alunos. Contudo, de acordo com Soares (2003, p. 53), “[...] a falta

de atenção quanto às formações de professores pode acarretar consequências na alfabetização de educandos”.

Em razão dessas constatações, esta dissertação resultante da pesquisa teve como norte o seguinte questionamento: Como acontece a formação continuada de professores no município de Lages para atender e, se o processo atende às propostas das Políticas Públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC?

Em decorrência, o objetivo geral da pesquisa foi o de Analisar a formação continuada e permanente de Professores no Município de Lages em vista das Políticas Públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Os objetivos específicos consistiram em: Identificar as concepções das Políticas Públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa em nível nacional e local; Verificar como se dá a formação continuada de professores para trabalhar com alfabetização na idade certa e, Investigar a contribuição das políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC.

A dissertação resultante da pesquisa está estruturada em etapas distintas, iniciando-se com esta Introdução, que traz a apresentação geral da pesquisa a partir de sua convergência com a vida profissional desta pesquisadora, bem como o delineamento da pesquisa e apresentação, em linhas gerais, do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

No primeiro capítulo propriamente dito, descrevemos a metodologia sob a qual a pesquisa foi desenvolvida, a abordagem, os métodos utilizados, os sujeitos participantes da pesquisa, a forma como a entrevista foi realizada e como ocorreu a coleta de dados e posterior análise dos mesmos, finalizando com o delineamento geral do estado do conhecimento efetuado como forma de identificar estudos sobre a mesma temática de modo amplo em duas bases de dados e no âmbito regional/local, centrando na Biblioteca da UNIPLAC.

Sobre a pesquisa, de modo sintético, salientamos que a mesma é de abordagem qualitativa. Adotamos como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada, realizada com cinco professoras alfabetizadoras do município de Lages-SC que participaram da formação intitulada PNAIC. Fizemos uso da pesquisa documental e bibliográfica para historiar a elaboração da política pública em questão, a formação continuada e sua estrutura, bem como o desenvolvimento do

Programa. O referencial teórico de base traz, dentre outros, estudos de Freire (2000; 2001; 2002; 2003; 2013; 2015), Garcia (1998), Nóvoa (1992; 1997; 2002), Tardif (2002), Soares (2003), Morttati (2004; 2010) e Saviani (2013), os cadernos do PNAIC (2012) e legislação pertinente a este estudo. Para a elaboração da metodologia o aporte teórico foi buscado em Gil (2010) e Sampieri (2013) e a técnica utilizada para análise e tratamentos dos dados teve como base a “Análise Textual Discursiva”, de Moraes e Galiazzi (2014).

No segundo capítulo, descrevemos o percurso histórico da alfabetização no Brasil e os métodos adotados, evidenciando seu papel e técnicas utilizadas, bem como o letramento, que se situa na perspectiva de, não somente ensinar o aluno a ler e a escrever, mas desenvolver nesse aluno um senso crítico, para que o mesmo utilize esta leitura em suas práticas sociais.

No terceiro capítulo tratamos a respeito de políticas públicas na educação e como acontece a execução nos sistemas educacionais, designando o objeto substancial desta reflexão: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No quarto capítulo, realizamos um percurso quanto à formação inicial, continuada, permanente e reflexiva, compreendendo que uma advém da outra, numa perspectiva de que a ação docente caminhe num âmbito de ascensão educacional e social.

No capítulo cinco, apresentamos a análise dos avanços e perspectivas alcançadas por meio dos dados coletados durante o trabalho empírico, a entrevista, a análise dos resultados da mesma, deixando nítida as principais ideias levantadas na leitura dos dados coletados a campo.

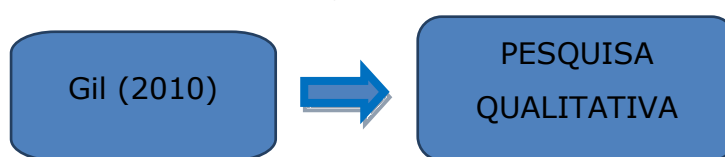
Nas considerações finais, implementamos nosso ponto de vista com os resultados obtidos na pesquisa problematizada por meio do diálogo entre as professoras alfabetizadoras e os autores, com assuntos como: formação de professores, alfabetização e PNAIC.

1 CAMINHOS DA METODOLOGIA

O propósito deste capítulo é o de apresentar a metodologia da pesquisa, procedimentos de coleta de dados e técnicas para efetivação da mesma.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, seguindo critérios estabelecidos por Gil (2010, p. 37), de que: “O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural em relação ao contexto” (Figura 1).

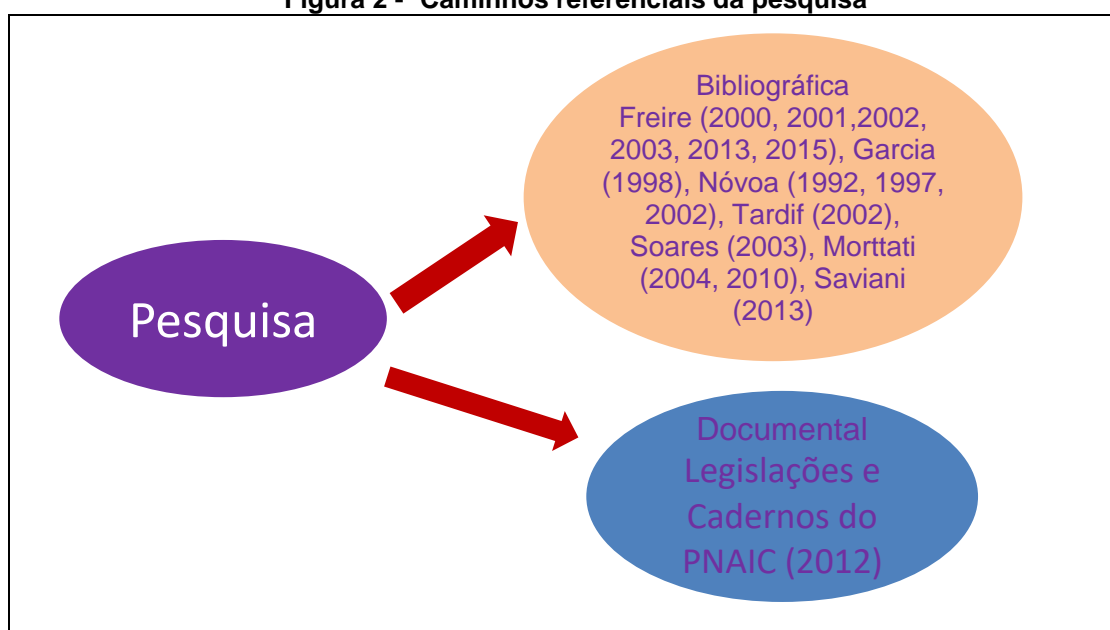
Figura 1 - Fonte de definição para pesquisa qualitativa



Fonte: Autora (2017)

O ponto da investigação aqui apresentada voltou-se para a formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Conforme relatado na introdução, este tema surge a partir da trajetória profissional desta pesquisadora. E para fundamentá-la, procedemos à pesquisa em busca de referenciais bibliográficos e documentais, conforme sintetizados na Figura 2.

Figura 2 - Caminhos referenciais da pesquisa



Fonte: Autora (2017).

Conforme síntese na Figura 2, a fundamentação teórica está embasada por autores do porte de Freire Freire (2000; 2001; 2002; 2003; 2013; 2015), Garcia (1998), Nóvoa (1992; 1997; 2002), Tardif (2002), Soares (2003), Morttati (2004; 2010) e Saviani (2013), bem como os dez (10) primeiros Cadernos das professoras que participaram do curso do PNAIC em 2012, sendo eles: “Caderno de apresentação”; “Educação especial”; “Currículo Incluso: o direito de ser alfabetizado”; “Planejamento e organização: da rotina na alfabetização”; “O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos”; “Vamos brincar de reinventar histórias”; “O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”; “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogos com os diferentes componentes curriculares”; “A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades” e, “Progressão e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens do ciclo de alfabetização”.

As professoras selecionadas para a entrevista lecionam no terceiro ano do Ensino Fundamental 1 e os Cadernos estudados são da série em questão. A justificativa seria a de que este ano é de consolidação da alfabetização nos termos do PNAIC e, portanto, mais indicado para análise de todos os dados.

O campo empírico da pesquisa foram as escolas municipais de ensino básico de Lages, onde buscamos a voz de professores envolvidos com o referido Programa, que participaram ou ainda fazem parte do PNAIC, e exercem a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental municipal.

Os dados da pesquisa resultam de entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras integrantes desse processo. A pesquisa de campo deu-se mediante entrevista semiestruturada, composta por nove questões, aplicadas a cinco professoras alfabetizadoras formadas na perspectiva do PNAIC.

As profissionais selecionadas são professoras que atuam em cinco escolas diferentes, integrantes da rede municipal de ensino de Lages, são mulheres, pelo fato de que o grupo de alfabetizadoras participantes de 2013 até 2016 foi composto exclusivamente por um público feminino. Lembramos que todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tiveram suas identidades preservadas. Essa pesquisa passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa

(CEP) e foi aprovada pelo Parecer n. 1.621.054, do dia 04/07/2016, dando mais legitimidade ao estudo.

Escolhemos professoras alfabetizadoras que participaram do Programa em decorrência de serem pessoas qualificadas para falar se a formação contribuiu na sua prática pedagógica em sala de aula.

Ressalta-se que o PNAIC, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, é uma Política Pública do governo federal, e que tem por objetivo alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade ou até completarem o terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo assim, as participantes, no ato desta pesquisa, lecionavam nas séries iniciais, especificamente no terceiro ano.

Sabendo que, segundo Gil (2010, p. 121), “[...] a consulta a fontes documentais é imprescindível”, fizemos uso da pesquisa documental, com acesso aos documentos do Programa para cientificar e alcançar os objetivos propostos nesta dissertação.

Além de conhecer o acervo bibliográfico sobre o tema, teve-se em vista a importância de nos apropriarmos dos métodos possíveis para esse estudo, apoiando-nos em Gil (2010), Sampieri (2013) e, Moraes e Galiuzzi (2014). De acordo com Gil (2010):

O método de pesquisa pode ser definido como ‘o caminho para se chegar a determinado fim e o método científico como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento’ (GIL, 2010, p. 8).

Para o autor em questão, o que constrói a riqueza de dados da pesquisa é a diversidade de ideologias e as qualidades únicas dos indivíduos (GIL, 2010).

Com o objetivo de efetivar a pesquisa empírica, solicitamos à Secretária de Educação do Município de Lages (SEML) autorização para ir às escolas, conversar com gestores sobre a realização da pesquisa com professores de sua Unidade Escolar. Autorizadas, o contato seguinte foi estabelecido com a Gestão escolar de diferentes unidades, também com a finalidade de solicitar autorização para convidar professoras a participarem desta pesquisa. Aceitos os convites com as profissionais alvo deste estudo, marcamos hora e local para realizar as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas na residência de cada professora alfabetizadora, embora tenhamos proposto às mesmas que poderíamos fazer a entrevista no momento em que seus alunos estivessem nas aulas de artes ou

educação física, por exemplo, mas todas optaram por responder em horários estabelecidos, em suas residências, o que nos permitiu deixar a entrevista/conversa correr, sem tempo determinado. Cada participante comentou, explicou e expôs tudo o que considerou necessário e relevante ao nosso estudo.

Sobre o conceito de entrevista, Sampieri destaca que as mesmas:

[...] se baseiam em um roteiro de assuntos e perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas). (SAMPIERI, 2013, p. 426).

A entrevista foi gravada, transcrita e posteriormente devolvida às Professoras Alfabetizadoras entrevistadas para conferência e concordância do uso de suas falas. Fizemos uso do caderno de anotações (diário da pesquisadora), no qual registramos os dados indiretos que surgiram ao longo da pesquisa empírica e que foram analisados de modo informal no decorrer das análises dos dados.

A relevância desta pesquisa se dá pela necessidade de identificar a eficácia de todo o trabalho desenvolvido tanto nas formações continuadas quanto na sala de aula, com o objetivo maior de alfabetizar e letrar alunos até os oito anos de idade ou terceiro ano do Ensino Fundamental 1.

O enfoque desta pesquisa qualitativa é o de responder à inquietação inicial que deu origem à mesma: Como acontece a formação continuada de professores no município de Lages para atender às Políticas Públicas decorrentes do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa? Para responder a esse questionamento, a análise e o tratamento dos dados foram realizados segundo a “Análise Textual Discursiva” proposta por Moraes e Galiazzi (2014).

De acordo com esses autores: “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MOARES e GALIAZZI, 2014, p. 7).

“A análise textual discursiva”, possui em seu pressuposto quatro passos imprescindíveis à sua realização:

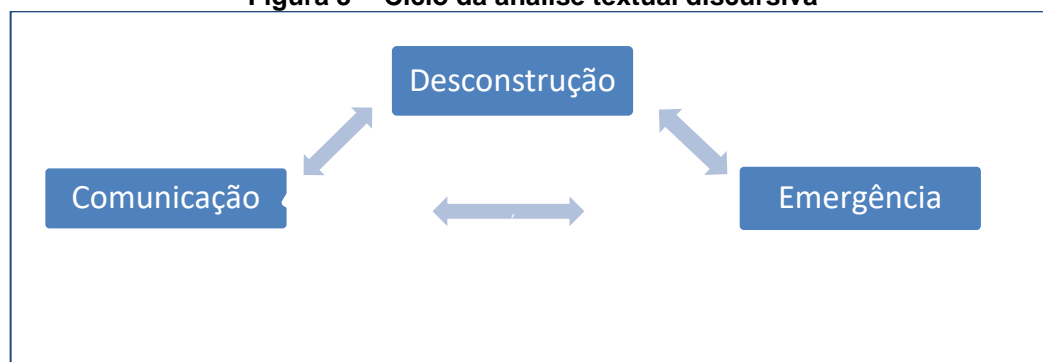
1) *Desconstrução e unitarização* – que trata da desmontagem e organização das partes pertinentes em evidência, na qual o pesquisador irá decidir a abrangência da análise.

2) *Categorização*: corresponde ao agrupamento das unidades produzidas na etapa anterior, conforme seu significado, para formação de um texto categórico.

3) *Captação do novo emergente*: que constitui a construção de textos, a partir das categorias encontradas, com argumentos do pesquisador e autores relevantes aos temas decorrentes.

4) *Auto-organização*: correspondendo à elaboração do texto interligando os passos 1, 2 e 3 com as experiências da pesquisa e pressupostos teóricos (MOARES e GALIAZZI, 2014). Esses passos estão organizados no organograma da Figura 3.

Figura 3 - Ciclo da análise textual discursiva

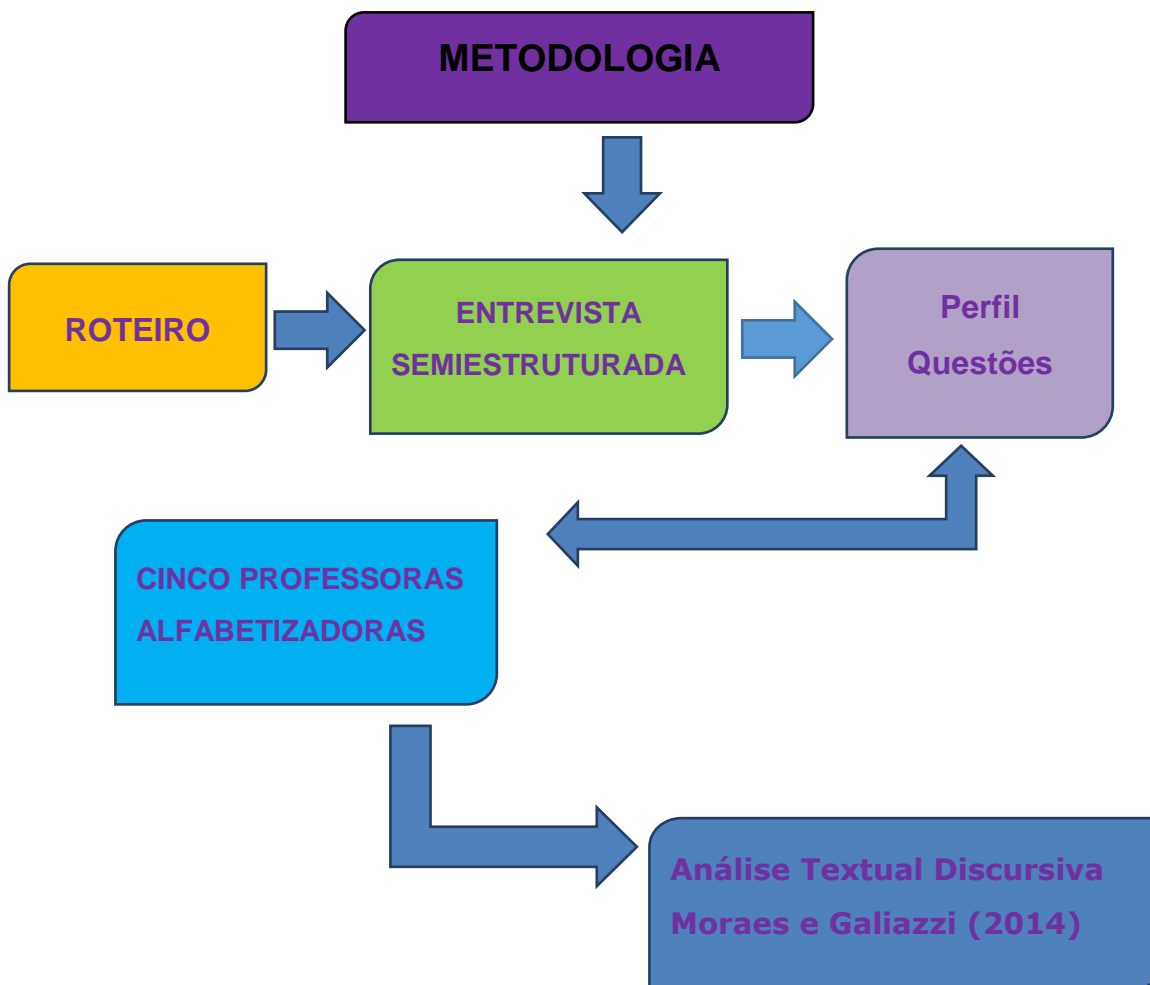


Fonte: Moraes e Galiazzi (2014, p. 41).

Processamos a pesquisa geral, seguindo os critérios definidos pelos autores que embasam metodologicamente este estudo. Quanto à pesquisa empírica, seguimos as etapas propostas por Moraes e Galiazzi (2014), com o levantamento dos dados e sua organização mediante as orientações encontradas nesse referencial metodológico, ou seja, por meio de indicadores que nos permitiram realizar a entrevista semiestruturada e posteriormente selecionar, organizar e analisar os dados coletados.

Entendemos que a análise de dados condiz a um trabalho que acontece aos poucos, de maneira contextual e interpretativa, na medida em que o pesquisador vai adicionando impressões, percepções, sentimentos e experiências que se somam na leitura e análise dos dados coletados. Os passos seguidos no desenvolvimento da pesquisa empírica estão representados na Figura 4

Figura 4 - Esquema de pesquisa para coleta e análise de dados



Fonte: Autora (2017).

Além da pesquisa de fontes referenciais e metodológicas, procedemos buscas para levantamento, a princípio numérico, do que vem sendo discutido em âmbito acadêmico sobre as temáticas em estudo nesta dissertação. Esses dados são apresentados sinteticamente no próximo item.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO, COM FOCO REGIONAL/LOCAL

Ampliar uma pesquisa envolve diversos procedimentos, sendo um deles o de conhecer o que vem sendo discutido na área da educação com afinidades ao tema pesquisado. Assim, a fim de distinguir o que foi publicado na área, e com o intuito de rastrear publicações científicas e estratégias metodológicas pertencentes ao tema desta pesquisa, realizamos um levantamento de dados a partir dos descritores: Alfabetização, Políticas Públicas na Educação e Formação de Professores. As

bases e ferramentas de dados pesquisados foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca digital da Universidade de São Paulo (USP) e Biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC).

Na base de dados Scielo encontramos 27 artigos para Alfabetização, 14 para Políticas Públicas e 30 para Formação de Professores.

A Base de dados da USP relaciona 117 dissertações com a palavra-chave Alfabetização, 834 com Políticas Públicas e 186 com Formação de professores.

Delimitando a pesquisa, efetuamos buscas com foco na formação de professores através do PNAIC em estudos defendidos a nível de Mestrado e Doutorado e artigos publicados em periódicos nacionais ou anais de eventos em educação. Com esses critérios, foram selecionados os seguintes estudos.

“Política de Formação de Professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, de Hernandez, Oliveira e Santos (2016), que avaliou o processo de implementação da formação de professores via PNAIC no estado de São Paulo. Dos resultados parciais da pesquisa, destaca-se a ausência de referências de autores/pesquisadores representativos de sucesso com a alfabetização, e a falta de similaridade entre o que se propõe na formação e o que é vivenciado pelo professor alfabetizador com seus alunos. Esse estudo se destaca por trazer à tona a discussão sobre políticas públicas que são pensadas de cima para baixo, ampliadas e generalizadas para todas as escolas e públicos. Isso leva às disparidades entre sucesso e fracasso na alfabetização, pois cada região tem especificidades que uma política generalizante não consegue prever, aliando-se aos problemas históricos, estruturais, físicos e humanos, das escolas públicas brasileiras. Esses fatores, embora expostos como pano de fundo para a elaboração das políticas, não são atendidos como se faz necessário, o que pode comprometer sobremaneira os resultados esperados.

O estudo, “O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Seus Vínculos com as Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores nos Municípios Paulistas” (PARENTE, 2016), resultou de pesquisa para identificar relações entre o Pacto e as formações de professores voltadas para alfabetizadores de municípios do estado paulista. As considerações de Parente apontam que há um indício positivo de motivação e contribuição da formação PNAIC para os cursos oferecidos pelas prefeituras municipais do Estado de São Paulo. Contudo, ressalta para a complementariedade das políticas públicas no atendimento aos problemas

que afetam as escolas, a educação brasileira como um todo, falta de verbas, desvalorização profissional e políticas vinculadas a questões políticas e econômicas.

O artigo de Godoy e Viana (2016), “Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal” comparou dois programas de formação docente em alfabetização, sendo o PNAIC, no Brasil, e o Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep), de Portugal. O objeto foram os conteúdos linguísticos voltados para o ensino da leitura, com objetivo de compreender o modo pelo qual as descobertas no campo científico acabam por adentrar a prática pedagógica. Os resultados indicam que as políticas são semelhantes em vários aspectos, como formação presencial, ênfase em áreas do conhecimento, conteúdos gerais. No entanto, as diferenças destacam, nos documentos brasileiros, ausência de estudos elaborados por pesquisadores regionais que revelem características e resultados da alfabetização de casos/espços específicos e que atenderiam a peculiaridades de cada região. Atender a essa especificidade seria uma condição importante para que essa política pública se adaptasse de acordo com diferentes sociedades, culturas, necessidades e diferenças existentes no território brasileiro que refletem diretamente nos resultados educacionais.

Esquinsani (2016), desenvolveu pesquisa sobre o “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador” que se aproxima de discussões empreendidas nesta dissertação quando se analisa o Pacto a partir das ponderações das Professoras Alfabetizadoras pesquisadas. Há, no Pacto, conforme identificado por Esquinsani, uma responsabilização do professor pelos resultados negativos quanto à alfabetização na idade certa, conforme rege o Pacto. Sob o ponto de vista da formação, entendem os elaboradores do Programa PNAIC que esta se constitui subsídio suficiente para que o professor se torne um coadjuvante no processo de alfabetização e o governo federal, promotor dessa formação entra como protagonista. No entanto, na sala de aula, o professor é o principal, senão o único, responsável pelo não atendimento às metas. Caso haja êxito, esse ônus cabe ao Estado, que promoveu uma política de sucesso. De acordo com Esquinsani, há uma fórmula com os itens: a meta, de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade. Para isso, o Estado subsidia os alfabetizadores com recursos e

aporte técnico e financeiro (os cursos de formação e bolsas de apoio para quem participa da formação). (BRASIL, 2012a). Isso resulta na cobrança por parte do estado de resultados positivos, que são mensurados em avaliações nacionais, como Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (BRASIL 2016a,b,c), por exemplo. Contudo, nesse contexto, diferenças regionais, institucionais, de estrutura e de recursos físicos e humanos, dentre outros, não entram na contabilidade do Estado como fatores que influenciam no aprendizado dos alunos e no trabalho do alfabetizador.

Embora restritos, os estudos citados abrangem as discussões empreendidas nesta dissertação e indicam que o PNAIC constitui campo de pesquisas, em especial no que tange a avaliações da mudança pedagógica a partir da formação e dos alunos quanto à alfabetização segundo os critérios do Programa. Essas avaliações, conforme se identifica, poderiam ser regionais, ou em escolas específicas com critérios definidos além dos que são abalizados pelas avaliações em larga escala, cuja amplitude impede, ao nosso entender, se identificar problemas específicos que possam ocorrer na escola e que contribuam para a não alfabetização e letramento de todas as crianças na “idade certa”.

No âmbito de abrangência regional/local da Uniplac, identifica-se diferentes estudos voltados para alfabetização, letramento, políticas públicas de formação de professores, contudo, sobre a formação continuada de professores promovida pelo PNAIC ainda se mantém como foco a ser pesquisado. Na sequência, apresentamos a relação de estudos que, por palavras-chave ou expressões específicas, aderem ao campo amplo desta pesquisa.

Com uso da ferramenta de pesquisa Pergamum, da Biblioteca da Uniplac, encontramos duas dissertações sobre Alfabetização:

- “Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina”, ano de 2013, de autoria de Ivonete Benedet Fernandes Coan;
- “Ecos da obra de Alexander Romanovich Luria na educação brasileira: algumas contribuições para o processo de alfabetização”, ano de 2001, desenvolvida por Marilane Maria Wolff Paim.

Com a mesma ferramenta e local de busca, foram localizados 11 artigos com a palavra já citada. Na mesma fonte, biblioteca da Uniplac, usando a expressão Políticas Públicas, encontramos quatro dissertações com os títulos:

- “Educação do campo e secretarias municipais de educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense”, defendida em 2011, por Iáscara Aparecida Almeida;
- “Estado avaliador e estado formador - a prova Brasil no contexto das políticas públicas: uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC na disciplina de língua portuguesa - séries finais do ensino fundamental”, defendida em 2011, por Rita de Cássia Bleichvel;
- “Políticas Públicas de Educação Especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão - fragmentos da partitura, de 2013, autoria de Karyne Noemy Scheffmacker;
- “Políticas Públicas de Gênero na Educação: percepções de orientadores educacionais no Planalto Catarinense”, defendida em 2015, por Lucia Aulete Burigo Sousa.

Do mesmo modo, foram localizados 216 artigos referentes à palavra-chave Políticas Públicas. Em relação ao descritor Formação de professores na educação”, foram encontradas 13 dissertações com os títulos:

- “Arte e professores de arte na escola: expansão ou extinção? Descompasso entre legislação, formação e trabalho”, ano 2010, autoria de Tânia Regina Antunes de Oliveira;
- “Cibercultura e formação de professores: estudo dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura da Universidade do Planalto Catarinense”, de 2014, defendida por Jamille Bitencourt Rodrigues;
- “Contribuição de Freire na formação de professores: uma análise de cursos de pedagogia na Serra Catarinense”, defendida em 2015 por Sandra Teresinha Guimarães;

- “Educação ambiental e arte: relação possível na formação inicial de professores de artes visuais na Universidade do Contestado”, de 2012, defendida por Ligia da Silva Martins;
- “Ética na formação do professor”, ano 2000, de Sônia Aparecida Siquelli Monaco;
- “Formação Continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas”, defendida em 2016 por Eri Cristina dos Anjos Campos;
- “Formação de professores de educação infantil: compassos e descompassos na articulação do cotidiano escolar de CEIMs da rede municipal de ensino de Lages”, do ano de 2014, autoria de Marilza Borba dos Santos Branco;
- “Gênero e o curso de magistério: uma reflexão sobre a formação de professores em nível de ensino médio”, dissertação defendida no ano de 2016, por Angela Mari Mattos Pereira;
- “Implementação dos PCNs e o processo de formação dos professores da rede pública de ensino da Amures, no período de 2001 – 2002”, defendida em 2010, por Ivana Elena Michaltchuk;
- “Inclusão/exclusão digital de professores do campo: desafios para a formação docente”, escrita em 2008 por Márcia de Jesus Xavier;
- “Inserção do perfil Zappiens na sociedade acadêmica: a formação de professores em xeque”, defendida em 2011, por Felipe Boeck Fert;
- “Reconstrução da história do curso de pedagogia na Uniplac: um estudo sobre a formação de professores em Lages”, finalizada em 2010, por Daniele de Moura Pitz;
- “Representação semiótica no ensino da geometria: uma alternativa metodológica na formação de professores”, estudo defendido em 2006, por Ivone Catarina Freitas Buratto. Com a mesma palavra, foram relacionados 80 artigos referentes ao tema pesquisado.

O estado do conhecimento consiste num procedimento relevante para a pesquisa, haja vista que permite conhecer o que vem sendo estudado e discutido no

âmbito acadêmico sobre uma temática comum. Isso permite buscar, num mesmo tema, as lacunas ainda a preencher com estudos e pesquisas. O que pudemos observar, em âmbito local, é que a formação de professores por meio do PNAIC constitui-se campo de pesquisa ainda não consolidado, o que nos autorizou, de certo modo, a empreender nossas reflexões apresentadas nesta dissertação, com o objetivo de contribuir para a análise do PNAIC.

Levou-se em consideração nesta pesquisa que o ano de 2015 encerrou o ciclo de formação iniciado em 2013 e marcou o final do período determinado pela esfera federal para alfabetização de alunos ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2013.

No capítulo que segue, abordamos o histórico da alfabetização no Brasil, e nos detemos aos métodos de ensino adotados em escolas nacionais, principalmente os voltados para o alfabetizar.

2 MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: NAS TRILHAS DE UM PANORAMA HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos (ARANHA, 2006, p. 19).

Neste capítulo, apresentamos a história da alfabetização na educação brasileira, bem como seus métodos, situando acontecimentos econômicos, sociais, políticos, culturais e educacionais que influenciaram um processo marcado pela complexidade, passando por períodos e mudanças. Entendemos que alguns aspectos ocorridos nos processos educacionais brasileiros são de relevada importância para esta pesquisa.

Compreendemos a importância do contexto e salientamos primeiramente que o tema história da alfabetização, como relata Mortatti (2010, p. 6), é “[...] um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação”. Partimos, portanto, do princípio do historiar a educação brasileira desde o século XVI até o século XXI, para podermos adentrar à história da alfabetização e seus métodos, segundo Mortatti (2010, p. i), “[...] num país como o Brasil” em que “estudar alfabetização é um dever”.

O alfabetizador deveria ter, por obrigação, o conhecimento da história da educação, com ênfase em sua área, pois isso lhe permitiria obter conhecimento o suficiente para auxiliá-lo no enfrentamento de problemas encontrados no cotidiano escolar onde atua, reconhecendo que muitos desses entraves são históricos e precisam ser superados.

Sabendo da relevância de cada acontecimento, procuramos sintetizar alguns, buscando os que incidem sobre o tema abordado nesta dissertação. Paiva (2007, p. 42) entende que: “Ora escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social”. As situações enfrentadas no cotidiano escolar são diferentes, pois as pessoas mudam suas opiniões, formas de trabalhar e de enfrentar os desafios apresentados, que logicamente aparecem de maneira que legitimem os fatos e contribuam para a intervenção social por meio da ação e intenção de cada educador. Contudo, nem sempre os desafios são superados.

A educação desenvolvida no Brasil durante os três séculos de colonização foi limitada a alguns filhos de colonos mais abastados e a índios aldeados que estavam

sob a tutela da igreja. Até meados do século XVIII, as bases do que se ensinava na Colônia consistia nos métodos da educação jesuítica.

Passamos pelo período colonial, e com ele os primeiros educadores de nosso país. Nas palavras de Lopes, Filho e Veiga (2007, p. 17), não se trata de uma educação formal e pública, pois se ensinava “[...] apenas doutrinas e bons costumes cristãos”, embora não deixe de ser, “[...] acima de tudo uma escola que nascia junto ao povo brasileiro”.

Para domar e reprimir o povo, era necessário alfabetizar de acordo com a cultura portuguesa dominante. Aos índios, as letras eram ensinadas com o intuito de que a catequese obtivesse sucesso, abandonando-se pretensões de educar os gentios como se educava os filhos dos cristãos. Sendo assim, os colégios passam a recolher os missionários.

Em 8 de abril de 1546, por exemplo, Martinho Lutero colocava que “[...] o fiel devia ler a bíblia para se colocar em contato com Deus”. Contra a palavra de Lutero, ícone do Protestantismo, a Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR) realizou a defesa da tradição oral, determinando que apenas teólogos autorizados poderiam ler e interpretar o Antigo e o Novo Testamentos. Isso colocou mais uma vez o poder nas mãos de quem interessava à ICAR, sendo então feita a distribuição e reprodução da sociedade burguesa.

Iniciava-se, assim, o período Jesuítico (1549-1759), com a chegada de Padre Manoel de Nóbrega, em 1549, para sua missão de converter os índios à religião católica, juntamente com o aprender a ler, escrever, contar e cantar.

Esse período foi importante para a formação da história da educação do povo brasileiro. De acordo com Caron (2007, p. 46), “[...] a influência jesuítica marcou a educação, a catequese, a cultura e a vida social política do povo brasileiro, foram elementares as contribuições da consolidação do cristianismo junto à cultura brasileira”. A educação desde os tempos coloniais vem sendo estabelecida através do poder. De acordo com Paiva (2007, p. 43), “[...] desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler e escrever”. Não se pensava em uma transformação da sociedade, mas sim em induzir comportamentos “adequados” aos índios.

As escolas, por sua vez, foram construídas e frequentadas pelos filhos da classe dominante, pois somente estes ocupariam cargos de elevada importância, contribuindo, assim, para dominação da sociedade burguesa.

Segundo Paiva (2006, p. 130), o ensino estabelecido pelos jesuítas se preocupava mais com “[...] exercícios de erudição e retórica, e a maneira de analisar os textos não propiciava o desenvolvimento do espírito crítico”, deixando a vida e o cotidiano comum de lado, afastando o ensino real.

O currículo escolar era orientado pelo Ratio Studiorum, ou seja, o plano de estudos dos jesuítas, ou manual, publicado em 1599 (PAIVA, 2006). A seriedade do documento tratava tanto da metodologia aplicada quanto das responsabilidades. Como explica Caron:

As normas e práticas do Ratio Studiorum, de 1599, são as da ortodoxia, seguindo-se com a máxima fidelidade a tradição e os textos canônicos autorizados pela igreja, a partir do Concílio de Trento. Este documento define uma disciplina rígida, exige o cultivo da atenção e da perseverança do aluno nos estudos- qualidades de caráter consideradas essenciais ao cristão leigo e, mais ainda, ao futuro sacerdote (CARON, 2007, p. 47).

Após a expulsão dos jesuítas (1759), iniciou-se a reforma educacional pombalina, de 1760 a 1808. Esse período foi marcado pela educação em forma de aulas régias de Latim, Grego, Filosofia e Retórica.

A metodologia de ensino, sob o comando do Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) orientava-se, segundo Ribeiro (2003, p. 30), “[...] no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa”. Nesse sentido, segundo a mesma autora, “[...] as técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia a família”.

Em 1808, iniciou-se o período Joanino. De acordo com Aranha (2006, p. 221): “Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento” e, em 1810, por ordem de D. João, fundou-se a primeira biblioteca em terras brasileiras.

A origem da estrutura do ensino imperial, composta por três níveis, acaba representando um rompimento com o ensino jesuítico colonial, e com relação ao ensino primário. Ribeiro (2003) ressalta, no entanto, que o sistema adotado “[...] continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever)”.

Com o início do período imperial e a conquista da independência brasileira em 1822, acelerou-se o processo em andamento. Segundo Vilella (2007, p. 98), “[...] algumas medidas seriam tomadas em relação à instrução”. Para firmar nossa primeira Constituição, em 1824, foi instalada uma Assembleia Constituinte e Legislativa com o objetivo de organizar a educação nacional.

No período da Proclamação da República (1889), Ribeiro (2003, p. 57) aponta a continuidade do processo estabelecido, enfatizando que: “A instrução primária continuou constituída de aulas de leitura, escrita e cálculo”, mas não há dados estatísticos que definam quantas pessoas eram atendidas nesse sistema, sabe-se apenas que cerca de um décimo da população era contemplada efetivamente, conforme destaca Ribeiro (2003). O que se ressalta na literatura era a preocupação em eliminar as ideias jesuíticas da educação nacional.

2.1 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Na continuidade do histórico sobre a educação brasileira, com ênfase na alfabetização, destacamos a Constituição de 1824, que determinava instrução gratuita primária para todos os considerados cidadãos, de acordo com o proposto no Art. 179, § 32 daquela Lei magna. Ao final do Império, no entanto, havia muitos cursos e escolas normais com quantidade insatisfatória para a conveniência do Brasil, indicando a pouca preocupação pela educação naquele momento político (RIBEIRO, 2003).

Diante desse contexto, em que:

A proposta de formação de professores contida na Lei Geral de 1827 não tivera desdobramentos concretos, mas, a partir desse novo instrumento legal, cada província deve se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário (VILLELA, 2007, p. 104).

Compreender a criação de novas instituições e o início dessas formações requeria bom senso, pois, para admissão na escola, as condições morais eram maiores. Exemplo disso é o Artigo 4º da Lei nº 10, de 4 de abril de 1835, ao estabelecer que, “[...] para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração e saber ler e escrever” (BRASIL, 1985).

Como boa parte dos educadores, nesse momento, iria aderir a uma perspectiva pedagógica que tentava articular um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador-instruir, nessa concepção, significava 'moldar', 'conscientizar', 'conformar o cidadão para o exercício da cidadania' (VILLELA, 2007, p. 116).

Caminhando nesta compreensão, novidades metodológicas e outros modelos de escolas começavam a ser adotados por colégios famosos da época, como o Abílio Cezar Borges, o Menezes Vieira, o Rangel Pestana e o Mr. Köpk (VILLELA, 2007, p. 116).

Se, por um lado, as novidades se tornam referências, por outro, o desenvolvimento das escolas primárias passou por um processo de descentralização político administrativa, prejudicando seu progresso. Como explica Faria Filho (2007, p. 138), "[...] em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas" sem nenhuma ligação com o Estado.

De acordo com Arcanjo:

Conforme esta lei, os meninos aprenderiam a ler, a escrever, as quatro operações, os números decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, proporcionando à sua compreensão; ou seja, conforme a compreensão de cada um de acordo com a sua idade, preferindo a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil. As meninas, além de ler, escrever, realizar as quatro operações, aprenderiam a costurar, bordar, cozinhar e demais atividades domésticas (ARCANJO, 2010, p. 47-8).

Observa-se uma característica inerente a esse processo, que mantém o sistema de exclusão, domesticação ou dominação que vem se desenvolvendo desde a chegada dos primeiros colonizadores às terras brasileiras. Em outras palavras, os sistemas educacionais implantados vão caracterizando mecanismos de exclusão, muito comum na época, visto que os meninos poderiam ter no currículo escolar mais opções. Quanto às meninas, competia-lhes a aprendizagem de serviços domésticos e seu preparo ao bom desempenho de sua função social de mulher, o que significava estar pronta para ser esposa e dona de casa, exercendo suas atividades com excelência e a devida obediência (VILLELA, 2000).

Parece incontestável a intenção destas instituições, chamadas de escolas separadas, pois os homens seriam formados para a vida profissional e as mulheres para o papel de uma excelente dona de casa.

As escolas normais apareceram no contexto brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Com o Decreto Lei nº. 8.530, cada província deveria ser responsável pelo próprio sistema de ensino. Teve-se como escola pioneira nesse novo empreendimento a de Niterói, no Rio de Janeiro, criada com o objetivo de formar professores para atuarem no magistério, no ensino primário e secundário.

À época, a realidade e consciência moral eram tão valorizadas que Villela (2007, p. 106), reflete: “Para a admissão na escola, as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual”.

Com o Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881, ficou determinado que, no:

Artigo 2º: O curso de Ciências e Letras se comporá das seguintes matérias: Introdução Religiosa, Português, Francês, Matemática Elementar, Corografia e História do Brasil, Cosmografia, Geografia e História Geral, Elementos de Mecânica e Astronomia, Ciências Físicas, Ciências Biológicas, Lógica e Direito Natural e Público, Economia Social e doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Artigo 3º: O curso de Artes abrangerá as seguintes disciplinas: Caligrafia e Desenho Linear, Música Vocal, Ginástica, Trabalhos de Agulha (para alunas). (DECRETO nº 8.025, 16/03/1881, Art. 1º, 2º, 3º). (VILELLA, 2007, p. 106).

Notamos uma preocupação na qualidade do ensino, porém com um currículo excessivamente amplo, garantindo ao professor a formação da disciplinada, sendo este responsável pela função de conduzir todo esclarecimento que a população da época necessitasse, transmitindo esses conhecimentos para todos. Portanto, esse profissional teria que ter uma índole pura e consistente, atendendo às exigências legais para tal na escola Normal.

Na década de 1870, a precariedade dos espaços escolares estava divergindo com os objetivos de uma escola primária de qualidade, como a imprensa da época destacava:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí dentro 20,30, ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência [...]. O resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças [...] (Editorial de A Província de São Paulo, 13/01/1876 apud VIDAL e FARIA e FILHO, 2005, p. 50).

Essa situação, segundo Vidal e Faria Filho (2005), “[...] vai perdurar ainda por muitos anos”. Somente em 1876 foi inaugurada a primeira escola, nos moldes americanos, com carteiras, salas e janelas. Ainda, segundo os mesmos autores:

[...] as propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de se construírem espaços próprios para a Lógica e Direito Natural e Público, Economia Social e doméstica, Pedagogia e Metodologia.

Contudo, longe de ser um espaço físico ideal, onde o ensino se perpetua e o ambiente propicia a aquisição do conhecimento, viu-se a importância da ampliação e construção de espaços que atendessem às demandas pedagógicas como condição mesma de realização de sua função social específica (VIDAL, FARIA FILHO, 2005, p. 51), pois os educadores ensinavam em ambientes precários e de difícil acessibilidade.

No final do século XIX, começam a ser divulgadas propagandas a respeito do método mútuo no Brasil, tendo este como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Dentre as condições materiais necessárias, destacaram-se: a existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados. Satisfeitas estas necessidades, seria possível instruir até mil alunos em uma única escola. “O tempo de aprendizagem das primeiras letras seria bastante abreviado, pois os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas” (SANTOS, 2001, p. 1).

Esse método foi utilizado na escola normal e intensificou o interesse em disciplina, praticando uma vigilância “sem punição”, como se fosse um controle pacífico para a sociedade, particularidade que Villela (2007, p. 107) coloca como “[...] características que se encaixam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador”, justificando a persistência em tal método.

O sistema cativou um expoente número de defensores, os quais seguiam fielmente o método. No decorrer das experiências, porém, percebeu-se a inviabilidade da aplicação e eficácia do mesmo. Sendo assim:

As discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram de contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica (FARIA FILHO, 2007, p. 142).

Com o passar do tempo, o uso do método, que tinha o propósito de intensificar a organização dos conteúdos (com materiais didáticos, livros, cadernos, quadro-negro, auxiliando assim o professor no atendimento de várias crianças ao mesmo tempo), foi dando lugar a outros, considerados melhores.

A partir de 1870, começaram a ser divulgadas as ideias do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, conseqüentemente do “método intuitivo”, tendo Rui Barbosa como um dos seus principais defensores:

O ‘método intuitivo’ deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram divulgadas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar (FARIA FILHO, 2007, p. 143).

Esse método foi trabalhado até a década de 1930, de acordo com Faria Filho (2007, p. 143), considerando o aluno como sujeito no processo de ensino e aprendizagem, sendo professor e aluno mediadores nessa metodologia.

A Escola Nova surge desqualificando os aspectos da escola tradicional,

Da mesma forma que a escrita, a escolarização da leitura repousou num movimento de impregnação das práticas escolares pelas práticas culturais e sociais historicamente constituídas. E a forma apropriada de ler também tendeu a ser normatizada a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais, temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária (VIDAL, 2007, p. 504).

Como afirma o mesmo autor, “[...] até o fim do século XIX, a alfabetização acontecia por meio de repetição de letras isoladas, com repetição e com textos memorizados” (VIDAL, 2007, p. 506).

Em 1889, iniciou a primeira República – que se estendeu até 1930, regime no qual a escolha dos governantes era controlada pela elite. Segundo Aranha (2006), esse momento histórico começou com um golpe de Estado que colocou fim à monarquia, em 15 de novembro de 1889. Durante o período em questão, segundo Arcanjo (2010, p. 63): “Ministérios relacionados com a educação foram extintos e criados outros de acordo com as influências políticas e econômicas da época”.

Se antes a leitura em voz alta era considerada ideal, nos anos 1920 a silenciosa era bem vista pelos alfabetizadores. Vidal (2007, p. 506) esclarece que,

“[...] logo, o domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual”.

A leitura em silêncio era bastante valorizada pelos professores, levando-os a visitarem com seus alunos a biblioteca da escola para que os mesmos pudessem desfrutar de momentos de leitura. A “revalorização das bibliotecas escolares permitia um uso mais largo do espaço da escola pelo corpo discente e docente, assim aproximando o ato de ler e escrever” (VIDAL, 2007, p. 507).

Com as transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas à época, surgiu o discurso escolanovista, nos anos 1930, contribuindo para alterar a cultura escolar, com muitas mudanças sendo colocadas em prática.

Sob a concepção da Escola Nova, foi estabelecido que a educação é o único elemento para uma sociedade democrática, respeitando a individualidade do outro, na formação de um cidadão atuante e democrático:

Nesse contexto, educadores da escola nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Os intelectuais escolanovistas produzem obra abundante e pretendem remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade (ARANHA, 2006, p. 198).

Em 1932, foi lançado um manifesto, liderado por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, entre outros, solicitando escolas para todos e com o objetivo de “[...] contribuir para a construção de aprendizagens significativas” (SAVIANI, 2010, p. 205).

O período é reconhecido como de muita luta e afirmação da prática pedagógica significativa, pois o poder queria separar sujeito e educação, travando verdadeira batalha com os intelectuais que pretendiam promover o fim do domínio da elite sobre o sistema educacional brasileiro.

[...] a ideologia da Escola Nova, ao longo de sua história foi se transformando e se adaptando de acordo com o processo de transformação da sociedade capitalista e com as apropriações teóricas dos próprios educadores liberais que buscaram respostas aos desafios de seu tempo (ZOTTI, 2004, p. 20).

Contudo, embora a Escola Nova tenha um discurso inovador e libertador, buscando uma escola democrática, não atingiu seus objetivos, nem tão pouco conseguiu mudar a realidade da escola primária. Pode-se dizer que o caminho

percorrido pelo idealizador Teixeira foi complexo e tortuoso, e seus precursores continuam na busca incessante por melhorias na educação brasileira e por uma sociedade igualitária, sem exclusões e com ensino de qualidade para todos.

2.2 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS: NA MIRA DA ALFABETIZAÇÃO

Em 1889, com a Proclamação da República brasileira, foram iniciados os preparativos para a expansão da rede escolar e a alfabetização do povo. No entanto, “[...] a reforma Benjamin Constant, de 1891 orientada por princípios de liberdade e laicidade do ensino, gratuidade da escola primária e descentralização do sistema educacional” (MOLL, 2001, p. 20), sem teve avanços significativos e problemas de resoluções teóricas, fracassou em seus propósitos.

O período em questão foi marcado por vários acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial, cujos efeitos foram sentidos na educação e contribuíram para fortalecer a ideia do ensino como direito público. Surgiram também muitas propostas de reforma, tendo como principais, o escolanovismo, o positivismo e a separação de igreja e Estado.

O positivismo representa uma corrente de pensamento filosófico, sociológico e político que se manifestou no século XIX na França. Tinha como compreensão o conhecimento científico original e seu principal idealizador foi o pensador francês Auguste Comte. De acordo com o positivismo, as superstições, religiões e demais ensinos teológicos devem ser ignorados, por não contribuírem com a ascensão da humanidade. Foi dirigido especialmente aos militares, principais simpatizantes do movimento. Aranha (2006, p. 300) esclarece que “[...] não por acaso os dizeres da nossa bandeira ‘Ordem e Progresso’, resultam da inspiração positivista”, criada por Raimundo Teixeira Mendes no ano de 1889.

As influências positivistas foram de um impacto considerável na educação, mas a grande parte de um ideário de ensino livre nem sequer foi implantada. Para a mesma autora: “No Brasil, o positivismo influenciou as medidas governamentais do início da República e, na década de 1970, por ocasião da tentativa de implantação da escola tecnicista” (ARANHA, 2006, p. 206).

Tanto a forma de fazer política e literatura foram fortemente marcadas pelo positivismo inspirado nas ideias de Augusto Comte, que ainda há vestígios imbricados nos sistemas educacionais brasileiros neste início de milênio.

A Igreja Católica, podemos afirmar, reagia de forma negativa a todas as iniciativas das novidades positivistas. No período relatado, de difícil reconstrução política e educacional, Aranha (2006, p. 299) sintetiza que “[...] o operariado precisava de um mínimo de escolarização e começaram as pressões para a expansão da oferta de ensino”. A situação era grave, já que na década de 1920 o índice de analfabetismo atingira a alta cifra de 80%.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública (MORTATTI, 2004, p.1).

No decorrer dos tempos, os métodos utilizados foram sendo substituídos e a disputa está cada vez mais incomplacente, porém, a confusão de métodos é o centro dos problemas enfrentados pelos alfabetizadores que não possuem claramente um conhecimento sobre os principais deles utilizados no Brasil.

Embora isso, a escola estabeleceu-se como instituição que prepara, por meio da leitura e da escrita, os cidadãos para a vida. Como aponta Chartier (2011, p. 57): “De certo modo, aquele que sabe ler não poderá jamais pensar, sentir, imaginar o mundo como antes, nem compartilhar as formas de crer, de fazer e de pensar como aquele que não aprendeu a ler”.

Refletindo, portanto, no dia a dia das crianças que não conseguem aprender a ler, por diversas circunstâncias, “[...] é importante reconhecer o quanto estes sujeitos sofrem na escola pela dificuldade com a leitura, fator predominante em suas vidas escolares”. E nesse esforço, a escola abandona a criança para construir o aluno” (VIDAL e FILHO, 2005, p. 70).

A partir de 1900, o método silábico passou a ser usado no Brasil, com copias e mais cópias, pois,

O método silábico, da leitura de cor é absurdo em relação às finalidades antigas. Isso significa que a própria leitura tem uma história. Toda a década de 1990 está ocupada em tirar conclusões do que se tornou em pouco tempo uma evidência (CHARTIER, 2011, p. 60).

Devido às pesquisas, pudemos entender que no campo da educação não existe certo ou errado, apenas a busca do professor pela forma adequada de alfabetizar seu aluno. Neste aspecto, Soares reforça:

Método, no campo da educação e do ensino, sempre foi entendido como modo de proceder, como conjunto de meios de orientar a aprendizagem em direção a um certo fim, como sistema que se deve seguir no ensino de um conteúdo (SOARES, 2003, p. 118)

Esta forma de pensar em alfabetização e logo já querer um método para tal, segundo Soares, precisa ser revista, pois a concepção de alfabetização vai muito além disso, transforma, portanto “[...] é incorreto afirmar que Paulo Freire criou um método de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 118).

No sistema silábico, o processo ocorre com “famílias silábicas”, formando palavras com as sílabas conhecidas anteriormente, integrando o método sintético, que vai da letra para a sílaba, dela para a frase e depois para os textos, ou seja, um processo que se desenvolve do maior para o menor - da menor unidade, a letra, até chegar num todo complexo que é o texto.

Os métodos utilizados até os anos 1990 pareciam confusos ao professor alfabetizador e as batalhas entre eles poderiam causar transtornos na rotina escolar:

Até meados dos anos 1990, cartilhas de alfabetização, especialmente as ‘antigas’, não eram objeto de investigação prestigiado na pesquisa em Educação no Brasil. Vivia-se, ainda, certo clima de euforia decorrente da disseminação da teoria construtivista, que demandava esforços por parte dos pesquisadores no sentido de compreender os problemas de alfabetização de acordo com a psicogênese da língua escrita e elaborar propostas de intervenção na prática docente alfabetizadora, por meio de uma ‘didática construtivista’, a qual, por sua vez, implicava abandonarem-se cartilhas, por serem consideradas empecilhos ao processo de construção do conhecimento a respeito da língua escrita, por parte dos alfabetizadores (MORTATTI, 2004, p. 13).

As cartilhas inicialmente tiveram sua contribuição. Posteriormente, foram sendo menosprezadas por educadores, porém os livros didáticos que utilizamos em sala de aula têm certa inspiração nas mesmas, deixando de possuir as lições de “decoreba”, mas com muitas características convergentes.

Retomando o histórico da alfabetização, os anos 1940 foram marcados pelas ações do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que empreendeu reformas no ensino, regulamentadas por diversas leis e decretos assinados de 1942 até 1946, denominadas Leis Orgânicas do Ensino.

A reforma teve como base a renovação, e trouxe aspectos como a diminuição do analfabetismo. Ainda de acordo com Aranha (2006):

Nos termos da lei, a influência do movimento renovador se fez presente, estipulando o planejamento escolar, além de propor a previsão de recursos para implantar a reforma. Também foi dada a atenção à estrutura da

carreira docente, bem como à condigna remuneração do professor (ARANHA, 2006, p. 307).

A partir da reforma educacional do ministro Capanema, em 1942, foram criados os cursos profissionalizantes, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ambos com o objetivo de profissionalizar a população de baixa renda, proliferando as escolas que “classificam socialmente” (ROMANELLI, 2000, p. 166).

Contudo, afirma Zotti que:

A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto Lei nº 8.529 de 02/01/1946) foi a primeira iniciativa concreta do governo federal para este nível de ensino e entra em vigor num momento de crise política, como o fim do Estado Novo e o retorno à democracia (ZOTTI, 2004, p. 11).

Até 1946, conforme Zotti (2004), o Brasil carecia de diretrizes nesse contexto educacional, portanto caracterizando desinteresse do governo e da população em geral de investir nas escolas primárias, sendo este um começo para a obrigatoriedade do ensino primário.

Sobretudo, com inserção de várias transformações, a importância da Lei Orgânica para a alfabetização ser efetivada. Aranha (2006, p. 307) destaca que:

A reforma do ensino primário só seria regulamentada após o Estado Novo, em 1946, com a introdução de diversas modificações. A criação do supletivo de dois anos, por exemplo, foi importante para a diminuição do analfabetismo, atendendo os adolescentes e adultos que não tinham se escolarizado (ARANHA, 2006, p. 307).

Após a queda do Estado Novo, foi aprovada a Constituição de 1946, que, de alguma forma, pretendia restabelecer os valores democráticos e republicanos. No entanto, com o golpe dos militares, ela acabou sendo revogada, e mais tarde substituída pela Constituição de 1967. No contexto em questão, “[...] a doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato, tornando a escola um lugar de medo e desestabilidade” conforme explica Aranha (2006, p. 296).

Houve reformas no método de ensino, e o receio de demonstrar ideais adversos ao regime fizeram com que se promovesse a implantação de nova grade curricular a ser acatada pelos professores da época.

O analfabetismo assumia grande proporção, fazendo com que o regime adotasse o programa MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). A intenção desse Programa era a de alfabetizar jovens e adultos, maiores de 18 anos, com a

proposta de reduzir as taxas de analfabetismo da época e melhorar a situação dos analfabetos brasileiros como um todo.

A partir de 1978, inicia-se o período de transição democrática. Silva (2010, p. 5) considera que o “[...] momento de transição do governo militar para o civil foi muito rico, pela emergência de movimentos sociais e de produção cultural”.

Na Constituição de 1988, o ponto de maior relevância para a área de alfabetização refere-se ao,

Plano Nacional de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país (ARANHA, 2006, p. 324).

Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o Projeto de Lei nº 144/2005, que amplia a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, garantindo o acesso às crianças a partir dos 6 anos de idade.

Ao percorrer a história da educação, como lembra Aranha (2006, p. 327), “[...] podemos constatar que, em todas as épocas, a escola foi seletiva, um privilégio de poucos”. De acordo com a referida autora,

Pesquisa recente nos mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente metade da população jovem e adulta brasileira (ARANHA, 2006, p. 348).

Vivenciamos nestas primeiras décadas do século XXI o paradigma emergente de mudanças. Aquele modelo de alfabetização que estava em desenvolvimento na sociedade contemporânea foi sendo modificado, isto porque, hoje, tudo acontece muito rápido. Para essa mudança, faz-se necessário compreender as várias facetas do aluno que recebemos em sala de aula. Além disso, há necessidade de conhecer as dificuldades desse aluno, e mesmo não sendo professor alfabetizador dos anos iniciais, é importante desenvolver a consciência de que ele precisa ser alfabetizado nos três primeiros anos de escolarização.

Pelas pistas que possuímos do mundo que espera nossos jovens, só sabemos que será muito diferente do presente, com inevitável mudança de paradigma(s). Se melhor ou pior, impossível prever. Apenas precisamos não permanecer como espectadores, mas tomar nas mãos o desafio de construir o novo (ARANHA, 2006, p. 364).

Levando em consideração o papel de educadores, temos a obrigação de construir um conhecimento mais abrangente, pois a escola necessita cumprir sua função social. Como entende Freire (1991, p. 126): “Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos”.

A alfabetização é um processo complexo, mas que dignifica o ser humano. A respeito disso, Bicudo pontua que a dimensão da alfabetização está em

[...] evitar que sejamos excluídos de um processo civilizatório amplo e construtivo da nossa realidade. É por isso que não basta ser alfabetizado em língua materna. É preciso, também, ser alfabetizado em ciências, nas tecnologias e nas artes (BICUDO, 1999, p. 31).

O termo alfabetização significa, segundo Soares (2003, p. 15), “[...] o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Portanto, trata-se de adquirir competências para compreender o processo e desenvolver as habilidades necessárias para esse domínio.

Porém, esses conceitos se modificam:

A utilização do termo ‘alfabetização’ consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (‘alfabetização matemática’, ‘alfabetização digital’, dentre outros) quanto em sentido mais restrito específico: ‘ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita’. Ao longo do século XX, ainda ampliou-se a abrangência do fenômeno/termo/conceito, passando a incluir a alfabetização de jovens e adultos, além de crianças. A partir da última década do século XX esse termo/conceito para a ser discutido em sua relação com o termo/conceito ‘letramento (escolar)’, propondo-se, ou substituição daquele termo/conceito por este, ou complementaridade entre ambos (MORTATTI, 2004, p. 8).

Entende-se, segundo Mortatti (2004), como um padrão brasileiro a necessidade de conceituar a alfabetização nas distintas direções. Este é um processo histórico na definição de finalidades e dos conceitos utilizados na educação.

2.2.1 Os métodos de alfabetização no Brasil

Compreender os métodos de alfabetização no Brasil é de suma importância para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente e o desenvolvimento de um trabalho competente. Podemos até mudar de método ou concepção ao longo

de nossa carreira, porém, temos a obrigação, como professores alfabetizadores, de conhecer os principais para nortear nossa prática pedagógica coerente. Para Freire

Alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 2000, p. 177).

O processo histórico dos métodos de alfabetização passou por quatro períodos decisivos, segundo Mortatti (2010, p. 2). O primeiro, que começou na Antiguidade e se estendeu até a Idade Média, com o método de soletração. O segundo, durante os séculos XVI e XVIII, que se estendeu até a década de 1960, também no Brasil, com a criação dos métodos sintético e analítico. O terceiro, iniciado em meados dos anos 80, com a divulgação da teoria da Psicogênese, associando os sinais gráficos da escrita aos sons da fala para aprender a escrever. E o período atual, considerado como o da reinvenção da alfabetização.

Mas é preciso não ter medo do método: diante do assustador fracasso escolar, na área da alfabetização, e considerando as condições atuais de formação do professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo (SOARES, 2003, p. 95).

Perante o fracasso da escola em alfabetizar seus alunos, e do professor que muitas vezes não reconhece todos os métodos que pode utilizar para o seu planejamento, o plano de aula fica desordenado. Desse modo, estamos em busca de um método que faça com que nosso aluno aprenda a ler e a escrever, mas nós também precisamos compreender a necessidade e as dificuldades deste aluno.

O primeiro passo pode ser, de acordo com Soares (2003), compreender o sujeito como um ser ativo, que “constrói o conhecimento”, com a mediação do professor alfabetizador e uma formação adequada, tendo, assim, possibilidades de oferecer a entrada deste indivíduo no mundo da escrita e da leitura.

Ensinar a ler e a escrever é uma forma de construir determinada identidade do sujeito letrado. Mortatti (2010, p. 7), porém, ressalta que:

Nesta primeira década do século XXI constata-se a tendência à história da alfabetização se constituir como campo de conhecimento específico e autônomo, por meio da crescente definição de objetivos de estudo, fontes documentais, vertentes teóricas e abordagens metodológicas (MORTATTI, 2010, p. 16).

Neste âmbito, que perpassa o momento histórico e caminha rumo aos desafios políticos, sociais culturais e educacionais, os educadores seguiam enfrentando os obstáculos e tendo a pretensão de construir o pensamento crítico do seu aluno alfabetizando, apesar das adversidades que enfrentavam no período da história da alfabetização, a qual passou por diferentes mudanças. Mas, ainda há caminhos a avançar nesta área, que evolui a cada ano. Como situa Chartier (2011), na década de 1970:

Sabíamos, por um lado, que o ensino da leitura escolar tinha uma história, que a produção editorial tinha uma história, que os grupos sociais que continham analfabetos e leitores tinham uma história. Por outro lado, ninguém pensava que a leitura, ela mesma, tinha uma história (CHARTIER, 2011, p. 51).

A leitura é uma arma da qual podemos fazer uso para modificar a realidade em que vivemos, podendo desenvolver diferentes interpretações de um mesmo tema. É praticamente impossível explicitar as circunstâncias que ela ocupa na história da alfabetização, pois como exemplifica Grotta (2003, p. 163), “[...] nas décadas de 70 e 80, bem marcadas por uma visão cognitivista do desenvolvimento da criança, configurou-se uma grande preocupação com o sujeito leitor”.

A respeito da cognição, Vygotsky coloca que todas as atividades cognitivas do indivíduo ocorrem de acordo com seu histórico social, ou seja, no meio em que vive, no seu cotidiano escolar, familiar e em sociedade, dependente, portanto, da cultura individual. Vygotsky exemplifica que: “Estas mudanças qualitativas são possíveis graças ao processo de internalização, isto é, o indivíduo reconstrói, internamente, uma operação externa, elaborando uma série de transformações” (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

De 1980 em diante, os documentos da UNESCO referem que

[...] o conceito atual de alfabetização esforça-se por introduzir a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível a realidades concretas - sejam de ordem cotidiana, técnicas, econômicas, políticas, culturais - dos alfabetizados (MATOS, 2003, p. 260).

Para a criança que está em fase de alfabetização, torna-se necessário ter ao seu alcance tanto materiais adequados quanto o bom uso deles, num ambiente motivador e letrado, pois a alfabetização não é apenas uma forma de estudo, deixando de lado seu contexto político-crítico e a democratização do processo de

“matricula e permanência na escola” sendo assegurado, como relata Matos (2003, p. 161).

Na década de 1980, segundo Chartier (2011), começaram a surgir os trabalhos sobre letramento, e Soares sendo ícone no assunto se posiciona colocando o prestígio da história para mudarmos a realidade na alfabetização:

[...] lá nos já distantes anos 1980, que não era suficiente estarmos a discutir os problemas que tínhamos com a alfabetização sem olhar para o passado, sem buscar a história que nos tinha feito chegar aonde estávamos e onde infelizmente estamos ainda (SOARES, 2011, p. 35).

Em 2010, Chartier (2011, p. 50) ilustra que “[...] a geração que aprende a ler acha, sem dúvida, bem banais e talvez mesmo já ‘arcaicas’, as inovações que custaram muito tempo e energia e que provocaram tantos debates nesses últimos trinta anos”. Cada conquista pode ser minimizada por quem está chegando e não sabe tudo o que custou formar os paradigmas da educação atual, porém, temos a ferramenta histórica para atestar nossa luta em prol da causa.

2.2.1.1 O método das cartilhas

No século XVI, surgiram as primeiras cartilhas, escritas e idealizadas por João de Barros, com a primeira versão impressa em 1539, em Lisboa. À época, a escolha da cartilha a ser utilizada era de suma importância, pois representaria a forma de ensino e a identidade escolar, posteriormente liderada pelos métodos. Contudo, Cagliari afirma que:

Não basta deixar de lado o livro das cartilhas: é preciso deixar de lado o método das cartilhas, o ensino centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura. Ensinar as crianças a tornar conscientes os procedimentos de decifração da escrita é uma estratégia que as agrada mais do que ficarem repetindo coisas aparentemente sem sentido, ou largadas à própria sorte, esperando que saiam de dentro de si os conhecimentos que a escola exige para ler e escrever (CAGLIARI, 1993, p. 8).

As cartilhas, segundo Cagliari, “[...] não exploram bem os mecanismos de coesão e coerência”, levando o alfabetizando a tentativas repetidas e sem significado, portanto de difícil compreensão, sendo que mesmo os melhores textos, como comunica a autora, são sem sentido algum para o leitor. Ou seja:

Na concepção de texto escrito das cartilhas, o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra. Portanto, a cartilha nunca leva em consideração que o texto não é

uma mera sequência de palavras ou frases, mas envolve relações entre as palavras, as frases, trechos inteiros do texto, etc (CAGLIARI, 2001, p. 72).

Se o aluno consegue copiar tudo corretamente como o professor passou, ele já dominou a escrita e leitura para o método das cartilhas, contudo, para elaborar um texto bem escrito, coeso e com uma leitura prazerosa, o mesmo deverá desenvolver um senso crítico, ausente neste material.

Este método, possivelmente contribuiu para o fracasso escolar, por se tratar de memorização, fazendo o aluno repetir várias vezes a mesma coisa, sem entender. Como exemplifica Cagliari (2001, p. 73), “[...] a cartilha salva a ortografia, mas destrói o texto”, pois precisamos ensinar o aluno de acordo com a realidade de mundo que ele possui, ou seja, o texto precisa fazer sentido no dia a dia.

2.2.1.2 O Método sintético e o analítico

Ensinar nunca foi tarefa fácil, porém, com a velocidade das informações e interesse cada dia mais fugaz do aluno, essa tarefa têm aumentado em complexidade, acrescido por turmas heterogêneas. Desse modo, há cada vez mais necessidade de se saber o melhor método a seguir, que estabilize a apreensão, principalmente dos que não dominam o SEA. Entretanto: “A abordagem da alfabetização centrada nos métodos de ensino e na prontidão para a aprendizagem reduz sua abrangência conceitual enquanto objeto de conhecimento e a visão acerca do sujeito que aprende” (MOLL, 2001, p. 58).

O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, ou seja, o oral e o escrito, com o aprendizado por etapas: letra, palavra e finalmente sílaba, começando do mais fácil para o mais difícil. Neste caso, a leitura mecânica e sem sentido faz parte do processo.

Este método pode ser dividido em três tipos: alfabético, fônico e silábico.

No método analítico, a leitura é algo global, sendo trabalhado a unidade geral para depois a palavra, composto por palavração, sentenciação e global.

Mas, existe uma inquietude em torno desses métodos:

Do ponto de vista pedagógico, apesar de reconhecermos o avanço dos métodos analíticos em relação aos sintéticos, a preocupação ‘obsessiva’ de grande parte dos educadores com a escolha de um ou outro método/processo de ensino da língua escrita tem esvaziado seu conteúdo enquanto objeto sócio-cultural, ao mesmo tempo que tem ignorado a realidade contextual dos alunos (MOLL, 2001, p. 56).

Nos dias atuais, é comum observarmos alfabetizadores misturando métodos, na tentativa de alfabetizar o maior número de crianças, desenvolvendo nas mesmas determinadas capacidades.

Os condutores do planejamento pedagógico são muitos e a falta de afirmação quanto à eficácia de cada um deles pode ser imatura, devido ao fato de que algo que pode funcionar para uma criança, pode não ter a mesma validade para outra.

2.2.1.3 A Teoria da Psicogênese

Primeiramente, não fazia parte de nossa pretensão decorrer a respeito de tal teoria, porém, temos duas justificativas plausíveis. A primeira, coloca Mortatti (2010) que apontou como uma das fases da história dos métodos, que está dividida em quatro, e a outra, pela teoria em questão ser parte das convicções e material do PNAIC.

Focada no modo como o sujeito se apropria do sistema de escrita, as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstram, em meados dos anos 1980, que essa aprendizagem faz parte de um processo do conhecimento e da construção cognitiva.

Suas descobertas têm colaborado para a transformação da realidade na alfabetização, porque são fundamentadas na teoria psicogenética do conhecimento, de Jean Piaget e na psicolinguística contemporânea de Noam Chomsky. As pesquisadoras ainda investigaram crianças de classe média e baixa, fazendo descobertas, como a de que a leitura acontece de forma natural.

Seu projeto tem três princípios, de acordo com Moll (2001, p. 105):

- 1- não identificar leitura com decifrado;
- 2- não identificar escrita com cópia de um modelo;
- 3- não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou a exatidão da cópia.

A representação do esquema de alfabetização obtido por conta da psicogênese tem o aluno como construtor do próprio conhecimento, por isso o nome construtivismo.

Ainda de acordo com essa teoria, toda criança passa por quatro fases para chegar à alfabetização de fato: pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética.

Neste processo:

A criança (re)constrói a língua escrita, ou seja, vai se apropriando desse objeto de conhecimento através da construção de hipóteses cada vez mais complexas em direção à hipótese alfabética. Vai aprendendo a língua escrita mediante os conflitos que estabelece em relação a ela. O nível destes conflitos e o tempo no qual eles ocorrem estão vinculados às exigências e possibilidades do contexto sócio-pedagógico no qual o sujeito se insere (MOLL, 2001, p. 116).

Nos métodos anteriores à psicogênese, a criança lia as palavras escritas em sua cartilha e decorava de forma mecânica, sem dar sentido ao que estava lendo, como se fosse praticando todo dia algo até ficar bom, mas sem pensar nem internalizar o que lia. Nesse método, temos presente as etapas que as crianças passam para dominar o SEA, conforme explicitado no Caderno do PNAIC referente à Língua Portuguesa.

Na hipótese pré-silábica, a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar.

Já na hipótese silábica a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou seu valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba.

O que ocorre na hipótese silábico-alfabética é que a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética.

Na última hipótese alfabética, a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Aqui, ela passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica (BRASIL, 2012, p. 8).

Na verdade, os caminhos são variados e a compreensão dessas hipóteses se faz necessária para que possamos atingir cada estágio com o nosso aluno, por isso as práticas utilizadas em sala de aula precisam ser diversificadas, para que, como professor alfabetizador, os objetivos desse trabalho sejam alcançados, ou seja: o

domínio do SEA, ser alfabetizado e letrado. Somente assim estaremos oportunizando aos nossos alunos a função social da leitura e escrita.

2.2.1.4 O Letramento e seu enfoque

O letramento é um conceito associado à alfabetização. Muitos estudiosos pesquisam sobre o tema e fizeram reflexões, porém, a precursora no Brasil foi Magda Soares, que coloca toda a dificuldade de encontrar uma definição para a palavra, porém afirma que:

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2003, p. 120).

Ainda, conceituando letramento, no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita, para o PNAIC letramento é:

Como um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula (BRASIL, 2012, p. 7).

O melhor caminho para letrar é ensinar o alfabeto para nossos alunos, colocando os mesmos à frente de práticas de leitura e escrita e conduzindo-os à conscientização do texto, seu significado, assunto, variações, isto é, propor atividades reflexivas que estimulem o desenvolvimento para o domínio do SEA.

Letramento, também é, de acordo com Soares (2000, p. 15), “[...] a palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80” que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas, ou seja, “[...] o sentido da alfabetização como prática social por meio da língua escrita”.

Segundo Soares (2000), o índice que realmente interessa aos países desenvolvidos é o nível de letramento da população, em outras palavras, as práticas de leitura e escrita apropriadas.

Ler é um processo que envolve, também, a construção da interpretação de textos, assim como escrever é a organização de ideias num processo de expressão.

Figura 5 - O que é letramento?¹

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.*

*São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na
geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.*

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Somente o fato de uma pessoa ser alfabetizada, necessariamente não a leva a ser letrada, pois são habilidades individuais, mas que precisam ser aprendidas. Assim como se um sujeito não ler pode ser letrado,

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda, ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada** (SOARES, 2000, p. 24, grifos da autora).

¹ Poema feito por uma estudante norte-americana de origem asiática, Kate M. Chong, relatando sua história pessoal de letramento (SOARES, 2003, p. 41).

Esses fenômenos precisam ser entendidos pelos alfabetizadores, porque indicam claros conceitos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, percepções ainda pouco compreendida pelos docentes atuantes na área.

A necessidade da criação e uso da palavra letramento deu-se pelo fato de que o nível de analfabetismo decai cada vez mais em nosso país, surgindo esta falta de incorporação da leitura e escrita, portanto manifestando um sujeito iletrado.

Essa definição varia das habilidades individuais e práticas sociais desenvolvidas no próprio sujeito no meio em que o mesmo está inserido, porém, sendo quase impossível desassociar alfabetização de letramento,

Porque alfabetização são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo, que é importante aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro de conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

A entrada no mundo da escrita é caracterizada como alfabetização, e o uso efetivo das tecnologias e práticas de escrita é denominado letramento. Conforme ressalta Soares (2003), “[...] em países que quase não possuem níveis de analfabetismo, esta diferença torna-se desnecessária, porém, no Brasil, onde os números são altos, é imprescindível aceitar, estudar e aprofundar esta disparidade entre esses termos que caminham juntos, mas que possuem suas próprias características e definições”.

Entretanto, com a falta de definição do termo e o uso incorreto das práticas de alfabetização e letramento, estaremos protelando o desenvolvimento subjetivo do letramento.

2.2.1.5 O método de alfabetização Paulo Freire

Desenvolver um trabalho de pesquisa a respeito de alfabetização e não citar Paulo Freire seria uma tentativa de menosprezar a cultura popular brasileira, pois:

Podemos dizer, sem risco de errar, que Paulo Freire é um dos grandes pedagogos da atualidade, respeitado não só no Brasil, mas também no mundo. Mesmo que suas ideias e práticas tenham sofrido críticas as mais diversas, é indispensável considerar a fecunda contribuição que deu à educação popular (ARANHA, 2006, p. 336).

Paulo Regulus das Neves Freire nasceu em Recife, em 1921, e morreu em São Paulo, em 1997. Seu método faz parte de uma proposta desenvolvida pelo educador em 1962, quando foi diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife.

O método criado por Freire – visto por ele mesmo como uma teoria do conhecimento, pois o mesmo não acreditava ser um método específico, mas uma forma de aprendizado - destinava-se à alfabetização de adultos trabalhadores que não conseguiram frequentar a escola no tempo “certo”, no entanto, muitas das possibilidades que ele levantou em seu trabalho influenciam a educação brasileira.

Freire propunha a identificação das palavras-chave do vocabulário dos alunos, com etapas que consistiam em investigação, onde se buscavam entre professor e aluno as palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vivia. Em seguida, inseria-se, após a etapa da tematização, um momento da tomada de consciência e significados das palavras. Logo depois, distingue-se a etapa da problematização, na qual o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica do mundo, para uma postura conscientizada.

O cotidiano desses trabalhadores deveria estar presente nas palavras para despertar a motivação dos mesmos. Por isso, Freire (2011, p. 104) situou que: “Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização”.

Explicando melhor, seu método é composto por cinco fases, sendo elas: a primeira, conhecimento mútuo, anotação das palavras, respeitando o linguajar dos alunos; a segunda, escolha das palavras selecionadas, numa sequência das mais simples para as mais complexas; a terceira, situações inseridas na realidade local do grupo de estudo; a quarta, criação de fichas-roteiro para debates e, quinta, criação de fichas de decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Para Freire (2005, p. 9), isso corresponde ao “[...] ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. A causa deste método fazer uso das palavras-chave do cotidiano dos alunos é justificada pelo autor:

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha insistido em que as

palavras com que organizar programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos (FREIRE, 2005, p. 13).

Sabendo que Freire considerava esse método uma teoria do conhecimento e de sua luta pela transformação por meio da educação, os programas de alfabetização nos anos de 1960 foram inspirados em suas ideias. Tanto que, em 1967, foi “copiado” pelo governo militar, com o nome de Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Neste projeto, o método Paulo Freire é aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização. Se os militares consideravam o método subversivo, mutilando-o, oferecem o seu avesso, impensável como mera técnica de alfabetização (ARANHA, 2006, p. 207).

Freire tratava o analfabetismo como uma questão social e política, e acreditava que seu método era eficaz. Gostava de conversar com o povo e observar a evolução de perto, pois afirmava:

Como se explicar que um homem analfabeto, até poucos dias, escreva palavras com fonemas complexos antes mesmo de estudá-los? É que, tendo dominado o mecanismo das combinações fonêmicas, tentou e conseguiu expressar-se graficamente, como fala (FREIRE, 2015, p. 119).

Segundo Freire, esse fato se constatou por meio do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura: “Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 2015, p. 142).

Compreende-se, então, que ao ensinar por meio das palavras geradoras e do conhecimento pré-adquirido do aluno, o professor estará visando uma transformação social por meio da educação.

As inserções feitas neste capítulo sobre alfabetização e letramento e os métodos empregados no Brasil abrem caminho para a descrição e diálogo com autores sobre as políticas públicas de alfabetização propostas pelo governo federal brasileiro, tema do próximo capítulo desta dissertação.

3 RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentamos discussões sobre as políticas públicas brasileiras na área da alfabetização, com um breve apanhado do Plano Nacional de Educação (PNE), passando por várias dinâmicas como: Políticas Públicas de Educação, Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-letramento, Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no Ceará, e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), todos com o objetivo de melhoria na formação dos docentes e, conseqüentemente, da alfabetização.

A educação vem ao longo dos anos evoluindo progressivamente. Aos poucos, vai se reconhecendo e entendendo sua importância como elemento necessário à formação cidadã e, portanto, um direito de todos os sujeitos. Países implantam reformas educacionais, e políticas públicas são empregadas em prol de melhorias e mudanças necessárias.

Diferentes países de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos para preparar uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (MELLO, 1991, p. 9).

Sendo assim, o Brasil também busca superar suas adversidades, executando políticas públicas relevantes desenvolvidas pelos governos federal, estaduais e municipais, com o intuito de minimizar e solucionar os problemas existentes. Contudo, as demandas da sociedade são diversificadas e necessitamos de seriedade no cumprimento dos programas educacionais por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse cenário.

Segundo Azevedo (2004, p. 1), existem três dimensões envolvidas nesse contexto. A primeira se divide em planos; a segunda, em representações sociais e, a terceira, condiz ao aprofundamento da intervenção do Estado na sociedade. As políticas dependem de ação humana, da intervenção de todos, portanto sendo mérito tanto dos governos quanto dos professores o sucesso dessas políticas no que diz respeito à educação. Conforme entende Azevedo:

Os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria

afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Neste sentido, compreende-se que o poder está implícito e temos uma falsa sensação de liberdade de escolha, tal qual somos levados pelo Estado a cumprir o que nos cabe na posição de cidadão e profissional, pois o mesmo terceiriza a educação quando a coloca à disposição da iniciativa privada. Sendo assim, não se trata de uma questão de escolha, mas de poder aquisitivo, instigando o capitalismo.

A educação pública, como vemos no dia a dia da escola, funciona constantemente como política de proteção social e assistencialismo. Contudo, por diversas vezes, fica de lado a função de ensinar, pois são tantas lacunas deixadas pela família, desviando a finalidade do nosso trabalho. Todavia, precisamos amplificar nossa consciência, no sentido da obrigação como educadores de modificar pensamentos e transformar visões. Como expressa Freire:

Interessou-me sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialistamente do homem para o homem, sem ele (FREIRE, 2001, p. 70).

Como educadores, nossa maior preocupação, inevitavelmente, é nosso aluno, e necessitamos ter esse olhar humano, respeitando sempre a realidade na qual está inserido aquele que frequenta diariamente os bancos escolares e ao qual dirigimos nosso trabalho.

Numa abordagem pluralista, a escolha entre diversas políticas públicas é um processo paulatino, e o poder público detém o conteúdo de ingresso ao conhecimento. Como explica Azevedo (2004, p. 25), “[...] os mediadores deste processo são os partidos políticos através de seus programas e candidatos”.

Consequentemente, precisamos pensar bem antes de votar, pois é indispensável que nossos representantes possuam conhecimento das necessidades para auxiliar na aprovação de políticas públicas educacionais competentes e que atendam às necessidades efetivas dos alunos.

É inegável a importância das políticas públicas quando elaboradas e direcionadas a melhorar a qualidade de ensino em nosso país. Com isso, minimizamos a desigualdade, pois o sujeito que não sabe ler é discriminado constantemente, haja vista que a sociedade em que vivemos está centrada na

escrita. Não dominar o processo de leitura e escrita é um dos principais fatores de exclusão social, aliado a outros que tendem a marginalizar cada vez mais os sujeitos pertencentes às classes sociais menos favorecidas economicamente.

No Brasil, a marginalidade é vista como inconveniente, portanto:

A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2008, p. 46).

A fim de resolver os problemas decorrentes da sociedade brasileira, o governo instaura, implanta e implementa políticas públicas, elabora Leis, diretrizes, planos, ações e programas para melhoria do sistema educacional brasileiro.

Desde a Constituição de 1988, passou-se a um novo direcionamento. Muitas questões foram refletidas na educação, o que podemos comprovar no decorrer da história, contudo, foi após o Manifesto dos Pioneiros (1932), liderado por Anísio Teixeira, que o governo começou a se preocupar com políticas públicas de relevância, contudo, caminhando lentamente, geralmente com interesses políticos, sociais e econômicos a definir os caminhos da educação brasileira.

Começamos falando do Plano Nacional de Educação, o PNE, Programa de âmbito federal direcionado a todas as escolas, especialmente as públicas, que visa a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O primeiro PNE foi elaborado em 1996, porém com muitas lacunas e vigorou de 2001 até 2010. Segundo dados do MEC, “[...] em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do PNE” (BRASIL, 2016).

Isso, com o propósito de que fossem todas as metas cumpridas corretamente e dentro do prazo, portanto, como não foi colocado em prática em todos seus aspectos, por falta de definições nas verbas, objetivos claros e exageros quanto o número de propostas, o Plano não alcançou suas metas.

Mostrando caminhos numa perspectiva de evoluir democraticamente, o novo PNE (2014-2024) vem com propostas inovadoras e progressivas, na medida em que possui metas e diretrizes sintetizadas, mas que precisam da colaboração de diversos setores educacionais participantes. Observando esse Plano, podemos concluir que as metas foram estabelecidas e são fiscalizadas, contudo não detalham estratégias de ensino, tendo grandes chances de acontecer como anteriormente,

sendo necessário elaborar outro PNE ao final da vigência deste. Porém, enquanto a sociedade civil não for devidamente considerada como sujeito desses planos, enquanto professores não forem amplamente consultados a respeito do que seja uma meta viável, enquanto Planos do porte do PNE forem elaborados sob interesses de classes, e, por fim, enquanto o Estado não contribuir com melhorias significativas desde estrutura física e material das escolas até a valorização salarial e profissional dos professores, dificilmente qualquer meta estabelecida será devidamente alcançada.

De acordo com a legislação educacional brasileira, o PNE é o documento que determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas públicas educacionais para um período de dez anos, ou seja:

Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores, uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE.

O PNE é o articulador do Sistema Nacional de Educação, portanto sendo a base dos planos estaduais, distrital e municipais, que passam pela aprovação do PNE. O mesmo dispõe de 20 metas no momento, divididas em quatro grupos:

O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégia para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (MEC, 2014).

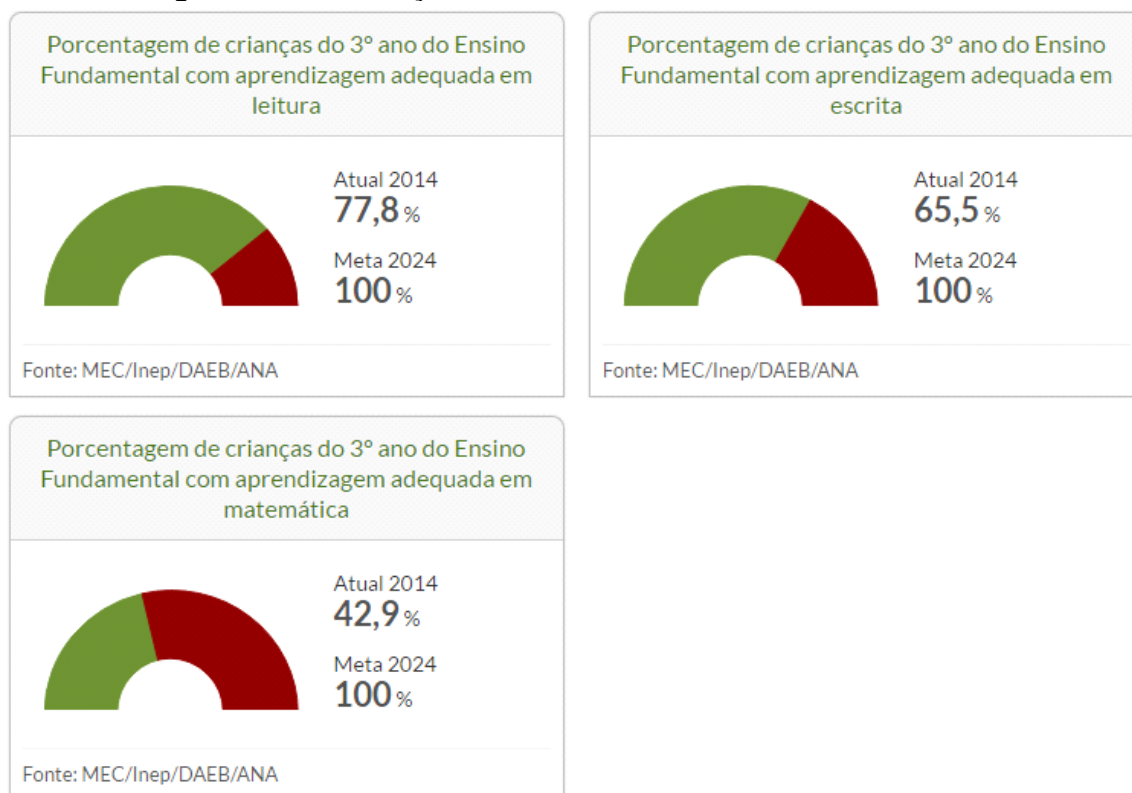
Referentes à alfabetização, interesse em questão neste estudo, evidenciamos as metas de número 5 e 9, cujo objetivo central é erradicar o analfabetismo:

- Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental 1.
- Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo

absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Na Figura 6, dados do Ministério da Educação e Cultura relativos à alfabetização no ano de 2014.

Figura 6 - Alfabetização no Ensino Fundamental no Brasil em 2014



Fonte: Observatório do PNE (2016)

Em 2014, conforme se observa nos dados expostos, 77,8% dos alunos liam com fluência, 65,5% escreviam corretamente e 42,9% dominavam a matemática referente ao nível em que se encontravam.

Em Lages, no ano de 2010, a população analfabeta era de 5.880 pessoas. A taxa de analfabetismo em população acima dos 15 anos de idade era de 4,91% comparada aos 9,37% da média nacional. No ranking estadual de municípios, mesmo ano base, Lages estava em 4º lugar. No ranking nacional, o município em questão estava em 468º lugar (DEEPASK, s./d.).

Cabe lembrar que, no ano de 2000, o Brasil começou a fazer parte do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - (*Programme for International Student Assessment*), com pesquisas realizadas de três em três anos para avaliar habilidades de Leitura, Ciências e Matemática de alunos de diferentes

países que integram a OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – também coordenadora do PISA.

Dados baseados nos resultados da avaliação feita em 2015 apontam o Brasil entre os países com pior desempenho do mundo. Para o PISA, o letramento em leitura significa “Compreender, usar, refletir sobre envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade” (PISA, 2015).

Logo abaixo o Quadro 1 sinaliza os resultados nacionais, refletidos na educação como um todo, dados levantados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apontam resultados insatisfatórios, no entanto esperados em relação ao Canadá (país exemplificado abaixo), onde a educação é prioridade, segundo dados da OCDE (2006).

Quadro 1 - Dados de proficiência em leitura segundo a OCDE – ano base 2006
Posição do Brasil e dos países da OCDE na escala de proficiência em leitura

Níveis	Nível 6	Nível 5	Nível 4	Nível 3	Nível 2	Nível 1A	Nível 1B	Abaixo de 1B
Score Mínimo	698	626	553	480	407	335	262	
% de estudantes Brasil	0,14	1,31	6,36	16,19	25	26,52	17,41	7,06
% de estudantes OCDE	1,11	7,22	20,45	27,91	23,24	13,59	5,23	1,25

Fonte: OCDE, Inep (2014).

No Brasil, 51% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura, patamar que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania. Esse percentual é maior na República Dominicana (72,1%) e menor no Canadá (10,7%).

Distinguimos, por fim, que somente com o consenso nacional de integridade e participação tanto dos educadores brasileiros quanto dos poderes públicos, é que podemos alcançar as metas propostas pelo PNE e mudar a realidade atual vigente.

Em consonância com as políticas públicas educacionais, em 2001, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - (PROFA), desenvolvido em 1.188 municípios de 22 estados da federação, atingindo 75.436 professores.

Esse Programa tinha como responsabilidade diminuir o índice de analfabetismo em nosso país.

O PROFA foi elaborado com a proposta de:

Contribuir para a superação da formação inadequada de professores e situações didáticas, bem como materiais adequados, favorecer a socialização do conhecimento didático e reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento de professores (BRASIL, 2001).

Podemos observar a relação e a responsabilidade imposta ao profissional, por meio deste Programa, colocando o professor alfabetizador como o único responsável pela aprendizagem dos alunos, não sendo discutido outros fatores, como meio em que vivem as crianças, as famílias e a sociedade da qual fazem parte.

Mas como o nosso foco não é analisar esta política pública, salientamos que a mesma foi composta por três módulos específicos, apresentando uma carga horária de 160 horas.

O PROFA trata do diálogo entre teoria e prática, visto que as atividades desenvolvidas nos encontros deveriam ser aplicadas em sala de aula pelos professores, considerando também momentos de troca de experiências entre os colegas, bem como os materiais didáticos distribuídos, subsequentes com moldes de Pró Letramento e PNAIC.

O MEC realiza, também, desde de 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), dirigido especificamente para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

O programa tem como objetivo:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2016).

O Brasil enfrenta o problema de analfabetismo desde a sua fundação, com inúmeras ações que buscam aproximar o cidadão da escola e do ensino para que o mesmo tivesse acesso ao conhecimento escolar.

O Pró Letramento contribui com muitas características herdadas pelo PNAIC, tendo sido criado em 2005. Trata-se de um programa de formação continuada de professores do Ensino Fundamental 1, do 1º ao 5º ano, para melhoria da qualidade de aprendizagem na leitura, escrita e matemática, contribuindo e oferecendo suporte

ao professor, com carga horária de 120/h por etapa, 75% de presença, incluindo cursos e seminários, bem como apresentações de trabalho.

Nesta lista de principais políticas públicas, que se propõem beneficiar a alfabetização, temos também o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), experiência que começou no município de Sobral – Ceará - em 2005, e foi estendida para todo o estado cearense em 2008, tendo como objetivo apoiar os municípios na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita, alfabetizando todos os alunos até o segundo ano do Ensino Fundamental 1.

O programa conta com cinco eixos:

- 1 - Alfabetização
- 2 - Gestão Municipal
- 3 - Educação Infantil
- 4 - Literatura infantil e formação do leitor
- 5 - Avaliação externa.

Esses eixos são conduzidos como formação para professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental 1, formação de gestores das Secretarias Municipais de Educação; na distribuição de material didático para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental 1; elaboração de orientações curriculares; construção de Centros de Educação Infantil (CEI); produção de livros e intervenção em sala de aula, como a criação dos “cantinhos de leitura”, adicionando realizações de provas acompanhadas pelo Sistema Permanente de Avaliação de Educação Básica do Ceará (SPAECE) e do SPAECE alfa, onde é avaliado o nível de leitura dos alunos, por meio de uma prova de proficiência. As escolas com maior desempenho são premiadas.

O PNAIC, Programa também objeto desta dissertação, tem características semelhantes ao PROFA e o Pró Letramento, porém, com um olhar mais atual e conveniente para os tempos que vivemos na educação. Segue o exemplo do PAIC, que de certa forma inspirou o PNAIC, pois muitas ações deste Programa são vistas no Pacto.

Pensando em ressignificar, surge, então, o PNAIC, um Programa governamental de âmbito federal, cujo interesse principal é o de alfabetizar todos os alunos até os oito anos de idade ou até o terceiro ano do Ensino Fundamental 1, por

meio da formação continuada, formando os profissionais da área que atuam no processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Na sequência, apresentamos o Pacto de forma detalhada. Por se tratar do *lôcus* da pesquisa, conferimos preferência à descrição da Política Pública PNAIC, assim deixando em melhor evidência suas intenções, objetivos e metas, comparadas com os resultados da pesquisa e o que acontece efetivamente, em sala de aula.

3.1 PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

A formação de professores tem sido alvo de pesquisas e estudos, pois por meio desta é que podemos renovar nossa prática pedagógica e o contexto social em que vivemos. Com a finalidade de minimizar as irregularidades e considerando o avanço em termos de políticas educacionais, o governo implementou o PNAIC no ano de 2012, fazendo parte de um compromisso assinado pelos governos federal, estaduais, municipais e o Distrito Federal com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade ou final do terceiro ano do Ensino Fundamental 1.

O Pacto possui três objetivos:

- 1 - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o terceiro ano do Ensino Fundamental;
- 2 - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)
- 3 - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Os requisitos para participar da formação incluíam: ter lecionado em 2012, ser professor alfabetizador, constar seu nome no censo 2012, com carga horária de;

Os professores serão atendidos em seus municípios de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2,3,7, e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1,4, e 6) em 12 horas. No total, são computadas as 80 horas relativas as unidades trabalhadas, mais 8 horas de seminário final e 32 de estudo e atividade extrassala, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012, p. 30).

Esta pesquisadora participou de dois anos desta formação (2013 e 2014). A experiência nos permite afirmar que os encontros foram de extremo aproveitamento,

principalmente a apresentação de trabalhos e troca de experiências, pois tratavam de momentos significativos de reflexão sobre a prática pedagógica vivenciada pelas cursistas nas escolas atuantes.

Os cursos eram conduzidos por uma orientadora de estudos, sendo que iniciavam com uma “leitura deleite” (texto recorrente ao assunto do dia), depois um membro lia o caderno de memória, que consistia numa anotação feita no chamado “caderno da turma”. Cada participante deveria levar esse caderno para casa e escrever nele tudo o que aconteceu no curso, para ler com seus colegas na próxima oportunidade, processo realizado sucessivamente até que todos os integrantes tivessem colocado suas observações no referido caderno.

Subsequente a isto, realizávamos a atividade proposta, com dinâmica e troca de experiências. Por fim, havia a tarefa que deveria ser realizada com os alunos na escola de atuação de cada participante da formação e feita a devolutiva na aula seguinte do curso do PNAIC.

As aulas compunham uma etapa do processo de conhecimento misturado à práxis, pois tudo o que aprendíamos no curso, levávamos para os alunos e depois apresentávamos na aula, proporcionando a troca de conhecimentos, de acordo com Nóvoa (2002, p. 23) “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares, a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Sendo, desse modo, de suma importância o vínculo entre escola, curso e profissional, pois somente recriando esta conexão é que a práxis poderá ser consolidada.

Além disso, as professoras em formação recebiam uma bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00 mensais, “[...] conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas” (BRASIL, 2012).

3.1.1 Eixos propostos no PNAIC

O PNAIC apresenta quatro eixos, sendo eles:

I - Formação continuada e presencial para os professores alfabetizadores e seus orientandos de estudo.

O curso PNAIC 2013 e 2014 consistia em dois anos iniciais, ênfase em disciplinas de português no primeiro módulo e, matemática, no segundo. Seu público alvo são os alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental 1.

Está estruturado nos moldes do Programa Pró-letramento e os encontros são conduzidos pelos orientadores de estudo, função exercida por professores da rede. Ambos possuem apoio financeiro da União. A formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos, qualificando os professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

II- Materiais didáticos:

Os materiais disponibilizados para alfabetização são: livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras literárias. Os livros didáticos, os dicionários e as obras pedagógicas complementares são entregues pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD). Jogos pedagógicos e obras literárias obterão distribuição através do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE). (BRASIL, 2012).

III - Avaliações sistemáticas:

Divididas em três componentes: Avaliações processuais a serem debatidas durante o curso. A Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes municipais de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

A avaliação externa é coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (BRASIL, 2012).

O sistema desenvolvido para avaliar, especificamente os resultados da formação de professores PNAIC, é a Provinha intitulada Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que tem como objetivo saber em que ponto os alunos do 3º ano se encontram, para determinar a eficácia do Programa, produzindo índices que ajudam na elaboração das metas propostas e caminhos a percorrer (BRASIL, 2012).

A indicação seria de que o aluno alcançou ou não os resultados esperados, por meio da formação na qual o professor esteve inserido. Estas regras de avaliação já são processadas há muito tempo nas políticas públicas, como aponta Soares, tendo em vista que:

A partir dos anos 90, isto é, na década que se seguiu à produção deste texto, intensificou-se a tendência a buscar indicadores da qualidade da escolarização por meio de avaliações do desempenho de alunos; são exemplos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de avaliações em nível estadual, como o SARESP, em São Paulo, o SIMAVE, em Minas Gerais (SOARES, 2003, p. 49).

A avaliação, nos moldes do PNAIC, é considerada processual e gradativa, pois por meio dela os docentes poderão examinar os resultados obtidos com a progressão pretendida e organizar o planejamento, de acordo com os conhecimentos que ainda não foram dominados pelos discentes. Segundo Moll (2001, p. 187), funciona como “instrumento avaliador da proposta pedagógica”.

Por último, temos o eixo, IV - "Gestão, controle social e mobilização.

Este eixo tem um arranjo institucional específico, com um comitê Gestor Nacional e um em cada estado da federação sendo responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos. Possui também coordenações estaduais e municipais, nas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto (BRASIL, 2012, p. 5).

A esse respeito, Libâneo concorda com a ideia de que,

[...] ante as novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por consequência, sobre a formação de educadores (LIBÂNEO, 2010, p. 40).

Portanto, compreendendo de maneira ampla a formação continuada PNAIC e sabendo de sua importância acerca da qualificação dos profissionais que passaram por este processo gradual no período de 2013 (ênfase em português), 2014 (matemática), 2015 (ciências, geografia e história, embora evidenciem o caráter interdisciplinar destes cadernos) e 2016 (trabalhando em resumo, com destaque a oralidade, segundo as entrevistadas), sendo foco deste estudo o PNAIC, com ênfase em português (de 2013), é possível afirmar que se trata de um produto da contemporaneidade, que interfere na transformação da sociedade por meio da educação.

E antes que sejamos julgados por sustentar uma postura ingênua, acreditando numa alteração da realidade atual por meio da educação, convidamos Paulo Freire para a conversa, em que ele afirma:

O educador ou educadora críticos não podem pensar que, a partir dos cursos que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2002, p. 43).

O professor tem a função de alfabetizar a criança para o bom exercício da cidadania e auxiliar na superação de barreiras impostas pela sociedade, pois, quanto mais cedo ler, melhor o preparo para os estudos, trabalho, para a vida, constituindo o desenvolvimento do pensamento crítico, além do raciocínio lógico.

3.1.2 Princípios do trabalho pedagógico no PNAIC

No Pacto relacionam-se quatro princípios do trabalho pedagógico que são considerados indispensáveis para alcançar o objetivo proposto:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012).

O pacto teve a adesão de 5.240 municípios dos 27 estados da federação. O município de Lages possui 65 escolas, contando com o campo, mas como não era obrigatório aderir ao Pacto, não foram todas as que participaram.

No Quadro 2, dados referentes à formação promovida pelo PNAIC, em Lages, no período pesquisado nesta dissertação.

Quadro 2 - Dados estatísticos do Município de Lages

Participaram do PNAIC	2013	2014	2015	2016
Coordenadora Local	1	1	1	1
Orientadoras de estudo	6	4	4	4
Professores alfabetizadores	117	139	128	114
Professores alfabetizadores de campo	25	26	23	23
Professores ouvintes	4	6	10	0

Professores de 4º e 5º ano	0	24	30	0
Coordenadores pedagógicos	0	0	0	24
Alunos	0	0	0	3194

Fonte: Projeto das orientadoras de estudo PNAIC de Lages/SC (2013).

Precisamos refletir sobre a possibilidade real do ensino da escrita e da leitura, levando em consideração diferenças regionais, econômicas e cognitivas para melhor organização do planejamento pedagógico. Consequentemente, elaborar estratégias que atendam à diversidade demanda formação adequada, pois a reflexão e a necessidade de demarcar as aprendizagens exigidas em cada ano letivo requerem cautela ao aprofundar as práticas de alfabetização de e letramento.

À medida que o professor vai ajustando seu discurso às questões apresentadas pelos alunos, contribui para que estes construam novos conhecimentos. Essa postura em nada se parece com a de transmissão ou informação de conceitos e teorias (BRASIL, 2012, p. 9).

O conteúdo dos cadernos de formação foi fundamentado em práticas construtivistas, segundo as quais o conhecimento é algo inacabado e não pode ser passado pronto do professor para o aluno, mas sim construído por meio de situações, formulações e hipóteses motivadas pelo mediador.

O construtivismo propõe que o conhecimento não é nem um dado pronto na realidade externa, nem um lado "a priori" no sujeito, mas resultado de um processo permanente de interação no qual os dois pólos se imbricam e se modificam, qualificando-se mutuamente. A ação do sujeito constitui-se pressuposto básico nesse processo, como mediatizadora da compreensão da realidade e mediadora entre o sujeito e a realidade a ser apreendida (MOLL, 2001, p. 84).

Nesse contexto, se torna cada vez mais improvável que a educação, como um todo, seja uma mera transmissão de informação, entretanto, precisa funcionar como um processo de conhecimento adquirido por meio de práticas pedagógicas construtivistas.

A criança aprende estabelecendo hipóteses e coligando suposições. Na idade compreendida de alfabetizando, dos 6 aos 8 anos, tende a ser mais concentrada, portanto, apta ao ensino da leitura e da escrita, que é respeitado pelo PNAIC e está previsto no Artigo 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 2012, p. 30).

O PNAIC apresentou um fato novo para os professores alfabetizadores: os direitos de aprendizagem, tratados no eixo específico em Língua Portuguesa (Caderno 1, unidade 1). Segundo esse texto, para atender às exigências previstas nas Diretrizes é fundamental determinar os pressupostos do conhecimento da consciência implícitos aos direitos de aprendizagem do aluno, em fase de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012, p. 30), como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Direitos gerais de aprendizagem - Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, caderno de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejamento e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceitos linguísticos, dentre outros).

Fonte: Brasil (2012, p. 30).

O objetivo dessa área é o de auxiliar a criança no processo de alfabetização, dando-lhe suporte para que avance progressivamente e passe a dominar o SEA, bem como ser alfabetizada nas perspectivas do letramento. Todavia, no Caderno de apresentação consta:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos. Aos oito anos de idade, os alunos precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do SEA; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Contudo, a complexidade do ato fica evidente com a heterogeneidade existente em sala de aula. Os bons resultados, neste caso, dependem da combinação, dentre outros, dos seguintes fatores: comprometimento dos docentes, participação da família no processo de aprendizagem e apoio pedagógico e ensino.

O PNAIC é sem dúvida uma política pública que beneficia a prática pedagógica do professor, pois estabelece uma relação com a teoria-prática-reflexão, atestando a formação característica significativa para continuar em auxílio ao processo de alfabetização das crianças de escolas públicas.

Contudo, embora o material didático, livros “maravilhosos” e as oportunidades de ampliação das situações divergentes vivenciadas por nossas crianças por meio do Pacto sejam “louváveis”, o alfabetizar e o letrar destas crianças é triunfo exclusivo do professor. Certamente que esse profissional deveria contar com o governo, a família e demais sujeitos da escola, pois, somente assim, os resultados desta política pública seriam de todos. Reflexões sobre essa proposta serão apresentadas no capítulo de leitura dos dados da pesquisa realizada para esta dissertação.

4 FORMAÇÃO PERMANENTE E CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTAL À SOCIEDADE DESTE MILÊNIO

Este capítulo trata da formação inicial, permanente, continuada e reflexiva de professores e os conhecimentos adquiridos em ambas, entendendo que a inicial e permanente se aperfeiçoam na formação continuada. Em face à necessidade de práticas reflexivas no contexto em que vivemos, consideramos a associação sistemática dos temas para fins organizacionais.

Estar inserido no campo educacional do nosso país representa um desafio, pois o cotidiano escolar possui sistemas complexos e relações dificultadas pela falta de preparo profissional. Justifica-se, portanto, a relevância em buscarmos formações e estudarmos para sermos professores reflexivos e conscientes de nossa responsabilidade social, que se torna imediata no momento em que pisamos numa sala de aula.

De acordo com Pereira (2013, p. 124): “Educação permanente, formação continuada, educação continuada é uma forma de educação que tem como eixo o conhecimento como algo que se procede da formação inicial e que se prolonga no percurso profissional do professor”.

Estas expressões podem ser homogêneas, porém, cada uma delas incide em significado específico, embora trabalhem para o mesmo fim, o progresso da educação e o aperfeiçoamento do docente em sala de aula.

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas lugares de referência (NÓVOA, 1992, p. 30). O mais importante é que o professor tenha consciência da sua necessidade, tanto profissional quanto pessoal, de estudando continuamente e, assim, levar aos seus alunos o conhecimento adquirido nesse processo de formação constante.

O processo de formação permanente, então, opera de acordo com os saberes sistematizados e implica em ações efetivas, o de formação continuada, procede no sentido de melhorar a qualidade do ensino e as condições de trabalho.

A formação continuada precisa estar ligada à prática do professor em sala de aula, garantindo assim a qualidade e eficácia dos programas. Compreendemos que o PNAIC tem como finalidade auxiliar os professores, para que os mesmos possam ter subsídios necessários para desenvolver um plano de aula mais consistente, reconhecendo sua prática docente. Nessa perspectiva, Grosch aponta que:

A compreensão dos processos de formação continuada de professores, a partir de uma análise sócio histórica, levando-se em consideração a totalidade do processo, o contexto histórico social em que ocorrem e, sobretudo, as contradições que podem ser percebidas na implementação das políticas públicas de educação, pode trazer importantes contribuições para a superação das limitações que têm cerceado importantes projetos iniciados nas administrações municipais (GROSCH, 2011, p. 45-46).

A formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos, qualificando os professores, auxiliando, assim, os mesmos a se tornarem, segundo Andrade (2011, p. 145), “agentes de sua própria formação”.

As formações nos remetem a perspectivas e ensinamentos os quais podemos trabalhar com a nossa interpretação. No caso, na área de alfabetização, interligando a teoria à prática, necessárias para a melhoria das suas competências, como aponta Perrenoud:

O profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que este desvio é normal, não tem relação com sua incompetência, nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligada à diferença que há entre prática autônoma e tudo o que já conhecia (PERRENOUD, 2002, p.18).

A formação prepara os docentes para revitalização do planejamento escolar com estratégias, e o professor precisa tornar-se participante, ser um profissional atuante no cotidiano onde está inserido. Freire (2002, p. 18) coloca que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Considerando os saberes uma relação reflexiva e a melhora da prática pedagógica por meio do pensamento epistemológico, atesta que tal afirmação significa que o número de formações das quais um docente participa são de suma relevância, porém, a prática no dia a dia vivenciada por ele e o discente, seja na sala de aula ou demais espaços escolares, acarretam transformações significativas. Desse modo: “A formação como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização, coincide com a trajetória profissional de cada um” (GROSCH, 2011, p. 110).

No contexto brasileiro atual, marcado por desigualdades sociais, temos o compromisso de contribuir no desenvolvimento de uma educação integral aos alunos, principalmente aos que frequentam escolas públicas e, portanto, fazem parte

das classes menos favorecidas economicamente e que vem sendo historicamente cerceadas de seus direitos mínimos.

A formação inicial parte da qualificação obrigatória para o exercício da função docente.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negado pelas evidências empíricas, o que desafia à construção de novas explicações (GARCIA, 1998, p. 23).

O movimento de práxis acontece em sala de aula entre professor e alunos, porém, essas abordagens se tornam mais significativas na medida em que o docente aceita e cumpre seu papel de pesquisador. Como se posiciona Garcia:

O olhar ocasional torna-se intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo as sutilezas das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que antes parecia apenas ruído, torna-se entonação cheia de sentido aos ouvidos da professora pesquisadora (GARCIA, 1998, p. 23).

Evidencia-se que este processo é gradativo, visto que muda toda a visão de mundo que a própria docente possui e abre-se uma janela de oportunidades, evoluções e trocas. Com diálogos estabelecidos entre professores e alunos, pensamos que este acesso pode contribuir para melhora e maior aproveitamento do planejamento escolar.

Torna-se, então, de suma importância a construção desta prática para a valorização dos diversos saberes e habilidades, porém, constituindo-se primordial a participação do professor nas formações ofertadas no âmbito de trabalho e fora dele, porque ser professor é ser condutor de própria evolução profissional.

No entanto o sucesso das iniciativas de formação continuada deveria estar atrelado ao fortalecimento da institucionalização das ações de formação por meio da parceria entre o MEC, as universidades e os sistemas públicos de ensino e, principalmente, as escolas. Esse caminho pode ser promissor na medida em que propostas de formação sejam produzidos não de forma pontual, descontínua, mas que tenham como objetivo a concretude da prática docente (MAGALHÃES, 2013, p. 146).

Participar de uma formação continuada deixou de ser uma escolha, pois, segundo Pereira (2013, p. 121), “[...] a qualidade de ensino em uma escola comprometida com a formação da cidadania requer do professor uma formação continuada”.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL

As transformações e os paradigmas na educação e na pesquisa levam-nos diretamente à necessidade de mudanças no currículo, pois toda teoria residente nas salas de aula confronta com uma ação pedagógica. Contudo, responsabilizar a formação inicial em razão dos problemas que envolvem as licenciaturas não representa solução, pois:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas nas experiências que vive dentro e fora da escola nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 1998, p. 21).

Contudo, nossa teoria e pensamentos sofrem modificações por meio das experiências vividas e os conhecimentos adquiridos, como os processos educativos, que passam por modificações ao longo do tempo.

E o mais grave que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para as camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições do ensino cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. Os pesquisadores que têm tratado da questão, não de hoje, sentem-se como verdadeiro "João Batista" pregando no deserto (GATTI, 1997, p. 4).

Na formação inicial, estudamos e compreendemos teorias, mas quando vamos para a sala de aula, estamos envoltos na utopia de pensar que nossas ações serão o bastante para confrontar os desafios com nossos alunos e as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, portanto, ter amor em ser professor e continuar estudando não são procedentes opcionais e, sim, obrigatórios.

Desse modo, como coloca Gatti (1997, p. 9), “[...] há aspectos no cotidiano escolar que escapam a qualquer legislação e cujo aprimoramento e transformação depende inteiramente de quem faz educação nas salas de aula”, por isso, temos que estar atentos para a responsabilidade social que assumimos aos nos dedicarmos à docência.

Na formação inicial, o futuro professor desenvolve sua identidade profissional, mas é na prática que vai escolher, de acordo com o que aprendeu ou acredita, sua metodologia, didática. Ao fazer uso de um planejamento adequado, poderá construir sua prática pedagógica com competência.

Num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Os novatos descobrem, por exemplo, que as discussões básicas sobre os princípios educacionais ou sobre as orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores (TARDIF, 2002, p. 83).

O ritual de passagem da formação inicial para a prática efetiva do cargo, numa situação que muitas vezes é novidade para o recém-formado professor, é permeado por um forte desejo de mudar o mundo. Rapidamente, porém, percebemos que o sistema é falho e os alunos não correspondem às expectativas da “professora Helena”.

Tem-se em vista que o professor das séries iniciais precisa de conhecimentos, mas também se torna fundamental a afetividade. Para Polimeno,

[...] os professores das séries iniciais do ensino fundamental possam desempenhar seu papel como mediadores na relação entre o aluno e a linguagem escrita, há que se reconhecer a importância da sua formação e de seu desenvolvimento profissional (POLIMENO, 2003, p. 390).

Segundo Magalhães (2013, p. 142), “[...] a formação inicial é o primeiro ponto de uma trajetória tecida a partir do entrelaçamento dos elementos da história de vida de cada sujeito”. Todavia, muitos professores refletem de forma diferenciada a partir desse contexto, sendo que aprendemos na teoria algo praticamente impossível de ser colocado em prática no cotidiano escolar. Ainda,

Por outro lado, devem-se apontar as consequências das péssimas condições de trabalho enfrentadas dia a dia pelos professores. A rotina estressante, os baixos índices de aprendizagem, a falta de valorização, a dupla ou até mesmo a tripla jornada, fazem com que os professores não tenham tempo para buscarem por formação (MAGALHÃES, 2013, p. 144).

Neste contexto, as dificuldades enfrentadas são tantas que muitos professores deixam de assumir seu lado político e social, perdendo a identidade de “professor” como sujeito capaz de transformar realidades e superar obstáculos na busca de um mundo melhor. De acordo com Freire (1991, p. 32), “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Tendo em vista o aspecto decorrente do caráter da formação inicial, consideramos que a formação continuada seja uma consequência da mesma, pois primeiramente nos graduamos professores e depois necessitamos de aperfeiçoamento em serviço para continuarmos nossa tarefa de educar, de formar cidadãos nas mais diversas áreas do conhecimento, iniciando pela alfabetização.

4.2 FORMAÇÃO REFLEXIVA

No que tange à formação continuada, em serviço, e permanente que vai além das políticas públicas formativas oferecidas pelo estado, portanto tratando-se da busca por mais conhecimentos de modo autônomo, sentimos a necessidade debater o tema do professor reflexivo, pois o mesmo é atual e completa a forma como queremos transpor a formação de professores, sendo ela vista no sentido de refletir sobre a própria prática pedagógica.

O professor crítico-reflexivo se preocupa com as mudanças e consequências éticas e morais de sua prática pedagógica. Nesse sentido, o professor não é um transmissor de conteúdo, ele passa a atuar, pensando na sua prática pedagógica e no contexto ao qual ele e seus alunos estão inseridos. E aqui nos parece residir uma diferenciação entre continuada e permanente, porque, conforme se depreende de vários estudos sobre as formações oferecidas pelo Estado, poucas vezes, pode-se dizer, que elas sejam focadas no contexto do professor e do aluno de modo diferenciado. As formações continuadas tendem a propor métodos e fórmulas, conteúdos e diretrizes para que o professor os adapte ao contexto com o qual trabalha. E então, ele precisa permanentemente transpor os limites da formação continuada, buscando formas de adequar o conhecimento adquirido à heterogeneidade de uma sala de aula específica.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassiva, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2000, p. 86).

Todavia, acreditamos nas potencialidades do professor reflexivo, aquele profissional que utiliza do diálogo para conhecer seus alunos e, juntos, construírem um ambiente de educação e respeito, estando sempre prontos para melhorar.

Para Freire (2000, p. 23), o “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou a sua construção”. Podemos dizer, então, que o professor reflexivo possui o aporte teórico para realizar esta mediação, entre seu aluno e a construção do conhecimento. Depende, portanto, somente dele fazer esta conexão e aproveitar esta aquisição.

Ao serem capazes de construir uma visão crítica das próprias ações, por meio de da prática educativa cotidiana os professores podem transformar a realidade escolar. Tornar-se um profissional reflexivo depende de cada um.

No entanto, segundo Andrade (2011, p. 30), “[...] muitas das teorias do conhecimento tratam a formação dos educadores a partir de soluções externas”, levando à defasagem no processo de formação dos docentes.

Para Nóvoa (2002), os professores reflexivos têm as mesmas características do pesquisador, pois ambos elaboram a abordagem teórica junto com sua prática, ou seja, precisam elaborar suas aulas de forma que atendam a todos os níveis apresentados pelos alunos de uma mesma sala, e saber, com antecedência, a melhor medida a ser tomada em casos nos quais a teoria não contemple a prática.

Compreendendo que todo educador reflexivo associa-se ao pesquisador, cabe a cada docente a tarefa de sair da zona de conforto, buscar o diálogo entre os pares para construírem, juntos, um novo sistema educacional. O que implica na:

Valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 2002, p. 27).

A pesquisa compreendida como essencial na formação profissional do professor, porém, cabe ressaltar que quem trabalha em escola não possui, muitas vezes, condições de ser um professor pesquisador reflexivo. Segundo André (2001, p. 55), “[...] estes questionamentos têm feito parte de debates na área de educação”.

Os movimentos que valorizam a formação do professor pesquisador são bastante recentes, conforme atesta André (2001). Por sua vez, Demo defende a pesquisa como princípio científico e educativo e situa que “[...] pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo aprender em sentido criativo” (DEMO, 2006, p. 44).

Visando instigar no aprendiz a criatividade investigadora para que o mesmo alcance respostas e soluções próprias e não saia dos anos iniciais apenas alfabetizado, mas sim letrado:

O professor precisa investir na ideia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação. Caso contrário não mudamos a condição de analfabeto no aluno, que apenas lê, sem interpretar com propriedade (DEMO, 2006, p. 87).

Pensando desta forma, um professor pesquisador leva seus alunos a se tornarem pesquisadores também, elaborando, desse modo, um processo de formação formal e política. Embora sejam muitos autores abordando o tema de pontos divergentes, André lembra que

[...] todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2001, p. 57).

Cabe lembrar que tais exigências fazem parte das Diretrizes Curriculares para formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Na sala de aula, segundo André (2001, p. 59), “[...] nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa”. Sendo assim, é importante que o professor se torne investigador, observador e encontre soluções para problemas do cotidiano escolar. Exemplo disso, é a sondagem feita no início do ano letivo nas turmas de alfabetização. Trata-se de um diagnóstico que consiste numa atividade elaborada para toda a turma e aplicada individualmente. O professor observa, porém, não interfere na execução da atividade pelo aluno, apenas anota como cada um concluiu a tarefa e qual seu grau de dificuldade.

Este exercício tem como objetivo principal auxiliar o professor a elaborar seu planejamento baseado não somente no nível da turma, mas tentando atingir os diferentes graus de dificuldade existentes na sala de aula.

Conforme André,

[...] fazer pesquisa significa produzir conhecimentos, baseados em coleta e análise de dados, de forma sistemática e rigorosa, o que requer do pesquisador um trabalho com um *corpus* teórico, vocabulário próprio, conceitos e hipóteses específicos, tendo para isso que dispor de tempo, de material e de espaço, não seria esperar demais que o professor, além de seu exigente trabalho diário, cumprisse também todos esses requisitos da pesquisa? (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Porém, a formação reflexiva precisa estar atrelada ao processo interno do indivíduo, para que o mesmo busque formas de incorporação entre a teoria, a prática e os sentimentos, sendo que não é somente um professor que está lecionando, mas um ser humano. Assim:

A formação é um processo de desenvolvimento da pessoa, ao adquirir/aperfeiçoar suas capacidades, principalmente as de sentir, agir, imaginar, compreender, aprender e utilizar o próprio corpo para expressar-se, porém é, antes de tudo, um processo teórico prático [...] (ANDRADE, 2015, p. 127).

Precisamos desenvolver em nossa práxis a consciência de que somos pessoas capazes de modificar realidades, porque estamos em contato com o futuro todos os dias, não somente o nosso, mas o de centenas de crianças que frequentam a escola que trabalhamos. As formações, portanto, servem de base teórica para a compreensão e instrução do plano de aula mais elaborado. No entanto, o mundo atual precisa de um profissional mais completo e comprometido com ensinar os conteúdos, mas acima de tudo com respeito, diálogo, empatia e sensibilidade para compreender o que aquele aluno necessita, enquanto assimila o processo.

Em todos os processos formativos, o diálogo tem sido uma questão constante observada como fundamental seja durante a formação seja depois, na sala de aula, contudo, embora essa relevância apontada por diferentes estudiosos sobre a educação brasileira, nota-se a ausência do diálogo, da troca de ideias. E o diálogo foi o que buscamos desenvolver com as professoras pesquisadas para conhecer suas percepções sobre a formação oferecida para a efetivação do Pacto de Alfabetização na Idade Certa nas escolas públicas municipais de Lages, tema do capítulo que segue.

5 DIÁLOGO COM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta etapa da dissertação, apresentamos a leitura dos dados coletados a campo, desde os procedimentos adotados para coleta até a análise que contemplou a Formação Continuada, Formação Permanente e Formação dos Alfabetizadores em Lages – SC; o PNAIC; a Relação entre Níveis de Aprendizado, o Planejamento, os Métodos, o Diagnóstico e a Conclusão desse processo.

O primeiro passo foi compor o perfil dos sujeitos pesquisados. A análise desse perfil teve por objetivo identificar a faixa etária, grau de instrução, tempo de serviço na educação e tempo de atuação específica na alfabetização. Entrevistamos cinco docentes, todos do gênero feminino, o que nos leva a refletir que a tendência é de que somente professoras frequentaram a formação, fato observado também na prática, durante o período que participamos do PNAIC e fizemos o curso.

Para a efetivação da coleta de dados, seguimos as normas do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), documento assinado por todas as cinco professoras que aceitaram participar da pesquisa, comprometendo-nos a manter sigilo total de suas identidades. Todas ficaram cientes, por meio da leitura do TCLE e da explicação dada pela pesquisadora, de que seus nomes não serão revelados em hipótese alguma. Para a identificação das participantes, utilizamos a sigla PA, a fim de nomear as professoras alfabetizadoras entrevistadas, por ordem cronológica ficando: PA 1, PA 2, PA 3, PA 4, PA 5.

5.1 PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Participaram da pesquisa cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Lages que fazem parte do programa PNAIC (Quadro 4). Elas atuam em diferentes escolas da rede municipal de ensino. Todas lecionam do primeiro ao terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental 1. Reafirmamos que não há profissionais do gênero masculino na pesquisa, nem nas formações oferecidas pelo PNAIC, das quais participamos.

Quadro 4 - Perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa.

Professor	Faixa Etária	Tempo de Serviço	Tempo na Alfabetização	Graduação	Especialização
PA 1	42	18	18	Pedagogia	Metodologia Didática
PA 2	43	20	20	Pedagogia	Metodologia do Ensino
PA 3	37	6	6	Pedagogia	Alfabetização e letramento
PA 4	46	25	25	Pedagogia	Alfabetização
PA 5	36	12	12	Pedagogia	Psicopedagogia

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

As cinco professoras entrevistadas se encontram na faixa etária dos 36 aos 46 anos de idade. O menor tempo de magistério é de seis anos e o máximo de vinte e cinco anos de atuação. As mesmas possuem tempo igual de magistério e de experiência como alfabetizadoras, portanto, todas já trabalhavam com alfabetização antes de participar do PNAIC.

É importante termos consciência de que a transformação da prática pedagógica decorre da formação continuada referente, bem como do tempo de trabalho em sala de aula. A formação continuada é uma necessidade no desenvolvimento profissional do professor, destacando-se a importância de uma formação inicial de qualidade para a práxis.

Quanto à qualificação profissional, constatamos que todas as professoras têm graduação em Pedagogia: duas delas possuem especialização em Metodologia do Ensino, duas em Alfabetização e uma em psicopedagogia.

Ao analisar o Quadro 1, entendemos que a seleção para esta pesquisa atendeu ao critério de que as professoras pesquisadas trabalhassem com a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1. Delineado o perfil, partimos para a leitura dos dados coletados por meio de entrevista realizada com cinco Professoras Alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Lages.

5.2 A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE O PNAIC

Na entrevista, realizamos nove perguntas para as cinco alfabetizadoras selecionadas, com os temas: formação de professores, alfabetização e PNAIC. Na sequência, deste texto, apresentamos os dados de acordo com a organização que segue a ordem das perguntas feitas durante as entrevistas, situando o que

buscamos com cada uma dessas questões. A sequência deste capítulo está organizada, conseqüentemente, da seguinte maneira:

- 5.3 A essencialidade da Formação Continuada: "*O que o termo Formação continuada lhe sugere?*" Foi solicitado às Professoras Alfabetizadoras que respondessem o que compreendem desse enunciado.
- 5.4 Formação permanente: "*O que entende a respeito de Formação Permanente?*" Esta questão enfatiza e relaciona a formação com o cotidiano escolar.
- 5.5 Formação de professores alfabetizadores "*Como entende que a Formação Permanente e a Continuada são propiciadas pela Rede Municipal com os professores alfabetizadores?*" Esta pergunta centra-se na formação e no entendimento que o professor tem em associar os termos distintos.
- 5.6 A professora alfabetizadora e as expectativas referentes ao PNAIC: "*Entendendo que o PNAIC é um programa do governo, ao qual pretende alfabetizar as crianças até os oito anos de idade ou o terceiro ano do ensino fundamental, qual sua percepção a respeito?*" Buscamos as impressões associadas com a meta do Programa.
- 5.7 Desafiando a heterogeneidade na sala de aula "*O que pensa, com relação aos diferentes níveis de aprendizado apresentados em sala de aula?*" A meta foi a de identificar como o professor trabalha as diferenças educacionais existentes.
- 5.8 Organização do planejamento escolar "*Como você organiza seu planejamento para atender a todos os alunos de forma similar?*" Esta questão gira em torno do plano de aula do professor.
- 5.9 Métodos e teorias da alfabetização "*Considerando que existem diversos métodos de alfabetização, como professora alfabetizadora da rede municipal de Lages, qual o método que você faz uso em seu cotidiano escolar?*" Indagamos a respeito dos métodos empregados na sala de aula com os alunos.

- 5.10 O diagnóstico como instrumento norteador "*No seu planejamento está incluído diagnóstico bimestral? Por quê?*" Questionamos o uso do diagnóstico como ferramenta de condução para melhor preparação das aulas e do atendimento individual.
- 5.11 Epílogo das concepções do Programa "*Depois de participar do PNAIC, com ênfase em alfabetização, como profissional atuante na área, quais conclusões foram pertinentes?*" Na questão estabelecida, as alfabetizadoras descrevem o que significou a participação no pacto.

A partir dessa ordem, será também descrita nossa análise. Situamos de antemão que estão implícitas nas falas das Professoras Alfabetizadoras suas angústias em relação ao compromisso docente que assumiram, de alfabetizar alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como se pode ler seu entusiasmo em acreditar na transformação por meio da educação.

No próximo item, apresentamos os dados e a leitura dos mesmos quanto à essencialidade da formação continuada na vida docente.

5.3 A ESSENCIALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pensando no professor em sua totalidade, como professora e pesquisadora, salientamos que não podemos de forma alguma descartar a possibilidade de sempre aprender e renovar a prática, pois o mundo está em constante evolução e as crianças cada vez mais desenvolvidas e curiosas, exigindo constante aperfeiçoamento de nossa parte e um trabalho centrado no cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 28).

O autor coloca que é na sala de aula que podemos mudar nossa atuação profissional. Para que haja mudança, faz-se necessário a formação continuada, em serviço e desenvolvida na prática pedagógica.

Quanto o termo formação continuada, dizem as professoras que é algo que tem continuidade. Tal afirmação é observada na fala da PA 3, ao afirmar que *"não podemos ficar fora do processo nem parar no tempo"*. Complementa-se com a compreensão de PA 5, que reflete a respeito da necessidade de estarmos em evolução contínua no setor educação. PA 1 considera a formação continuada como um curso que a Secretaria oferece. Esta opção está de acordo com as palavras de PA 2, de que *"aquele professor que acha que sabe tudo, não tem mais nada para fazer no magistério"*.

Em relação ao que disse a PA 1, de se tratar de *"um curso que a gente faz, um encontro que a gente faz na Secretaria da Educação para trocar ideias, pra levar atividades. Pode-se trocar experiências e aperfeiçoar a nossa teoria para melhorar a prática"* (2016).

As palavras de PA 1 indicam a percepção da docente de que por meio da troca de experiências pode-se progredir, o que nos reporta às palavras de Garcia, ou seja:

Reconhecer a professora como capaz de teorizar sobre a sua prática é para nós um princípio teórico-epistemológico que alicerça nossa postura política e que nos faz considerar a escola como um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução (GARCIA, 1998, p. 21).

A teoria que obtemos na formação inicial é aprimorada na formação continuada e no cotidiano escolar, refletindo no resultado do nosso trabalho em sala de aula, com os alunos.

Por sua vez, PA 2 ressalta:

[...] Que a gente precisa estar sempre se aperfeiçoando, sempre estudando, isto é muito importante, aquele professor que acha que sabe tudo arruma a malinha e vai para casa, não tem mais nada para fazer no magistério, a gente tem que tá sempre estudando, sempre se renovando, porque as crianças são diferentes, eles vem com uma perspectiva totalmente diferente da nossa, a visão que a gente tem de criança de dez anos atrás não é mais a mesma, eles dão nó na gente, literalmente nó, quando você acha que esta convencendo, eles vem com uma pergunta que você não sabe de onde sai e se você não tiver preparada para as crianças que estão vindo, você fica para trás, porque eles são muito astutos, super perspicazes, pegam tudo no ar e você tem que estar preparada, se você não estudar fica para trás (PA 2, 2016).

Na realidade, nas palavras de Garcia, *"[...] É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas*

explicações” (1998, p. 23), refletimos, pois, que é junto com nossos alunos que aprimoramos conhecimentos e a prática pedagógica na medida em que a teoria vai sendo construída.

Acrescendo a essa constatação, PA 3 traz importante contribuição em relação à perspectiva de mudança por meio da formação continuada:

[...] é um processo essencial na nossa área que é estar dentro da área da alfabetização e eu acho que é essencial essa nossa formação continuada porque é um processo contínuo, você não tem como estar dentro do processo de alfabetização sem você estar se formando. É um processo contínuo você não pode estar parando no tempo, então acho que o processo de formação ele é essencial para o processo de ensino, não pode parar no tempo, você precisa dessa formação para levar para o seu aluno essa experiência nova (PA 3, 2016).

Neste processo, conforme a PA 3, inclui-se o estudo e a atualização, ou seja: “O olhar ocasional torna-se intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria” (GARCIA, 1998, p. 23). Trata-se de um progresso obtido no dia a dia dessa profissional, com erros e acertos, bem como avanços para melhoria da didática e metodologia utilizadas na sala de aula. Isso porque, como a entrevistada colocou, “parar no tempo” é o que nós, alfabetizadoras da rede pública de ensino, não podemos fazer, pois em grande parte depende de nós a transformação social do nosso aluno por meio da alfabetização e do letramento. Nesse sentido Tardif situa que:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros autores da educação, seus conteúdos e formas (TARDIF, 2002, p. 240).

Sobre a temática em questão, PA 4 aponta para a importância da formação, que segue uma teoria sólida, porém, assegura não haver tal propósito na escola pública, porque muda a administração e assim a metodologia é modificada:

No sentido de manter a mesma linha teórica que se está trabalhando, porque o que acontece em escola pública, mudou a gestão, muda toda a formação, por exemplo agora trabalhamos dentro da teoria de Vygotsky, daqui a pouco se entende que não é por aí, daí muda tudo, muda a formação, o entendimento, concluo, que é continuar na mesma linha que se trabalha (PA 4, 2016).

Pode-se entender que a entrevistada está colocando nossa fragilidade a respeito da mudança de gestão na prefeitura a cada quatro anos, quando acontece

a substituição das secretárias de educação, portanto, mudando toda a equipe da Secretária de Educação do Município de Lages. Quanto à teoria ressaltada, o PNAIC pauta-se na sociointeracionista de Vygotsky, posicionando o professor como mediador da apropriação do conhecimento de seu aluno, porque, “[...] para o autor, o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, isto é, ele é disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros” (BRASIL, 2012, p. 13).

Neste processo, o professor alfabetizador, conforme citado por PA 4, faz-se necessário que estejam associados diversos fatores em prol de um resultado positivo para o trabalho do professor com o aluno que está sendo alfabetizado, pois:

Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2003, p. 23).

A preocupação, na realidade, permeia em torno da formação vigente não dar conta das metodologias propostas para o processo de alfabetização, pois, muitas vezes, como aponta Tardif

[...] na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 241).

Já para PA 5, a formação continuada significa "*A oportunidade de sempre estar aprendendo mais*", ou seja, ela percebe esta sequência como ampliação do saber. Suas palavras remetem ao pensamento de Tardif (2002, p. 228), ao situar que “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Sendo assim, pode-se dizer que esta preparação é necessária. Nas palavras das entrevistadas, se torna indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica, porque, como aponta Nóvoa (2002, p. 39), “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios”.

Conforme o posicionamento das Professoras Alfabetizadoras em convergência com os autores, consideramos indispensável a consolidação de uma

formação continuada de qualidade, bem elaborada e principalmente focada no professor, na sala de aula e nos seus alunos. Este processo, porém, está interligado com a formação permanente, a problematização construída em torno da práxis e especialmente desta busca do professor pelo progresso.

5.4 FORMAÇÃO PERMANENTE

No contexto em que lecionamos, a formação permanente possui caráter insubstituível e decisivo para a mudança da prática pedagógica. Segundo Freire (2002, p. 44), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A formação permanente é uma necessidade do professor que está comprometido na busca por mudanças tanto na sua profissão quanto na escola, com seus colegas, por meio de diálogo, preparação e pesquisa, podendo tornar o espaço escolar mais democrático.

Quando indagamos às alfabetizadoras sobre formação permanente e o que sugerem a respeito, houve contradições. Conforme PA 1: *“É aquela que a gente faz todo bimestre na escola, planejamento, PPP, acho que seria isso”* (2016).

PA 1 refere-se ao Projeto Político Pedagógico discutido nas reuniões bimestrais na escola em que trabalha, expondo sua visão de formação permanente associada com assuntos que devem fazer parte do cotidiano da escola, ser colocados em debate regularmente. Importa destacar que, no PPP, também se faz necessário constar o tempo de formação dos professores na escola para aprimoramento profissional dos sujeitos que nela trabalham.

A opinião de PA 2 situa aspectos importantes a serem refletidos entre todos os que trabalham com educação:

Olha só, com relação às formações que a gente tem tido no município é melhor que nem faça, porque a gente tá perdendo tempo, a prefeitura tá perdendo dinheiro, porque o que tá sendo feito ali, tirando o PNAIC, não vale a pena ser feito, porque é simplesmente para dizer que estão fazendo, me desculpe eu, nas últimas formações que a prefeitura proporcionou, eu sou honesta em dizer, que eu não fui, vou perder meu tempo, eu não sou melhor do que ninguém, acho muito importante estudar, se atualizar, mas não com as formações que estão sendo oferecidas para nós, o PNAIC este ano começou dia 2/10 e terminou dia 2/12, um intensivo de 7 horas sentados numa cadeira, mas mil vezes melhor do que a formação que a prefeitura oferece para a gente, porque este ano nem teve (PA 2, 2016).

Essas palavras indicam falhas encontradas nas formações organizadas pela Secretaria de Educação de Lages. Segundo PA 2, com exceção do PNAIC, muito pouco, ou “nada”, pode ser aproveitado para a prática pedagógica e, ainda, que em 2016 não houve formação por parte da SMEL.

Outro aspecto, diz respeito ao proposto por Freire (2002, p. 104), de que “[...] o novo programa de alfabetização precisa afastar-se das abordagens tradicionais que realçam a aquisição de habilidades mecânicas, enquanto separam a leitura de seus contextos ideológicos e históricos”. As colocações da PA 2 indicam para a necessidade de que as formações oferecidas pelo governo municipal tenham maior aproximação com a realidade da professora que está em sala de aula o dia todo com seus alunos, pois, quando participa do curso oferecido, não assimila os conteúdos com a realidade vivenciada.

O PNAIC, de acordo com seus elaboradores, considera que

[...] o processo de formação privilegia o diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro (BRASIL, 2012, p. 32).

As ações do PNAIC possuem eixos para garantir que os direitos dos alunos sejam contemplados, sendo possível perceber porque a PA 2 considerou mais sólida a formação oferecida pelo governo, por meio do Programa em questão. A comparação e a preferência ficam por conta da solidez na proposta, sendo que esta política pública foi planejada em torno dos problemas que envolvem a alfabetização nos anos iniciais.

Neste sentido da permanência, a PA 3 descreve que:

É o dia a dia, conhecimento novo também pra ele, você não pode estar somente no livro didático por exemplo, você precisa estar levando algo novo pra ele. Então é algo permanente, tem que estar no dia a dia se atualizando (PA 3, 2016).

Conforme entende a PA 3, permanente refere-se à mudança na prática escolar; levar o novo para dentro da sala de aula. Nesse relato, percebemos a falta de exatidão no termo utilizado, contudo, destaca-se certa insistência com a mudança na prática pedagógica, deixando claro a falta de condução sobre as questões nas formações, mas a intenção de remover as lacunas existentes na educação atual.

A PA 4, por sua vez, pensa que:

Indo de encontro ao meu pensamento anterior, penso que a permanente é a formação que temos sempre, sendo necessário a troca de ideias, reflexão, leituras, porque as coisas se modificam, ou até mesmo para você avaliar se o teu trabalho está dentro da proposta (PA 4, 2016)

A entrevistada PA 4 ratifica a importância da troca de experiências, em que o professor tem a oportunidade de aprender com o colega e integrar novos saberes, indicando que: “Assim fica claro que o trabalho docente inclui não só conhecimento adquirido/construído ao longo da carreira por meio da experiência pessoal e profissional, mas também inclui o contexto em que esses professores estão inseridos (MIZUKAMI, 2002, p. 55).

Contudo, PA 5 considera que isso ocorre “[...] *no dia a dia, no cotidiano, cada dia você pesquisar algo e estar aprendendo*”.

No processo de transformação da professora alfabetizadora em professora pesquisadora estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como critério de verdade. É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações (GARCIA, 1998, p. 23).

De fato, é no cotidiano escolar que podemos reafirmar nossas convicções e, coletivamente, avançar com o propósito de passarmos de professores alfabetizadores para professores alfabetizadores pesquisadores, pois, como afirma Freire, “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2002, p. 2). Pode-se afirmar que momentos de reflexão e percepção da realidade apreendida são indispensáveis e, isso se dá mediante o estudo permanente da experiência concreta que seja capaz de modificar a prática.

5.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Há, no município de Lages, políticas de formação de professores, oferecidas anualmente. Inclusive, o PNAIC acontece neste âmbito, desde 2013, com ênfase em português. No ano de 2014, foi implementada a formação em matemática; em 2015, a formação em geografia, história e ciências e, com caráter interdisciplinar; por fim, em 2016, foram revisitados todos os conceitos trabalhados desde 2013.

A respeito disto, a PA 1 relata que

O ano passado na verdade a gente não teve. Nós fizemos agora o PNAIC que começou em novembro, dezembro, foram assim três encontros, quatro encontros de seis horas, o que a gente teve de formação esse ano foi isso.

E nós tivemos um curso do meio ambiente, sobre Bioma Mata Atlântica, na verdade é porque elas precisavam deste trabalho, elas chamaram a gente e a gente desenvolveu um projeto em cima disto com as crianças e fizemos a devolutiva, mandando por WhatsApp, vídeo, foto tudo que foi trabalhado, e o PNAIC, que este ano foi bem bom, o PNAIC é bom! (PA 1, 2016).

A entrevistada PA1 revela seu entusiasmo ao citar o PNAIC. Segundo ela, se trata de uma boa formação, se comparada a outros projetos que são desenvolvidos na escola atuante, porém, ressaltando que o curso ocorreu em 2016, apenas nos dois últimos meses do ano em questão.

Podemos afirmar que, em meio a tantas mudanças, a formação é algo imprescindível, que ocorre de forma contínua e, às vezes, incoerente mesmo. “Nesse sentido, pensar numa formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 12).

Em relação às formações oferecidas pela gestão municipal, através da Secretaria de Educação, a percepção da PA 2 é diferenciada e traz uma crítica a ser considerada no futuro das formações dessa Secretaria aos professores municipais.

Uma "caca", falando mesmo, pois é melhor que não faça, porque quando era a [...], ela é alfabetizadora de anos, tem o dom, tem experiência, sabe o que está falando, depois mudaram a equipe e era mal preparada, e a princípio não tem mais PNAIC, então não sei o que será de nós! Minha esperança é que a nova secretária da educação mude o quadro atual, porque ela sempre pregou coisas boas, e estes últimos quatros anos... (PA 2, 2016).

Conforme observado, a PA 2 exemplifica uma formadora que também é alfabetizadora, colocando a importância do preparo e experiência para o sucesso do Programa e das formações continuadas organizadas via Secretaria de Educação, mostrando sua angústia com a possibilidade de não haver a formação PNAIC em 2017.

Cabe lembrar que os documentos em estudo não apresentam propostas de continuidade da formação por meio do Programa, mas ressaltam a necessidade e relevância da constante busca por aperfeiçoamento, sendo que as formações não devem ser compreendidas como obrigatórias:

Para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012, p. 28).

Os instantes de formação vivenciados pelo professor possuem estratégias para que sejam diferenciados, porém, o docente necessita ter consciência de sua função social, sabendo dos benefícios desta qualificação profissional na sua prática pedagógica.

Como a PA 3 exprime:

Através do PNAIC, esse programa que veio ali para atualizar é uma das formas que veio para inovar e dar uma formação para os professores. É uma formação permanente, continuada, que dá um suporte para o professor (PA 3, 2016).

O PNAIC, conforme se depreende das falas das professoras entrevistadas, sustenta a proposta de inovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, obtendo a mobilização dos professores alfabetizadores para transformar os espaços escolares onde atuam. Como salienta Oliveira (2013, p. 63): “[...] o profissional da educação é, assim, um [...] agente de transformação, se considerar os objetivos da educação e a relação pedagógica como uma ação transformadora”.

Isso porque, na alfabetização, estamos alterando o mundo do nosso aluno, levando-o à importante descoberta de ler o mundo por meio das letras do alfabeto. O que nos leva ao pensamento de Freire (2002, p. 125), de que “[...] a educação é um ato político, quer na universidade, no curso secundário, na escola primária ou numa classe de alfabetização de adultos”.

Desse modo, portanto, nós, na função de professoras alfabetizadoras, precisamos assumir nosso papel, independentemente de qualquer situação.

Conforme a PA 4 expressa, relacionado ao Programa:

A gente viu ali que com este PNAIC teve uma continuidade. Recebemos o material, fez estudos, tendo um cuidado com as formações das professoras alfabetizadoras e das orientadoras de estudo, tendo assim a permanência da proposta, o que é muito importante para nossa prática pedagógica. A gente sabe que dá aquela insegurança de mudar, mas se você se sente segura da tua forma de atuar, se faz de uma determinada forma durante muitos anos, é um problema, porque as vezes você quer mudar, mas não sabe como! Houveram equívocos, formas de interpretação, porque as vezes se abandona aquilo que fazia há muito tempo e não sabe fazer mais nada, acaba trocando certo pelo nada, foi bacana nossa formação, eu também tive dificuldade e acho que tem que continuar, se não for PNAIC, que seja nesta linha (PA 4, 2016).

De acordo com a professora em questão, a continuidade da proposta da formação auxilia no desenvolvimento de própria prática pedagógica como um todo, levando-nos a retomar as palavras de Perez e Sampaio (1998, p. 51), de que:

“Refletir sobre nosso processo de mudança nos possibilita compreender e ajudar as professoras no seu processo de desconstrução-reconstrução coletiva de sua prática pedagógica”.

Como educadoras, temos o dever intrínseco de realizar uma leitura crítica da realidade em que vivem as crianças de cada escola onde trabalhamos, neste caso, para compreender e refletir a respeito da heterogeneidade existente, porque, embora mudar seja difícil, essa mudança é urgente.

Conquanto, a PA 5 reconhece ter participado apenas do PNAIC em seu tempo de funcionária pública na educação: “*Nestes quatro anos que eu estou na rede municipal, eu participei do PNAIC, neste período conheço apenas o pacto*” (2016).

Neste caso, podemos pensar que há um entrave entre o que o poder público oferece em formações e o alcance delas aos docentes. Esse entrave pode estar tanto na comunicação entre Secretaria e professores quanto do próprio professor em atender ou aceitar os chamados para cursos formativos. Como não foi nosso objeto, saber os motivos pelos quais essa professora não participou dos cursos nos anos anteriores a 2016, consideramos que seja uma lacuna a ser preenchida em outras pesquisas.

Em relação ao objeto deste estudo, as respostas das Professoras Alfabetizadoras entrevistadas revelam o entendimento das mesmas a respeito das formações oferecidas pelo município de Lages. As PA 1, PA 3, PA 4 e PA 5 reconhecem a importância do PNAIC em suas vidas profissionais e a ascensão que tal programa lhes oportunizou. Dentre os benefícios, uma clareza de fatos e conteúdo de estudo que antes não eram apreciados.

Observamos, também, a preocupação das entrevistadas, em especial as PA 2 e PA 3, na continuidade da formação por meio do PNAIC, pois, segundo suas observações, o Programa fornece suporte e segurança e, porque dela advém material didático, momentos de estudo, troca de experiências, assim como tarefas monitoradas. “*Se não for com este nome*”, como cita a PA 4, que continue pelo menos um grupo de estudos, pois, segundo a PA 5, esta prática muda muito a postura do professor no cotidiano escolar.

A aflição destas profissionais, em pensar na inexistência de formação no ano de 2017, fica exposta em suas falas, pois o PNAIC foi afirmado por elas, diversas vezes na entrevista, como uma instrução fundamental para guiar as práticas

pedagógicas sustentadas no percurso do programa e para o desenvolvimento da alfabetização dos alunos até os oito anos de idade ou terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme proposto pelo governo federal.

5.6 A PROFESSORA ALFABETIZADORA E AS EXPECTATIVAS REFERENTES AO PNAIC

Com o início do Programa em 2013, podemos dizer que ainda havia uma postura descrente quanto aos cursos oferecidos no município, como já foi mencionado pelas entrevistadas em questão, contudo, no decorrer do tempo, conforme as medidas adotadas e os encaminhamentos da formação, esse processo conquistou as docentes. E, segundo suas considerações, refletem resultados positivos em sala de aula, aspecto que, sugerimos, seja pesquisado em outros estudos acadêmicos.

Obviamente que precisamos colocar o papel do professor em evidência, pois abstrair o que é passado no curso e levar para o aluno na singularidade, respeitando as particularidades de cada um e o seu tempo de aprender, caracteriza tarefa complexa. Contudo, o êxito do pacto advém do comprometimento do professor em alfabetizar efetivamente seus alunos e de todos os recursos que utiliza para tal. Como destaca Soares:

Conclui-se que à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolingüística, sociolingüística e lingüística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração de várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2003, p. 18).

O PNAIC tem por meta alfabetizar as crianças brasileiras, de escolas públicas, até os 8 anos de idade ou até o terceiro ano do ensino fundamental. No entanto, segundo as entrevistadas, há muitas realidades na escola pública que lecionamos, e para alcançar as metas, faz-se necessário recorrer à reflexão sobre o modo individual de viver dos nossos alunos, os conteúdos que dominam, em que fase da leitura se encontram. Para esclarecer esta afirmação, começamos com o ponto de vista da PA 1:

Eu acho assim, cada região tem suas particularidades, é um projeto com este objetivo, mas nem todas as escolas vão alcançar isto, depende do aluno, do nível social, da família. Tem regiões do Brasil, lugares que vão

alcançar e tem lugares que não, até dentro do próprio município tem escola que vai alcançar e escola que não vai, porque tem também as crianças portadoras de necessidades especiais, tem aquelas que os pais nem mesmo levam para o atendimento. Eu, [...] acho que a questão social influencia muito, não adianta me dizer que aprende, porque tem aquela criança que é abusada, que não dormiu à noite porque os pais ficaram usando drogas, ficaram escutando som a noite inteira, não tem o que comer. Acha que ela vai aprender do mesmo jeito daquela que tem carinho, dorme direito, toma as vezes só um pãozinho com café, mas toma, que tem um pai, uma mãe para dar um carinho, uma atenção, não é a mesma coisa. Eu acho que o PNAIC é um curso fantástico, mas falta esta visão na meta (PA 1, 2016).

A professora situa que, apesar das intenções do Programa, as adversidades e condições de vida da criança independem dos direitos de aprendizagem ao qual as alfabetizadoras devem contemplar nos eixos. Se não houver o mínimo de circunstâncias e auxílio da família, todo o trabalho feito na escola ficará comprometido. E esses aspectos, ao que tudo indica, não foram contemplados na formação iniciada em 2013.

Observa-se nessa fala o tamanho do compromisso e do desafio imposto aos professores alfabetizadores, como se estes fossem os únicos responsáveis por sanar as dificuldades dos alunos. Quando se pensa desse modo, por meio de políticas públicas que entendem o professor como o único sujeito da alfabetização, a carga que recai sobre a docência é imensa. E, nessa mesma perspectiva, os problemas não sanados são computados como ineficiência do professor. Neste ponto Saviani adverte que

[...] essa tendência do Poder Público em transferir a responsabilidade pela educação para o conjunto da sociedade, guardando para si o poder de regulação e de avaliação das instituições e dos resultados do processo educativo, operou uma inversão no princípio constitucional que considera a educação 'direito de todos e dever do Estado', passando-se a considerar a educação pública como dever de todos e direito do Estado (SAVIANI, 2013, p. 754).

Considera-se, então, que os baixos níveis escolares e a responsabilidade de mostrar resultados perante a política pública implantada são exclusivamente atribuídos aos professores, porém, ao mínimo sinal de êxito, o governo é exaltado e o professor permanece em sua sala de aula, buscando superar os obstáculos de lecionar frente a um governo que acredita ter o "direito" de intervir quando os resultados não são os que se espera. De acordo com Garcia, lecionar é:

No Brasil, tarefa para gigantes, que pudessem superar a revolta com o pouco caso das elites pela educação do povo, tanto que foram destruindo a escola pública e desqualificando os (as) professores (as). Tarefa de

recuperação de esperança numa escola que, para grandes contingentes da população, nada significa [...] (GARCIA, 1998, p, 14).

A escola pública encontra-se desacreditada e o trabalho do professor alfabetizador é hostilizado pela maioria da população de elite, porém, os docentes continuam em sua luta diária por manter seu emprego, por condições de melhoria e transformação social:

[...] Se não, como explicar que encham os auditórios quando alguém é anunciado como tendo algo a dizer sobre educação, a não ser pelo desejo de melhor desempenhar sua 'missão'? O que justificaria a procura por cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou mesmo de mestrado, senão o compromisso político e ético com a melhoria da escola pública? O reconhecimento desse movimento ético-político pela reconstrução da escola pública e pela melhoria da qualidade do trabalho docente é que nos move a andar pelo Brasil como mascates pedagógicos (GARCIA, 1998, p. 16).

Apesar da proposta do PNAIC não apresentar alternativas quanto aos problemas originados em relação à negligência de algumas famílias na alfabetização das crianças e a omissão de qualquer tipo de auxílio, as professoras alfabetizadoras entrevistadas, seguem batendo nesta tecla e revelam suas preocupações e alternativas, citando a importância na participação da família e a falta de subsídios para que a mesma participe mais da vida escolar dos filhos. Isso leva a pensar que os profissionais que estão na linha de frente da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental sabem da necessidade de que o Estado também desenvolva políticas públicas que auxiliem nessa aproximação da escola com a família e desta com a escola.

Conforme observamos nas palavras da PA 2, ela, com um pensamento que pode ser ampliado para a maioria docente, acredita que é complicado somente o professor alfabetizar:

Eu acredito que a gente sai do PNAIC com uma bagagem muito bacana, você passa a ter um outro olhar para tuas práticas, tudo o que é trabalhado em sala de aula, você passa a ver que algumas coisas que está completamente certo não está, por exemplo, a questão da oralidade, quando foi que planejamos atividades sobre oralidade, aprendemos entender a importância da oralidade? Então, assim, eu acredito que 50% depende de nós professores e 50% estrutura, família, acesso a livros, revistas, bons programas. Por exemplo, as minhas crianças ficam o dia inteiro na escola, chegam em casa, comem, tomam um banho e vão para frente da TV ou do computador. Estamos no final do ano letivo, não tem mais nada para fazer na escola, e hoje eu tinha 22 crianças na escola, porque escola virou depósito. Eu dizendo para os pais que não tem mais nada o que fazer, que acabou o ano letivo, e a mãe me fala que não tem com quem deixar. Então, eu acho que em relação ao que a gente aprende no PNAIC, a nossa parte ela vai ser feita e muito bem-feita, mas não

depende só de nós, construímos muitas coisas, mesmo comportamental. Minhas crianças não lavavam a mão no começo do ano, eu passei o ano inteiro mandando criança lavar a mão no banheiro, agora não precisa mais. Então, algumas crianças nós vamos atingir sim, mas a criança não é só nossa, ela tem um histórico, uma vida familiar, 100% de crianças alfabetizadas até o terceiro ano, com algumas realidades que a gente vê, não tem como conseguir! (PA 1, 2016).

Fundamentados no que a PA 3 remete, podemos afirmar a autenticidade do plano no que diz respeito aos conteúdos e ao trabalho docente. No entanto, há afirmativas que ressaltam dificuldades e compromissos que, a priori, não são dos professores, nem da escola. A fala de que a escola se tornou um depósito é recorrente nos estudos sobre percepções docentes. Vivenciamos isso na prática cotidiana onde trabalhamos. E os pais, embora tenham boa vontade, pelo menos muitos deles, não possuem condições que lhes permitam ser mais atuantes com seus filhos, porque estão em luta constante pela sobrevivência. E na falta de um lugar mais seguro e de confiança, depositam na escola sua esperança de que os filhos estão “bem-cuidados”.

Pode-se dizer que, nas colocações das professoras entrevistadas, a formação via PNAIC veio com uma ideia inovadora, trazendo o que outras políticas públicas educacionais já apresentavam, porém com lacunas ajustadas e incluindo a esperança constante do professor em um dia resolver os problemas na educação. Mas, como a P A 2 ressalta: “[...] *algumas crianças nós vamos atingir sim, mas a criança não é só nossa, ela tem um histórico, uma vida familiar, 100% de crianças alfabetizadas até o terceiro ano, com algumas realidades que a gente vê, não tem como conseguir!*” (2016). E isso nos remete ao já discutido, de que o Estado relega à sociedade a solução dos problemas como um dever e para si reserva-se o direito de cobrar resultados no mínimo satisfatórios, sem incluir-se como parte do problema e da busca de soluções.

As considerações da PA 3 levam para uma espécie de avaliação positiva do Programa, porém, não se deteve às realidades diferenciadas dos alunos. Tratou somente sobre a proposta e o que ela influenciou na sua prática pedagógica, assim, conforme suas palavras:

O programa do PNAIC veio para inovar, eu vejo que antes as formações que tínhamos, elas não davam conta de inovar a prática pedagógica do professor. As formações que eram oferecidas antes pela secretaria, o próprio currículo que oferecia, vinha de uma forma fragmentada. Eu vejo pela minha prática em sala de aula, se trabalhava muito de uma forma fragmentada o conteúdo. O PNAIC veio com outra visão, trabalhar em

formas de projetos, sequências didáticas. Ele trouxe propostas inovadoras, trabalhar de forma articulada com os conteúdos. Essa foi uma resposta muito boa pra alfabetização, principalmente para o primeiro ano, porque fica uma coisa fragmentada e trabalha muita letra, a letrinha "a" a letrinha "b", ensinado de forma fragmentada. Mas com o PNAIC, programa e a proposta, veio para ampliar com um projeto muito positivo que favoreceu a aprendizagem das crianças (PA 3, 2016).

Para esta alfabetizadora, o Programa acrescentou em seu planejamento escolar, pois, além das sequências didáticas, há as inovações que não faziam parte das formações oferecidas pela SEML.

A respeito da sequência didática, o material disponível para a formação PNAIC ressalta que:

Em síntese, a sequência didática consiste em um processo de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (BRASIL, 2012, p. 35).

Nas sequências, temos a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar e elaborar um plano de aula mais dinâmico, beneficiando os alunos e conseguindo maior amplitude nas aulas expositivas.

Na mesma pergunta, a PA 4 evidencia seu ponto de vista dizendo que

Mesmo sendo um programa do governo, a gente via que a linha de pensamento era bem moderna, atual e dinâmica, mas sabemos que nem tudo que vem do governo é bom, mas esta proposta é o que tem de melhor no momento. Claro que algumas responsabilidades exageradas nas costas do professor, logicamente que quem vai trabalhar o conteúdo formal, ampliar, é o professor, mas a gente sabe que tem que haver uma parceria com a família. Enquanto professor, temos nossas responsabilidades, mas ter um momento de estudo em casa, fazer as tarefas, estimular a leitura, ouvir e conversar com a criança é obrigação de quem mora com ela, então a gente, enquanto mãe, faz isto com nossos filhos. Tanto em escola particular como pública, a escola não funciona sozinha, não adianta achar que porque o professor fica quatro horas com a criança tem que fazer milagre. E as vinte horas que esta criança fica em casa? Tem criança que até consegue acompanhar sem muito auxílio da família, mas a maioria não, na rede municipal tem assistência pedagógica, que é um apoio, que espero que continue, mesmo mudando a secretária (PA 4, 2016).

Com um discurso otimista, a PA 4 considera o Programa bem moderno, colocando que “a proposta é o que tem de melhor no momento”, mas considera que se o aluno passa quatro (04) horas na escola e vinte (20) horas em casa, quem tem maior responsabilidade com esta criança é a família. O que reforça as palavras da PA 2, conforme discutimos anteriormente.

Contudo, entende-se que não podemos minimizar o impacto do Programa nas práticas pedagógicas das professoras, como a PA 5 justifica ao expor seu pensamento reflexivo:

[...] após o aprendizado, a alfabetização, segundo o que o pacto trás, houveram mudanças bem significativas, onde eu pude parar, pensar, hoje dentro do meu caderno de planejamento tem ali os direitos, de cada eixo, então eu entendo que esta é uma ferramenta para melhorar e garantir os direitos que as crianças têm (PA 5, 2016).

Os “Direitos gerais de aprendizagem” aos quais a PA 5 se refere estão apresentados no Caderno 1, de 2012, conforme apresentados capítulo anterior, sobre o PNAIC (Quadro 3), e tratam da consolidação em torno da alfabetização e do letramento na disciplina de português. Funciona como ferramenta de organização para o planejamento do professor, almejando o desenvolvimento de competências no aluno.

Esses direitos precisam ser consolidados, conforme destacado nas formações, por meio do planejamento das professoras. Inclusive, a PA 5 refere que tem essa tabela colada no seu caderno de planos, para que possa fazer o comparativo dos eixos e os direitos de aprendizagem de seus alunos.

A importância do planejamento escolar é algo imprescindível, pois por meio de um plano de aula com propriedades específicas aos objetivos de cada conteúdo, relacionados com os direitos de aprendizagem do aluno, podemos alcançar a maioria das metas definidas para cada turma.

5.7 DESAFIANDO A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

As diferenças são questões que permanentemente existirão em qualquer ambiente, pois o ser humano é único. Em sala de aula, porém, isso representa um desafio superior, pelo fato de termos a responsabilidade de alfabetizar diferentes níveis existentes num mesmo espaço. O essencial diante das invariáveis é organizar a ação docente com estratégias para sanar as dificuldades individuais dos alunos e estabelecer uma prática integral de ensino, pois como coloca Freire:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessas sociedades. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança [...] (FREIRE, 2001, p. 10).

Acreditando na força da opinião do educador, sabemos que a elaboração do planejamento escolar tem que caminhar com os propósitos do que pretende ensinar ao aluno, em determinado momento do ano letivo, porém, com constante fiscalização dos valores e princípios que transmite com a elaboração de cada aula. Como situa PA 1, com convicção:

[...] eu sempre fiz o mesmo planejamento para todos, mas na hora de aplicar a gente vai respeitar a individualidade de cada um, não tem como eu fazer assim: metade da sala para cá e metade para lá, até porque é exclusão também. Então trabalha todo mundo junto, no momento que eu vou fazer uma atividade, digamos uma contação de história e vamos fazer uma cruzadinha, aquele que ainda não sabe eu posso dar o alfabeto móvel ou realizar um trabalho de dupla, junta um pré silábico com um silábico, onde um pode ajudar o outro, isto funciona bastante. Eu sempre coloco eles juntos, um ajuda o outro, com este agrupamento eles aprendem melhor, às vezes, tem coisas que eles aprendem melhor entre eles do que com a gente. Então assim, eu sempre trabalho separado, mas não faço atividade separada, é a mesma atividade pra todos. Vou fazer um caça palavras, por exemplo, aquele que já sabe eu posso dizer a palavra para ele procurar, aquele que não sabe eu coloco a palavra escrita, na legenda, para ele achar, porque eu não vejo como fazer separado, tem gente que faz, eu não consigo fazer atividades diferentes (PA 1, 2016).

A preocupação em agrupar os alunos com dificuldades de aprendizagem fica explícita na fala da PA 1, porquanto esta “[...] organização física do espaço ‘sala de aula’ reflete as concepções pedagógicas do professor que busca a cooperação, explicita a heterogeneidade e ratifica a produção cognitiva baseada na parceria” (MOLL, 1996, p. 151).

Assim, os alunos se relacionam um com os outros na busca conjunta do conhecimento mútuo, e nesta necessidade de compartilhar o saber, todos acabam aprendendo, pois como exemplifica Mol (1996, p. 150) “[...] fica claro que as relações que se constituem ultrapassam o nível cognitivo, vinculando o processo de aprendizagem ao nível, de relações afetivas que o grupo consegue estabelecer”.

Contudo a PA 2 entende que não basta planejarmos bem o tempo, as atividades, requerermos que o aluno esteja apto a participação das aulas, pois:

Criança não é só nossa, por exemplo criança que tem acesso, que tem pais que participam, que tem alguns valores e sabem da importância que a gente tem, que tem alguns valores, são crianças que metade do ano estão alfabetizadas. Eu recebi este ano um aluno que nunca tinha pisado na sala de aula, ele não tinha coordenação motora para pegar um lápis, porque a mãe achava que ele tinha que aproveitar a infância, mas uma mãe parceira, que participou de todas as atividades da escola, uma criança que tem acesso, que não fica só em frente à TV. Em agosto, estava alfabetizado, e não tinha coordenação motora para pegar no lápis. Assim como eu peguei criança praticamente lendo, a mãe estava grávida, nasceu a bebê e a

criança regrediu, do jeito que entrou vai sair, não consegui alfabetizar a [...], ela regrediu porque até a foto do perfil no WhatsApp da mãe é ela e a bebê, cadê a [...]? Ela se sentiu excluída e a maneira de ela chamar a atenção foi regredir na escola. Uma crueldade, porque a criança não é só da escola, tem que ter a família inserida, bem complicado! (PA 2, 2016).

Esta professora acredita que a cooperação dos pais e responsáveis é fundamental, e expõe processos ocorridos com as crianças que acabam fugindo da competência da escola, dos professores. E são processos aos quais, muitas vezes, os professores são negados interferir, por inaceitação da família que sejam apontados problemas ou soluções para os mesmos. Contudo, o Programa afirma que o professor é o responsável pelo aprendizado do aluno.

Dizemos isso porque é preciso que essa responsabilidade seja compartilhada com outros agentes do processo educativo, pois o professor, em sala de aula, tem o desafio de 'dar conta', sozinho, daqueles alunos que estão em defasagem de aprendizagens e dos que já atingiram uma hipótese alfabética e precisam, portanto, consolidar o seu processo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 13).

Considerando que cada aluno aprende de uma forma própria, ao seu tempo e de acordo com as próprias condições e estímulos que recebe, essa docente tem percepção de que os seres são individuais, e demonstra o respeito e o cuidado para que a criança não seja excluída do grupo por não saber ler, o que se constitui aspecto primordial no processo de alfabetização. Para evitar o fracasso escolar, o Programa recomenda atender às restrições dos alunos, aconselhando o envolvimento dos demais agentes:

Por isso, consideramos fundamental que outros educadores (coordenadores pedagógicos, professores auxiliares etc.), sobretudo com experiência em alfabetização, assumam a tarefa de atender, em momentos e em tempos específicos, aos alunos que estão com defasagem de aprendizagem em seu processo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 14).

Ressalta-se que, para o Programa, a alfabetização é uma ação a ser desenvolvida na escola, e pressupõem-se que ela tenha todas as condições de suprir as carências, dificuldades e situações adversas apontadas por P A 2 e P A 3, conforme já destacado.

A PA 3, além do já exposto, apresenta uma visão ampla da questão dos diferentes níveis de aprendizado e que interferem no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] tem em todas as turmas, é uma realidade, mas não é fácil de lidar. O professor tem que ter um olhar diferenciado. Tem que preparar o

planejamento com muito cuidado, saber lidar com a criança, cativar ela, e não excluir. Porque se você fizer um único planejamento você exclui. Então faz um planejamento único mas tem que ter algo planejado para essa criança. De que maneira? Sentando ao lado dela e trabalhando individualmente, e com certeza você vai cativar essa criança. Mostrando que ela é capaz, sentando ao lado dela e tendo um olhar. Assim vai conseguir acompanhar, mas é claro que cada um é individual, tem seu tempo, você tem que saber respeitar essa criança pois nem todos são iguais. Você terá aquele aluno excelente, que terá notas dez, maravilhosas. Mas também terá outros alunos que não vão ter o mesmo desenvolvimento. Então terá que avaliar de uma outra forma. Muitas vezes tem aquele professor que diz "ah aquele aluno estará reprovado no final do ano porque ele não tem condições" mas não é isso, ele tem limitações, o professor tem que ter compreensão na diferença do nível de aprendizagem. Então tem que fazer o planejamento com cuidado, com um olhar diferente, entender o aluno. Isso é essencial, e hoje está fazendo falta o olhar do professor com o aluno. Tem que ter esse cuidado, dar atenção para o aluno que tem dificuldade, porque para o aluno que já é excelente ele por si só já se destaca, não precisa estar ali em cima dele. Tem que ter um olhar maior para quem tem dificuldade (PA 3, 2016).

É notável a preocupação que ostenta a PA 3, no sentido de preservar a autoestima de seus alunos, para que os mesmos não passem por nenhum bloqueio referente a intervenções inadequadas.

Esta forma de perceber os alunos na totalidade lhe devolve a confiança, pois, para Moll (1996, p. 143), "[...] o professor comprometido com a aprendizagem do aluno, é capaz de ajudá-lo a resgatar-se, e a superar-se cognitivamente para avançar em direção ao saber que a escola precisa socializar".

Sintetizando, este desafio precisa ser superado todo ano, o ano inteiro, porém, um professor alfabetizador de excelência só se consolida quando consegue ajudar um aluno a compreender o SEA.

Verificamos na fala da PA 4 uma incontestável naturalidade a respeito da homogeneidade existente nos espaços escolares

Isso aí é uma coisa que sempre vai ter, não somente em sala de aula como em qualquer lugar, no trabalho, na vida, vamos conviver com pessoas de diferentes níveis de conhecimento e entendimento, eu penso que cada um aprende com o outro. Vindo a questão da proposta do Vygotsky, eu não sei, vou aprender com quem sabe para fazer sozinho, eu acredito muito nisto. E é assim com a gente, temos que aprender tudo com alguém, como por exemplo dirigir, e esta aprendizagem não precisa ser necessariamente como professor, pode ser um colega, o pai, a mãe ou qualquer um que esta criança convive e tem um conhecimento para ampliar (PA 4, 2016).

A professora acredita na perspectiva da teoria de Vygotsky, ao defender que a criança interage com o meio, afastando a figura autoritária do professor e se posicionando como mediador deste conhecimento. Autenticando, portanto, a

afirmação dos bons resultados do trabalho em grupo. Na proposta do Programa em estudo:

À medida que desenvolve, ela aprende, portanto o conhecimento se dá de dentro para fora. Já para Vygotsky, a criança é um indivíduo que aprende a se desenvolver na interação com os outros mais experientes do seu meio sociocultural (BRASIL, 2012, p. 15).

A entrevistada PA 5 declara que o Programa veio com esta proposta de agrupamentos, que para ela era novidade, porém se tornou algo substancial;

[...] aí o Pacto vem trazendo pra gente a questão dos agrupamentos, você fazer diagnósticos e a partir dos diagnósticos agrupá-los, dependendo da sua dificuldade, então o PNAIC traz esta solução para as crianças que têm diversidade de dificuldades e níveis também, através dos agrupamentos e dos diagnósticos, feito anteriormente (PA5, 2016).

Junto às sequências didáticas, o PNAIC apresenta outra ferramenta para a organização didática em sala de aula, os agrupamentos, que consistem na preocupação do professor de “[...] compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos” (BRASIL, 2012, p. 5).

Desse modo, esta concepção de planejar, organizar sua metodologia e didática a partir das diferenças dos seus alunos se torna primordial, a partir da conscientização de que não existe turma sem heterogeneidade.

5.8 ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

O planejamento é uma ferramenta muito importante, pois é por meio deste que a aula acontece de forma programada. Sem ele, os objetivos da aprendizagem ficam comprometidos. Sendo perceptível que passamos por situações adversas, como por exemplo, planejar cuidadosamente uma aula e não ser o que imaginávamos. Contudo, tendo a ferramenta da flexibilidade, nos adequamos ao que for necessário em prol da aprendizagem dos alunos e o sucesso das aulas, porque podemos adaptar a situação, mas não o conteúdo. Todavia, de acordo com Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docente, mas é também um momento de pesquisas e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

O sucesso e a qualidade das aulas dependem deste planejamento interligado à prática, e que seja bem elaborado. E, neste caso, é o docente o responsável por elaborar com exatidão esse processo, porém, cada professor terá o próprio planejamento, de acordo com as competências e habilidades que pretende desenvolver nos seus alunos.

A PA 1, por exemplo, coloca:

Eu não separo o planejamento é o mesmo para todos, é igual, mas respeito o limite, o tempo, a forma de fazer de cada um, a forma de aplicar, tem alguns alunos que temos que estar sempre junto, por isso eu acho que primeiro ano e segundo ano tinha que ter professor dois na sala, porque tem uns que se você não tiver ali do lado não sai, não vai, não acontece, então bem complicado (PA1, 2016).

Essa alfabetizadora considera essencial outro professor auxiliar em sala de aula, para que a alfabetização dos alunos aconteça de forma sucessiva e com aporte. De fato, seria indispensável dividir a tarefa, porém, o segundo professor, requerido por PA 1, só é disponibilizado pelo município exclusivamente aos alunos com deficiência, sendo um acordo interno entre professores a ajuda do auxiliar aos demais alunos.

A PA 2, por sua vez, lembra de articulações propostas nos primeiros encontros da formação via PNAIC:

No primeiro e no segundo ano do PNAIC foi falado muito dos agrupamentos, lembra? E esse ano foi lembrado a importância, e eu fazia errado porque eu colocava uma criança que tinha um pouquinho mais de avanço com uma criança muito deficitária e não é assim, o correto é organizar a turma de acordo com os conhecimentos de cada um, de acordo com os níveis, e assim eu passei a fazer isso, e aí, certo ou errado, as crianças que vão eu dou explicação, dou minha rabanada e eles vão trabalhar, os mais ou menos ficam perto dos que têm muita dificuldade e atendo bem os que têm muita dificuldade. Os mais calminhos, que estão muito bem, eu boto até para ajudar. Todos os meus alunos, tirando três que estão silábicos, já estão alfabetizados.

No começo, estes agrupamentos dão muito trabalho, porque eles acham que é para conversar, focar. Criança pequena quer avisar a "prof" de tudo, mas depois eles entendem que precisam trabalhar juntos, e que depois que eles terminarem estão liberados para conversar, fazer outra atividade que não seja obrigatória, a coisa começa a andar. E eu planejo separado, principalmente da metade do ano pra frente, as crianças que têm muita dificuldade não acompanham mais, porque eu tinha uma porcentagem de criança muito grande que já lia, então, assim, as outras não acompanham. Interpretação de texto, leitura de textos grandes, situações de segundo ano, têm alguns que não acompanham e eu não posso mais trabalhar com um planejamento. De agosto para frente tem que ser dois planejamentos, um para as crianças que têm muito déficit e aí as crianças medianas e muito boas um outro planejamento, porque as medianas vão até conseguir acompanhar os outros, mas não tem possibilidade de trabalhar, por

exemplo, as crianças muito boas. Num dia que eu tenho todas as aulas, a gente trabalha de cinco a sete atividades, os muitos deficitários fazem duas, três no máximo, não dá, não tem como! Aí eu vou estar excluindo os muito bons, em função dos que têm mais dificuldade. Isto para mim é regra, se eu priorizar só os que têm dificuldade, eu excluo os outros, o que acontece: eles vão ficar conversando, perdem o interesse, eu vou estar deixando de aproveitar o potencial deles e eu prefiro fazer os dois planejamentos, dá muito trabalho, mas muito trabalho (PA 2, 2016).

PA 2 prefere dar prioridade aos alunos que já possuem domínio do sistema de escrita e seguir acompanhando os que ainda não dominam essa habilidade. Separa a sala de aula quando necessário, e faz uso dos agrupamentos propostos pelo PNAIC. Entretanto, planejar atividades diversificadas é respeitar o ciclo de alfabetização no qual se encontram os alunos. Para isso, é importante organizar agrupamentos, considerando a proximidade de conhecimentos e respeitando os direitos de aprendizagem. Sobre essa questão, situamos a fala de PA 3:

[...] eu faço um único planejamento, mas para a criança com dificuldade eu sento ao lado dele e atendo de uma forma diferente. Facilito para ele, pois talvez não acompanhe tudo, mas o que ele conseguir está excelente. Às vezes eu adapto na mesa pra ele, enquanto estou conversando com ele, ajudando ele, eu adapto ali pra ele, facilito. Eu sento com ele e adapto, no meu eu faço um só (PA 3, 2016).

Esta Professora considera fator importante realizar apenas um planejamento, porém dispensar atenção especial ao aluno que não está acompanhando a metodologia proposta. Seu posicionamento nos remete à seguinte ideia:

O professor é um mediador, ele é quem planeja as condições para a construção cognitiva dos alunos se, neste caso, os diferentes conhecimentos prévios dos alunos precisam ser considerados. Como organizador das atividades, o professor é quem controla e regula as interações entre os alunos (MELLO e SOPELSA, 2015, p. 49).

De acordo com o proposto no PNAIC, estar “[...] alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (BRASIL, 2012). Enfim, a criança alfabetizada precisa compreender plenamente todo o sistema alfabético, sendo capaz de ler e escrever com autonomia, ficando evidente esta afirmação na colocação da PA 4:

A orientação que a gente tem em relação a isso, são os agrupamentos, para colocar crianças de diferentes níveis sentados juntos, mas não um sabendo muito e o outro pouco, similares, porque às vezes, aquele que sabe muito não tem paciência, mas com níveis próximos de entendimento, planejar momentos de atividades mais avançadas, priorizando o grupo de crianças que sabem mais e em outro momento atividades específicas para as

crianças que sabem menos. No próprio planejamento você vai elaborando atividades e diferentes estratégias, porém, às vezes, levo atividade em separado para aquele aluno que não está conseguindo dominar o conteúdo, mas de modo geral, dependendo da turma, porque tem turmas muito agitadas e é complicado trabalhar desta forma. Este ano, por exemplo eu propus dois dias de tarefa para casa e uma a mais para aqueles que estavam com dificuldade de alfabetização. Eu trabalhava atividades de alfabetização, português e matemática, e no final de semana somente as crianças que não estavam dentro do processo levavam. Então eles traziam, e eu sentava com eles individualmente para ver o que estava certo, o que errou e ia corrigindo com eles. Fazia desta forma para ajudar, porque na sala era o conteúdo do segundo ano com todos, atendia coletivamente e depois íamos para este momento (PA 4, 2016).

Esta alfabetizadora (PA 4) considera mais indicado que os alunos que estão em déficit levem tarefas extras para casa.

As respostas apontam uma mudança significativa na formação de professores, pois se trata de uma formação que une a teoria com a prática. Conforme a percepção das entrevistadas, o PNAIC ensina como contemplar todos os alunos, mesmo aqueles que não acompanham a turma. As PA 1, PA 2, PA 3 e PA 5 fazem um apenas um planejamento e aplicam-no de forma diferenciada, personalizando o atendimento somente com os alunos que apresentam maior dificuldade de leitura.

PA 4, no entanto, considera indispensável que o planejamento seja elaborado de forma diferenciada e, por isso, costuma fazer dois planejamentos. Segunda essa mesma entrevistada, a partir de agosto é impossível trabalhar atividades iguais com crianças que se encontram em diferentes níveis de aprendizado, assim, quando se insiste em fazer apenas um planejamento, tende-se a excluir os mais “adiantados” (PA 4).

Observa-se nas palavras da PA 5 o que ela entende sobre essa questão:

[...] através do diagnóstico e com os agrupamentos, na verdade é um espiral, você vai e volta, atendendo a necessidade de todos.

Não faço atividade separada, porque considero uma exclusão, procuro contemplar grupo de alunos, em momentos as atividades são para os mais adiantados e outros para os com problemas de aprendizagem e através da interação um ajuda o outro, tendo a minha ajuda também, mas não trabalho com atividade separada, nem com aluno especial, que eu já tive, também não faço (PA 5, 2016).

Lembramos que questão do aluno especial foi tratada no caderno de educação especial do PNAIC, no ano de 2012, onde se enfatiza que “[...] a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos,

precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos” (BRASIL, 2012, p. 11), porque é primordial que a criança sinta que é assistida de modo igual às outras, garantindo, assim, o direito à aprendizagem.

5.9 MÉTODOS E TEORIAS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos distintos, porém ambos caminham em busca da construção do conhecimento. Para alcançar tal fator são empregados métodos e teorias na sala de aula com variadas situações e conveniências. A mencionada PA 1 citou o sociointeracionismo, conforme se depreende de suas palavras:

Sociointeracionismo, assim o tradicional também a gente usa, sempre procuro partir do texto para as partes, mas eu uso as partes também. O texto de memória adoro trabalhar, tem as palavras, mas se eu não explicar pro meu aluno que o B e o A é BA, ele nunca vai saber, então tem que partir sim para a sílaba, mas eu nunca faço aquele trabalho da sílaba tradicional sozinho, sempre a partir do texto (PA 1, 2016).

Sendo uma das fundamentações teóricas dos cadernos PNAIC, o “Sociointeracionismo” teve como precursor Lev Vygotsky que, segundo Kramer (2004, p. 119), “[...] buscava compreender como o sujeito marcado pela história, pela cultura e pela classe social constrói o conhecimento e é criador”.

Conforme identificado nos cadernos do PNAIC, esse Programa tem esta vertente de troca de conhecimentos e mediação. Na sequência das respostas, trazemos a fala da PA 2, que aponta a sequência didática aprendida no PNAIC como essencial para aplicação do seu projeto:

[...] então, eu trabalho sequência pedagógica, fazendo uso do sociointeracionismo, só que assim, quando você trabalha com sequência didática, como a gente tem feito e aprendido no PNAIC, você acaba usando um monte de estratégias e métodos. Por exemplo, assim, a última que trabalhei foi do livro “Viviana a rainha do pijama”, eu planejei três semanas e acabei trabalhando um mês e meio. E só não fiz noite do soninho, a noite do pijama, porque a escola não deixou, porque trabalhei mapa, continente, país, fomos longe, tantas coisas, carta, bilhete, convite, fiz miséria com aquelas crianças, mas porque a turma permitiu que se fizesse isso. Um outro primeiro ano, porque eu e a outra professora estamos trabalhando juntas, mas ela não conseguiu fazer a mesma coisa que eu fiz no meu primeiro ano, porque a turma dela é mais devagar e agitada e eu fui bem longe com os meus.

Então, assim, eu acho que você trabalha de acordo com que a turma vai te permitindo. Temos uma proposta, trazendo a realidade deles para dentro da

escola, ok, mas quando a turma te exige, te deixa trabalhar, você consegue fazer "miséria", então eu acho assim, apesar da proposta pré-definida, aquilo que você vai fazer com tuas crianças são eles que vão dizer se você vai conseguir ou não, misturando os métodos e trabalhando, por exemplo o concreto com quem tem dificuldade, pois eles não abstraíram nada ainda, é tudo no concreto. Uma situação problema, para contar, tudo no material dourado, no palitinho, no feijão, enquanto os outros estão fazendo, interpretando, lendo as situações problemas até com reserva, é muito destoante, diferente. É lógico que você tenta manter uma linha, mas é muito deles o que podemos avançar ou não (PA 2, 2016).

Logo, acreditamos que a PA 2 utiliza diversas técnicas, métodos e teorias conforme a necessidade, de acordo com a sua fala. Para Sacristán (2002, p. 83), “[...] o professor se converte em um produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”.

Esta questão foi elaborada refletindo sobre a diversidade de métodos existentes na história da educação brasileira. Neste viés, PA 1, PA 2 e PA 4 colocaram a proposta interacionista como método utilizado em sala de aula, pois faz parte da proposta educacional do município de Lages.

No entanto, a PA 4 nos esclarece que a proposta interacionista de Lev Vygotsky não se trata de um método de ensino, mas sim uma estratégia, mostrando clareza na distinção entre método e proposta ao ressaltar que “[...] *do princípio, usando o conhecimento que a criança tem e traz mais para ampliar e aprofundar, propõe atividades que desafie, para que ela elabore e aprofunde, dentro da proposta interacionista, que não é um método*”.

Tendo em vista a importância de trabalhar alfabetização com letramento, a PA 3 pontua sua preferência: “*Eu faço a alfabetização dentro da perspectiva do letramento*” (2016). Entendemos que a alfabetizadora procura conectar alfabetização e letramento, pois a mesma admite não trabalhar de forma fragmentada,

[...] que não amplie a forma de letramento da criança. Desde o primeiro ano até o terceiro, todas as minhas turmas eu busco esse método. Principalmente no primeiro ano, mesmo que tenha gente que fale "mas no primeiro ano a criança não sabe ler". Você busca um texto pra ele às vezes, "ah, mas ele não conhece, não sabe", não se traz um texto maravilhoso, como da baleia, ele já vai aprender, você já está ampliando o conhecimento dele (PA 3, 2016).

As colocações dessa alfabetizadora nos remetem às considerações de Soares:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é

ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (SOARES, 2003, p. 24).

Observamos, a partir dos dados coletados, a importância da leitura diária no ambiente de alfabetização, feita pelos alunos ou pela professora. De acordo com Garcia:

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz (GARCIA, 1998, p. 21).

A partir dessa alegação peculiar de aproveitamento dos conhecimentos formais e informais, podemos colocar a dimensão dos trabalhos desenvolvidos no cotidiano escolar com os sujeitos da aprendizagem. Ainda sobre a questão do método, PA 4 acredita que:

[...] método mesmo não tem assim um nome, a gente parte do princípio usando o conhecimento que a criança tem e traz. Mas para ampliar e aprofundar, propõe atividades que desafie, para que ela elabore e aprofunde, dentro da proposta interacionista, que não é um método, então a gente vai buscando diversas estratégias até conseguir alcançar os objetivos, para que ela consiga progredir, avançar (PA 4, 2016).

Diante desta informação, buscamos nas palavras de Ferreiro uma explicação que apresenta a diferença entre método e proposta. Segundo essa autora, “[...] a diferença entre método e proposta reside no fato de que o primeiro está centrado no processo que o professor deve seguir e a proposta de aprendizagem, no processo que a criança realiza” (FERREIRO, 2000, p. 100).

Sendo assim, a metodologia implica nos conhecimentos do professor e, a proposta de aprendizagem, diretamente à criança e ao modo como aprende, portanto, a alfabetizadora PA 4 formulou um conceito equivocado.

Embora as professoras demonstrem que percorrem um caminho árduo em busca da metodologia mais adequada para seus alunos, observamos na fala da PA 5, uma certa ausência de saberes essenciais, em relação à questão:

Na verdade, não tem um método específico, tem crianças que tu tem que ir lá para o silábico, tem crianças que não precisam, depende do aluno. Eu propicio várias atividades para eles, digamos assim: algumas fazem textos fatiados, em outros momentos vão reunir sílabas, letras, sempre fazendo a relação som-fonema. Na verdade, não tem um método específico, tudo que eu já aprendi na faculdade e nestes doze anos de alfabetização, tudo foi agregando, não que eu tivesse que jogar fora algo que aprendi há doze

anos, embora esteja sempre renovando, utilizando diversas metodologias, porque tem criança que aprende melhor escrevendo, outras visualizando, pelo som, cada uma tem sua forma de aprendizado, então eu gosto do sociointeracionismo, mas, porém, não tenho ainda uma receita pronta (PA 5, 2016).

A alfabetizadora em questão reflete sobre a eficácia dos métodos. Cabe fazer um aparte, no entanto, trazendo dados das anotações e percepções desta pesquisadora durante as entrevistas, quando foi constatado a preocupação das entrevistadas em não citar um método único, o que surge como um fator importante nesta leitura, haja vista que um método bem definido e condizente com a realidade dos educandos pode aumentar os resultados positivos quando se trata da alfabetização. As considerações de Soares corroboram nossa compreensão:

Mas é preciso não ter medo do método; diante do assustador fracasso escolar, na área de alfabetização, e considerando as condições atuais de formação de professor alfabetizador, em nosso país, estamos, sim, em busca de um método, tenhamos a coragem de afirmá-lo (SOARES, 2003, p. 95).

Em razão dos múltiplos métodos empregados em sala de aula, torna-se perceptível a desorientação das professoras no rumo que podem seguir. Neste caso, faz-se necessário um estudo relacionado às necessidades do aluno, juntamente com as determinações da Secretaria de Educação do Município de Lages.

Tendo em vista a forma diversificada das professoras alfabetizadoras trabalharem, faz-se necessário o uso do diagnóstico em sala de aula, pois o mesmo propicia o devido uso de qualquer método ou teoria.

5.10 O DIAGNÓSTICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR

O diagnóstico bimestral é uma ferramenta que funciona como um termômetro, pois, por meio dele, podemos saber em que etapa do aprendizado nosso aluno se encontra e quais procedimentos devemos adotar para que eles dominem o SEA.

A avaliação diagnóstica é importante, pois possibilita elaborar o planejamento, atendendo às necessidades gerais da turma e às individuais das crianças. Sabemos que não existe turma homogênea, cada estudante tem suas especificidades, as quais precisam ser atentamente observadas, a fim de que possamos desenvolver atividades, ajudando-os a ganhar autonomia em leitura e produção de texto. Sabemos que não é tão simples. Atender a todos os estudantes implica provocar, desafiar, levar a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, entender os textos que lê. Ensinar é uma provocação e só ensina quem aprende; sem esta conscientização, não atingiremos o objetivo desejado: as aprendizagens dos estudantes, em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2012, p. 9).

Nesta questão, o objetivo era o de saber se as professoras colocam em uso o diagnóstico e quais os benefícios de utilizar corretamente a técnica proposta pelo próprio PNAIC. Identificou-se que todas as entrevistadas aplicam o diagnóstico como ferramenta para traçarem estratégias de aprendizado, conforme se pode observar em suas respostas.

[...] sim, faço bimestre por bimestre o diagnóstico com eles, na primeira semana de aula, às vezes eu demoro até três dias para terminar, mas faço um por um na minha mesa, para os demais coloco filme, eu dou quebra-cabeça, jogos, não interessa se a direção vai gostar ou não. Na minha mesa, normalmente com grupo semântico, ditado de palavras, frases, leitura do alfabeto, e tenho vários alunos lendo fluente (PA 1, 2016).

É nítida a autoridade e preocupação vistas na articulação da PA 1, porém, como alfabetizadoras, possuem uma inquietude enorme quanto ao domínio do SEA, isso porque, conforme ressaltado nos cadernos do PNAIC: “Assim, a alfabetização se define e se desenha tendo em conta as necessidades trazidas pela análise das preocupações de cada turma de alunos com seu professor” (BRASIL, 2012, p. 11).

Com base no diagnóstico, a PA 2 avalia os alunos e reconhece os que ainda precisam de material concreto para trabalhar:

[...] sempre, importantíssimo, porque é ele que vai me dizer o que eu tenho que fazer, o que eu tenho retomar, o que eu posso avançar, o que as crianças não entenderam, um exemplo bem claro disso foi o último diagnóstico que eu fiz para encerrar o ano, para montar o portfólio, que você consegue ver o quanto as crianças que têm dificuldade não conseguem raciocinar, pensar. Ou você fornece material concreto para eles elaborarem no concreto, que eles têm que enxergar, ou eles não fazem nada, nada! Eu fiz algumas situações, o diagnóstico de língua portuguesa de me dizerem gêneros textuais que a gente trabalhou, para assinalarem qual era uma receita, todos eles acertaram, porque trabalhamos muito bem os passos da receita, e olhando bem certinho, as crianças que têm dificuldade, acharam o gênero textual correto, mas se eu tivesse colocado lá só para ler não ia sair (PA 2, 2016).

Com o exercício de elaborar atividades individuais:

Ao registrar a prática, o professor pode vir a formular perguntas sobre ações desenvolvidas, encaminhamentos dados, conteúdos explorados, avaliações realizadas, materiais utilizados, organização pedagógica proposta: vindo a aprender mais e mais sobre o ato de ensinar e de aprender no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 22).

Considerando o homem um sujeito inacabado, na interpretação Freireana, podemos afirmar que o conhecimento acontece a todo instante, sendo, portanto, um processo constante, construído no cotidiano escolar e nas pequenas mediações do trabalho docente, junto com os discentes. Entretanto, esse ato necessita de respeito

ao saber do outro, e também carinho, atenção e reciprocidade para que realmente se consiga desenvolver a autonomia dos alunos.

A esse respeito, a PA 3 afirma que:

[...] sempre, a verdade a questão do diagnóstico eu trabalho semanal para mim ver a evolução da criança, eu acho que é importante, pois eu não posso dar continuidade ao planejamento se eu não sei se a criança já compreendeu. Então sempre eu faço diagnóstico. Mas no portfólio não, daí vai o bimestral. Mas para mim ter o controle, eu fazia um diagnóstico por semana, assim eu acompanhava a criança, se ela desenvolveu ou não. Aí retorna a sua pergunta com a crianças com dificuldade, tantas crianças já desenvolveram, quem conhece letras nos primeiros anos, quem tem dificuldade na leitura. Então esse diagnóstico da semana me permitia conhecer a criança, o desenvolvimento dele. Então para mim ele era fundamental, pra conseguir fazer meu planejamento. Eu trabalhava muito com sequência didática, porque o PNAIC mostrou que esse era o melhor caminho que eu achei para trabalhar. Englobava todos os eixos matemáticos, então o diagnóstico eu fazia na semana, o bimestral era no portfólio para entregar aos pais, para mostrar o desenvolvimento do bimestre. Mas sempre fiz o semanal para acompanhar eles (PA 3, 2016).

A PA 4 utiliza em seu planejamento a sequência didática proposta pela formação continuada PNAIC, e o considera a direção mais favorável para a construção do saber, o que atende às referências do Programa a esse respeito.

[...] o trabalho com sequência didática (SD) torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinando gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões (BRASIL, 2012, p. 20).

Como contemplamos, se torna indispensável o diagnóstico *à priori*, dado que a concepção do conhecimento é assimilada de forma gradual e contínua, requerendo orientação pedagógica e trabalho em equipe.

Tão logo, a PA 5 expõe que:

[...] eu faço diagnóstico e faço avaliações, porque o diagnóstico não tem nota e a avaliação sim, e nós trabalhamos com notas, então eu utilizo as duas formas, a avaliação é na verdade mais porque a gente precisa dar uma nota no final do bimestre e o diagnóstico é para verificar se aquela criança já atingiu os objetivos e vejo onde tenho que dar continuidade, então utilizo juntas estas duas estratégias (PA 5, 2016).

A avaliação é de suma importância na escola, pois trabalha-se com ela de modo formal, ou seja, por meio de notas, porém, o resultado serve como ponto de partida para a elaboração de outros instrumentos de ensino. Para o Programa em questão: “Nesse contexto, a avaliação do percurso pode ajudar ao andamento do

trabalho pedagógico, favorecendo escolhas mais adequadas ao processo de intervenção do professor” (BRASIL, 2012, p. 21).

Este processo serve para verificarmos o que o aluno sabe de determinados conteúdos, a fim de traçar planos de aula condizentes para todos de forma similar. Entretanto, se um aluno recebe nota 9, isto significa que obteve 90% de aproveitamento no conteúdo correspondente, servindo de coordenada para o professor, e não como prática discriminatória e excludente. Contudo, em relação às práticas avaliativas, a PA 5 ressalta que:

Eles são muito orais, a oralidade é muito forte nas crianças com dificuldade, então assim é muito complicado criança com dificuldade. Eu me sinto devedora, meu diagnóstico é mensal, mas fiquei devendo alguma coisa para elas, porque eu não entendi a maneira de aprender delas, como chegar no aluno que tem dificuldade? E o diagnóstico não é um bom instrumento para que a gente chegue na dificuldade das crianças, porque você entende que ele tem dificuldade, mas não sabe como resolver só pelo diagnóstico, por mais que você elabore muito bem, a gente precisa achar um outro instrumento (PA 5, 2016).

A professora tem sentimento de culpa associado aos níveis que seus alunos apresentam, contudo, isto nos parece natural, pois está impregnado em nosso pensamento, devido ao fato de toda a sociedade acreditar que os alfabetizadores são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos, conforme o próprio Pacto salienta, “[...] não apenas o professor é responsável pela aprendizagem das crianças, mas ele tem papel crucial neste processo, pois é quem está no dia a dia com os estudantes” (BRASIL, 2012, p. 11).

Contudo, somos profissionais e acreditamos na potencialidade dos nossos alunos e, como agentes da educação, estamos incansavelmente pesquisando e elaborando formas de contemplar todos de forma similar para que a transformação das crianças em cidadãos ocorra de forma integral e democrática. No item a seguir, tratamos sobre o final do Programa de formação PNAIC e as observações das pesquisadas a esse respeito.

5.11 EPÍLOGO DAS CONCEPÇÕES DO PROGRAMA

A participação em um programa de formação continuada é sempre de grande valia para o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, todavia, somos seres únicos, e esses conceitos são indissociáveis. Desse modo, entendemos que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar na nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 10).

Não obstante, identificamos na fala da PA 1 a ausência de inovação no último curso de formação do PNAIC, em Lages, embora suas palavras explicitem uma avaliação positiva:

[...] este último que teve não teve nada novo, relembramos tarefas, só que aprofundamos, relembramos algumas coisas, foi bem interessante, foi bem rápido, mas não foi cansativo, estressante. Na minha visão acho que o PNAIC tinha que ser feito com todos os professores, até os de 9º ano, porque eles acham que os alunos a partir do 6º ano já estão alfabetizados, sabem tudo, e não é por aí. Claro que o objetivo do PNAIC não é este, mas principalmente do primeiro ao quinto, direção, orientadores, todos participando do PNAIC, e ampliar para todas as disciplinas, de todas as séries. O professor não é pressionado a apresentar resultados, mas penso que quem criou este projeto tem uma visão de extremo interesse, deve ser uma alfabetizadora, pois o processo de alfabetização é de continuidade, tem que ler, escrever, dominar o processo até o final do terceiro ano? Seria o correto, mas nem todos conseguem, vai muito do amadurecimento da criança, do meio em que vive (PA1, 2016).

A necessidade de amplitude que demonstra a PA 1 está fundamentada na continuidade do trabalho e na conveniência de que os professores de outras turmas participem desta formação, no intuito de obterem informações correspondentes à alfabetização, porque tal recurso não tem idade determinada. Neste sentido, Soares aponta:

Em que idade deve a criança ser alfabetizada? Para que deve a criança ser alfabetizada? Que tipo de alfabetização é necessária em determinado grupo social? As respostas a essas perguntas variam de sociedade para sociedade e dependem das funções atribuídas a cada uma delas à língua escrita. Dizer que uma criança de sete anos 'ainda é analfabeta' tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana (SOARES, 2003, p. 17).

Sendo assim, a idade certa para ser alfabetizado depende do meio cultural, social e político no qual a criança está inserida.

A PA 1 nos coloca a dinâmica do Programa PNAIC e a relevância da extensão na formação para os professores que lecionam nas séries compreendidas, obstante a ideia de "idade certa", e aos orientadores e gestores. Ou seja, considera que todos precisam estar comprometidos com a alfabetização e o letramento.

Apesar disso, a PA 1 jamais sentiu imposição para mostrar resultados, uma vez que nega a figura do professor alfabetizador como único responsável pela atribuição do SEA:

Uma gestão democrática envolve as famílias dos alfabetizandos, informando o que se planeja como direitos de aprendizagem a cada etapa do ciclo e do ano letivo, prestando conta, periodicamente, do que é realizado e, não menos importante, orientando os pais para que não só acompanhem o aprendizado de seus filhos, mas colaborem em tal processo (BRASIL, 2012, p. 40).

Considerando peças fundamentais na participação do processo de alfabetização e letramento a família e o meio em que as crianças vivem, logicamente temos o dever de envolver toda a comunidade com a escola no processo de alfabetização e letramento das crianças que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, para a PA 2:

O PNAIC tem sido tudo de bom, porque algumas práticas, oralidade, avaliação, o instrumento diagnóstico, realmente uma prova com objetivos muito bem traçados, sendo muito importante, achamos por um período muito grande que o diagnóstico resolvia nossa vida, agora entendemos que ele serve para planejarmos, retomar, avançar conteúdos, mas não serve como instrumento avaliativo, pois avaliamos a criança no comportamento e não adianta dizer que você não olha comportamento porque você olha sim, empatia, porque "Deus que me perdoe", tem crianças que chega no final do ano você não aguenta mais olhar nem na "cara", e se você não tiver um instrumento avaliativo bem bom você leva em consideração na hora de avaliar...mas é nossa realidade, tem algumas que são um "xodó".

Acho que tá tudo muito 8 ou 80, não sendo levado em consideração o ambiente familiar das nossas crianças, a falta de respeito e consideração na sala de aula, criança de 6 anos mandando a gente calar a boca, e sendo assim temos que nos virar, porque é nosso trabalho, aquilo que escolhemos para fazer (PA 2, 2016).

Ser professor no contexto em que vivemos requer competências que precisam ser desenvolvidas ao longo da formação permanente, como saberes múltiplos e inteligência emocional constante para poder lidar com as situações adversas presentes em sala de aula.

O professor é um mediador, ele é quem planeja as condições para construção cognitiva dos alunos e, neste caso, os diferentes conhecimentos prévios dos alunos precisam ser considerados. Como organizador das atividades, o professor é quem controla e regula as interações entre os alunos (MELLO e SOPELSA, 2015, p. 49).

Nesta percepção, o professor guia o roteiro a ser seguido em sala de aula, pois ele estudou, planejou, realizou o diagnóstico e sabe o que cada aluno precisa aprender baseado nos direitos de aprendizagem do PNAIC, que as entrevistadas

relataram seguir, para auxiliar neste processo complexo de alfabetização e letramento.

Já a PA 3 explica a natureza unitária do programa:

Para mim, o PNAIC foi fundamental. Foi assim acima das políticas públicas que eu achei ser uma das melhores a serem implantadas, porque como eu te disse antes, eu trabalhava de uma forma muito fragmentada os conteúdos, mas achava que estava agindo da melhor forma, porque quando você vai para a sala de aula, você vai no melhor intuito, achando que você está fazendo o melhor para o seu aluno. Mas depois de participar de 2013 até 2015. Até eu pegar licença, eu sempre participei de todas as formações do PNAIC e com essas formações eu aprendi que, através dessa alfabetização, dentro da perspectiva do letramento, você consegue levar para a criança uma nova forma de aprendizagem, que através disso ela se interessa e terá prazer em aprender. Você consegue levar ela em um novo mundo, onde se encantará com a aprendizagem, porque você não vai ficar levando as coisas em forma de caixinha, levando todo dia um pouquinho de aprendizagem. Em um único dia, você pode levar diversos conhecimentos para a criança. Então, com o PNAIC, você vai levar pra criança, interesse, prazer e ela vai gostar de estar na escola. Eu acredito que as conclusões só vêm pra contribuir, um processo na alfabetização da criança (PA 3, 2016).

Observa-se nas considerações de PA 3, que estimular no aluno a vontade de aprender - de estar na escola, com meios que possibilitem seu aprendizado e facilitem a ponte entre conhecimento científico e o do dia a dia, com estratégias pedagógicas que possam desenvolver no educando um pensamento crítico e o SEA - é um dos quesitos a serem cumpridos pelo professor alfabetizador.

Para atender esta necessidade de acesso ao conhecimento e superação das dificuldades encontradas, é preciso que o professor se envolva com práticas de ensino substantivas, que possibilitem o aluno a aprender de fato, isto é, que o aluno se torne capaz de usar e de relacionar estes novos conhecimentos à vida cotidiana e na busca de outros conhecimentos (MELLO e SOPELSA, 2015, p. 59).

Contudo, desenvolver o entusiasmo, a curiosidade, ter uma relação de carinho e paciência com o aluno também é tarefa do professor. Podem não ser primordiais para a aprendizagem da leitura e da escrita técnica, mas fazem parte do conjunto de habilidades e competências que um professor alfabetizador tem a obrigação de possuir.

No sentido da prática cotidiana, a PA 4 destaca a importância do Programa, mas também aborda a importância de trabalhar os conhecimentos obtidos na formação continuada, em sala de aula com os alunos, de maneira séria e prática, colocando os direitos de aprendizagem bem definidos em sua prática pedagógica

[...] olha para mim o que eu considero que foi bem importante, pra adquirir mais conhecimento, me atualizar, faz muito tempo que eu terminei a faculdade e nesta época nem se falava nestas coisas, nem existia.

PNAIC é uma coisa que veio agora, mas o que tem de mais importante que eu achei é você aprender a trabalhar de uma forma diferenciada, os conteúdos, são esses, tá hoje não é conteúdo é direito, como eu vou trabalhar estes direitos.

Então você não ficar na atividade pela atividade, o registro vem depois de todo um anterior, um contexto, e de que forma isto pode se tornar significativo, acho que isso é a grande contribuição, o foco que eu vejo no PNAIC é você trabalhar de forma contextualizada, importante, desafiador, não só vou cumprir aquelas horas, montar as atividades, aprendeu não aprendeu, não passou, então penso ser esta a grande contribuição do PNAIC.

Ali no PNAIC a gente via bem quando fazia as atividades obrigatórias, quem não entendeu ainda e precisa de ajuda, muito importante, sendo até necessário aprofundar bem, vendo o que não está bom, porque as vezes você sugere melhoramento no geral e aquele que mais precisa não percebe e continua fazendo da mesma forma.

Mas claro que lá dentro da tua sala é você quem determina como vai ser feito, então tem acesso mais tem que ser clara e estar dentro da proposta, sendo de grande valia a troca de ideias com colegas e com a orientadora, porque trabalhar sozinha é muito complicado.

Espero mesmo que o PNAIC tenha uma continuidade, se não com este nome, com a mesma proposta, para que não seja desconstruído aquilo que foi construído até agora para continuar esta qualidade de ensino e a formação para os professores.

Eu acho que o PNAIC trabalhou muito o conhecimento e o que fazer com ele, mas a parte formal do conhecimento é o professor que tem que dar conta, podendo dividir como os pais os responsáveis, mas não o pai e a mãe dar aula, a criança ter momentos de leitura, de estudo é muito importante, a questão do exemplo, mas a responsabilidade é do professor, eu sempre digo que um aluno aprender depende de três pontos, um bom trabalho feito na escola, o interesse do aluno e o apoio da família, porque a gente sabe que se a família pega junto, que lê, que cobra e que estuda é outra criança na sala de aula, até para a importância que a se dá ao estudo, a escola, vendo que não é um lugar apenas para comer merenda e ficar no horário que a mãe tá trabalhando, é muito mais do que isso, não é uma forma de conseguir um bolsa família, porque é muito mais na vida desta criança, então esta consciência tem que estar presentes, eu busco trabalhar com as famílias nas reuniões, até para ter eles como parceiros e para eles entenderem que meu objetivo é o mesmo deles que as crianças avancem, cresçam e aprendam, mas também tenham participação dos pais, mas a responsabilidade do que acontece na escola é do professor.

Sabemos que nada é perfeito, pois tudo há interesse do poder público, mas não podemos negar a eficiência do pacto (PA 4, 2016).

A PA 4 articula em sua prática pedagógica a formação, a realidade e a relação professor e aluno na sala de aula, bem como o comprometimento das famílias, ressaltando que busca a boa convivência com os pais ou responsáveis,

pois, como educadora, possui igualmente o sentimento de ímpeto que a criança evolua. Isso remonta ao pensamento de Perrenoud, de que:

O importante, na democratização do ensino, não é 'fazer como se' cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor 'retomar o trabalho' (PERRENOUD, 1995, p. 165).

Assim sendo, podemos perceber no discurso de PA 4 esta relação de democratização e responsabilidade:

[...] sabemos que o governo e a família podem até deixar muitas responsabilidades 'nas costas do professor', mas na verdade ele está na escola para ensinar, e quem não gosta que peça para sair, pois cada trabalho tem uma função, e temos a social e pedagógica (PA 4, 2016).

Neste contexto que a PA 4 apresenta, parece associar as obrigações de professora que a família e o poder público impõem, diferente de PA 1, que considera um absurdo a falta de participação dos outros sujeitos envolvidos no cenário da educação, onde o protagonista deveria ser o aluno.

Logo, a PA 5 salienta a dicotomia do profissional que participou das formações e do que não teve a oportunidade de frequentar o PNAIC:

Eu acredito que ele veio pra contribuir, eu como alfabetizadora tenho certeza que todos estes ensinamentos, claro que o plano em si foi muito atropelado, não culpa do município, a gente sabe que é federal esta pressa, mas é sempre muito rápido, porém de muito aprendizado, porque o profissional que tem todos estes cadernos, desde 2013, participou de todas as formações, tem um material riquíssimo, vindo só a contribuir, porque o profissional que não participou vai estar fora do que hoje é atualidade em termos de alfabetização, a proposta é excelente, basta você entender, estudar e colocar em prática, então claro que eu sou efetiva e tive a oportunidade de ficar os quatro anos, mas aquele profissional que é contratado não tem a mesma oportunidade, pois a cada ano que participei observei novos profissionais. Já vi professores recém-formados, que pegaram uma turma agora, bem perdidos, não sabem nem o que é alfabetização.

Infelizmente através do rodízio a qualidade não dá continuidade, um trabalho bem feito, muitas vezes para ali...há uma quebra, porque os efetivos que têm mais tempo de carreira não querem primeiro, segundo e terceiro ano, eles acabam ficando num quarto, quinto ano, por isso a rotatividade é maior na alfabetização. Daí, vem o contratado que, digamos, não tem direito de escolha e fica com as turmas que os efetivos não querem, o que não é o meu caso, pois se for para escolher eu gosto da alfabetização, eu amo o que faço, gosto desta área. Sou apaixonada por isso (PA 5, 2016).

A PA 5 aponta que, para desempenhar a tarefa de alfabetizadora, torna-se relevante uma seleção, pois, normalmente, os que chegam novos na educação

recebem a tarefa de lecionar nos anos iniciais, no primeiro, segundo ou terceiro do Ensino Fundamental. Essa alfabetizadora, no entanto, considera que para o trabalho com esses alunos, os alfabetizadores necessitariam ter mais conhecimento e experiência, isso porque, se o aluno não conseguir dominar o SEA nesta fase, depois o processo se torna mais complicado, devido ao fato de que, na sequência escolar, os professores não alfabetizam, apenas reprovam ou arrastam um analfabeto funcional até o final do Ensino Médio. Neste caso:

A questão que se coloca agora é superar as diferenças que excluem o analfabetismo e uma educação ineficiente que produz analfabetos funcionais; isto exige uma decisão política radical em favor da inclusão efetiva de todos, que se inicia na apropriação da leitura e da escrita competentes (MELLO e SOPELSA, 2015, p. 162).

Na sociedade atual, a alfabetização e o letramento são ferramentas indispensáveis para que o cidadão tenha uma consciência crítica e amplie sua visão de mundo. Como diz PA 4:

Na realidade, a ideia do governo é acabar com o analfabetismo e com este problema da criança não conseguir se alfabetizar no tempo certo e o pacto vem com esta oportunidade, trazendo alfabetização e letramento juntos, pois hoje não dá para dissociar letramento de alfabetização, a criança tem que estar alfabetizada e letrada para o trabalho ser completo, porém, tem as questões políticas, que a gente sabe que sempre tem, então essa ANA que veio para avaliar se o que eles estão investindo em nós está acontecendo, é uma forma de averiguar, de estar vendo. Mas como falei, o tempo do preparo, das orientações foram atropelados, talvez faltou um pouco de olhar no professor mesmo, a ideia é ótima, mas como as políticas públicas estão uma bagunça, o governo está uma bagunça, acabou acarretando para nós em sala de aula, no sentido de que não se pensou uma coisa aos poucos, eles jogaram e tem a questão da bolsa, se não fizer não ganha a bolsa. Não poderia ser desta forma, poderiam pensar outra forma, porque o PNAIC em si é excelente, o profissional que está comprometido não vai pensar só no dinheiro, porque é motivacional, mas o conhecimento é o verdadeiro incentivo (PA 4, 2016).

A PA 4 traz colocações importantes a serem pensadas por todos os que organizam as políticas públicas para a educação, principalmente as voltadas à alfabetização e ao letramento. Sabe-se da importância da inserção de profissionais ingressantes na carreira docente, contudo, conforme preconiza o PNAIC, há uma espécie de obrigação imposta aos professores para que todas as crianças sejam alfabetizadas e letradas até os oito anos de idade ou o terceiro ano do Ensino Fundamental. E para isso, a experiência em sala de aula, a visão de mundo capaz de observar as diferenças, de conhecer a realidade pela qual escolas, alunos, professores, pais e comunidades passam é um fator essencial ao êxito do processo.

Outro aspecto diz respeito à “pressa” em cumprir metas que vêm de outras instâncias e que são colocadas como obrigação do alfabetizador. A consciência da PA 4 a esse respeito é um fator que deve ser levado em consideração por todos os que trabalham com a alfabetização. Fazer um Programa, implantá-lo nas escolas requer tempo para que seja assimilado, há necessidade de formações sólidas, de acompanhamento de professor e aluno constante. E isso vai de encontro às metas do governo federal, de que é preciso, obrigatório o aluno estar alfabetizado e letrado, mesmo que as condições desse aluno, somadas à precariedade das escolas, dos materiais, dos salários dos professores e do apoio pedagógico, por exemplo, não sejam condizentes com a tarefa de gigante colocada nos ombros dos Alfabetizadores.

E, há envolvimento por parte das Professoras Alfabetizadoras entrevistadas. As palavras da PA 5, reforçam essa constatação ao comentar sobre sua paixão em “alfabetizar crianças”, com o mesmo sentimento de boniteza que nutre Freire (2006, 92) ao afirmar que “[...] o ato amor está em comprometer-se com sua causa”.

De fato, as cinco professoras alfabetizadoras que entrevistamos possuem verdadeiro amor pela profissão, demonstram em certos momentos cansaço, mas nunca desânimo. As falas tratam de uma pedagogia progressista libertadora, com bases na pedagogia Freireana.

Todas valorizam a formação continuada e acreditam em uma escola democrática, pois trabalham com a comunidade e lidam bem com as famílias. Por certo que, cada uma expressou características semelhantes. Por terem participado do PNAIC, todas concordam que a formação serviu como aperfeiçoamento profissional, pois trouxe ideias inovadoras e ao mesmo tempo renovou a prática pedagógica dos participantes desse Programa. Conforme a PA 5, uma professora alfabetizadora que participou do programa nem pode ter sua prática comparada àquela que não integrou o grupo.

As professoras entrevistadas enfatizaram a relevância do PNAIC, que permitiu ampliar os conhecimentos e aprimorar sua prática pedagógica. E isso nos leva a pensar que, talvez, as falhas não estejam no professor, nem toda a responsabilidade deva cair sobre ele. Há que se pensar em todo o contexto e nas possibilidades que permitam a atuação conjunta de todos os sujeitos envolvidos com a educação, o que inclui família, comunidade, sociedade em geral e, principalmente,

os governos federal, estadual e municipal na elaboração de Programas e metas possíveis e viáveis, de acordo com realidades regionais, especificidades locais e individuais de famílias e alunos.

Finalizada esta leitura, que pode ensejar outras reflexões que talvez não tenhamos nos dado conta no percurso, partimos para as considerações finais desta pesquisa, com a sensação de que podemos mais, sempre, desde que haja incentivo, envolvimento e comprometimento de todos, porque todos somos responsáveis pela formação das gerações futuras, as quais darão continuidade e, quiçá, possam contribuir para uma sociedade mais justa e menos excludente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical! (FREIRE, 2013, p. 101).

A busca pelo conhecimento não pode ser vista como algo fácil ou minimalista, mas com certeza advém de seguimentos posicionados na certeza da compreensão da realidade vivida. De acordo com uma de nossas entrevistadas “[...] a educação é como um espiral”, isto é, uma sequência de ações, e que passamos pelo mesmo ponto diversas vezes para aprofundar o saber, a reflexão e fazer desta prática um conceito de aprendizagem.

A dissertação “Formação Continuada de professores no município de Lages”, não fica limitada aqui. De forma alguma pensamos em finalizar a discussão, pois novas pesquisas no assunto estão sendo abordadas e a formação no âmbito das políticas públicas, pelo que pudemos entender, está em constante evolução, compreendendo que o PNAIC oportunizou melhorias em relação às outras políticas com a mesma meta.

A questão problematizadora - Como acontece a formação continuada de professores no município de Lages para atender às políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa? – foi respondida e atingimos os objetivos, porém, novas indagações surgiram e a possibilidade de tantos assuntos que poderiam ser abordados ou ampliados nesta pesquisa tiveram que permanecer à espreita.

A partir desta indagação, delimitamos como objetivo geral: analisar a formação continuada e permanente de professores no município de Lages em vista das Políticas Públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Para melhor execução deste propósito, alinhamos três objetivos específicos que consistiram em: Identificar as concepções das Políticas Públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa em nível nacional e local; Verificar como se dá a formação continuada de professores para trabalhar com alfabetização na idade certa e, Investigar a contribuição das políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC.

Nos comprometemos em estudar e pesquisar as concepções do PNAIC. Para isto, elencamos categorias definidas; formação de professores, alfabetização e políticas públicas, sobre as quais decorremos nesta dissertação.

Como sabemos, o PNAIC não é pioneiro neste campo. Houve, certamente, outras políticas de formação implementadas com o interesse de propiciar metodologias mais satisfatórias para os fins de alfabetização. Não obstante, admite-se que o processo de alfabetização no Brasil está há vários anos buscando soluções efetivas que caminhem rumo à erradicação de analfabetismo no país, contudo, com o sistema complexo que permeia nossa realidade, o primordial seriam soluções embasadas na realidade da população brasileira das classes menos favorecidas economicamente, portanto os que mais são privados de seus direitos e necessitam de uma educação que lhes permita, no mínimo, um espaço como cidadãos reconhecidos em uma sociedade centrada na escrita.

A proposta do governo com a política pública PNAIC e a de que o professor receba uma formação profissional de qualidade para promover o direito de aprendizagem das crianças. A formação tem por objetivo qualificar a prática docente. Nesse sentido, identificamos a relevância de formações específicas para o professor alfabetizador, que traga mudanças e atitudes na prática pedagógica, pois métodos e teorias se encontra em livros.

A dificuldade maior, conforme identificada nas falas das Professoras Alfabetizadoras pesquisadas está no cotidiano da sala, nas diferenças de níveis, nos diferentes problemas sociais, familiares, estruturais, econômicos e sociais vivenciados por alunos e que comprometem seu desempenho no processo de alfabetização e de letramento. Desse modo, perante as pesquisadas e considerações das entrevistadas, salienta-se a necessidade premente de indicações legítimas sobre como proceder com problemas da fase contemporânea local, característica de cada espaço escolar, com sua heterogeneidade de alunos e demais sujeitos que fazem parte da educação escolar.

Tendo em vista que as políticas públicas educacionais com ênfase na alfabetização são criadas e implantadas para melhoria dos índices de alfabetização em nosso país, o PNAIC vem cumprindo sua função. Precisamos, porém, denunciar que não foi o Programa que cumpriu tal papel, mas sim as ações dos professores frente à formação. Visto que não são milagres, e a atribuição do sucesso precisa ser

destinada ao professor, que participa e leva o que aprende para seus alunos, tornando o processo concreto.

Por meio das entrevistas com as professoras alfabetizadoras e o que as mesmas expuseram, pudemos responder aos nossos questionamentos iniciais da pesquisa, o que possibilitou melhor compreensão dos conceitos de políticas públicas educacionais, entretanto, após o trabalho teórico e as análises, surgiram outros questionamentos que pedem mais estudos.

A formação continuada é vista pelas entrevistadas como algo que tem continuidade, em locomoção, pois, permanecem bem fundamentadas as funções do professor alfabetizador, sendo, portanto, uma escolha pessoal a opção pelo seguimento da carreira. Mesmo sabendo das dificuldades, essas profissionais da educação permanecem em sala de aula, mostrando firmeza em sua escolha e atuação como agente transformador de realidades.

As vozes das professoras entrevistadas nos mostraram que as mesmas têm consciência da importância de participar de uma formação, porque os conhecimentos apresentados por elas eram renovados a cada encontro e a vontade de aprender e ressignificar sua prática levava ao entusiasmo frente aos trabalhos exigidos.

Consideram a formação de valia singular e enfatizam a importância da oportunidade da troca de experiências durante o processo. Quando isso acontecia podiam vislumbrar soluções para os problemas enfrentados no cotidiano escolar.

As entrevistadas reconhecem a indispensabilidade de um planejamento escolar bem fundamentado nos conteúdos, na metodologia e nos direitos da criança. Contudo, a reflexão sobre a ação é entendida como uma estratégia superior, verificado que é no cotidiano com os alunos que surgem as aulas excedentes.

A formação permanente para as alfabetizadoras se baseia no cotidiano escolar, enquanto momentos construtivos e trabalhos em equipe, onde as turmas e os projetos tomam proporções pedagógicas descomuns.

A transformação dos dados atuais de alfabetização exige profissionais qualificadas e que correspondam aos quesitos para trabalhar com crianças dos mais diferentes níveis de aprendizagem, portanto, a formação atende a essas exigências.

Nesse sentido, percebemos a relevância de serem desenvolvidas, em Lages, anualmente, formações voltadas para as professoras alfabetizadoras, tendo em vista o caráter fundamental do papel delas na sociedade, pois é por intermédio de suas

aulas, de suas orientações, que surge o aluno leitor capaz de se apropriar do conhecimento escrito e utilizar esse conhecimento em suas interações sociais.

Durante a investigação, foi constatado que o Programa deixou lacunas ao colocar o professor como centro desta aprendizagem, pois acreditamos que família e sociedade são fatores essenciais para o desenvolvimento integral dos sujeitos, situação que não está contemplada no Programa, conforme se depreendeu das falas das alfabetizadoras que participaram deste estudo.

Em consequência da pesquisa, pudemos interpretar que o professor é a figura que sistematiza todo o processo de ensino dentro da sala de aula, desse modo tendo a possibilidade de desenvolver em seus alunos as potencialidades, bem como os níveis exigidos para o ano em que a criança se encontra.

Formação continuada é essencial, pois vivemos paradigmas variáveis em nossa sociedade e ficamos presos entre o mundo real, no qual as mudanças são rápidas, e a educação, onde os progressos são arrastados.

O trabalho em conjunto fortalece as relações e permite um crescimento pessoal e profissional no espaço de trabalho, uma vez que, juntos, o diálogo e a solidariedade são questões que se fazem presentes numa escola democrática. Somente mediante a permutação de problemas e soluções é que evoluímos, podendo de fato mudar o contexto das escolas públicas onde atuamos.

Contudo, a escola precisa entender a heterogeneidades de seus alunos e respeitar o modo e tempo de aprender individual, pois destacamos a essência social da escola neste seguimento de aprendizagem misturada com a vida fora da escola.

Esperamos que as metas sejam cumpridas, e as crianças sejam efetivamente alfabetizadas até os oito anos de idade ou o terceiro ano do Ensino Fundamental, porém, complementamos, enfatizando que não existe “idade certa” para alfabetizar uma criança. Isto pode acontecer antes ou depois da idade estabelecida pelo governo federal por meio do Pacto. A apropriação do SEA independe apenas das ações do professor, ela necessita também das características culturais, econômicas e sociais que vivem a criança que está sendo alfabetizada.

Comprovamos que os professores são os protagonistas em programas educacionais, porque seu conhecimento adquirido tem impacto direto na aprendizagem do aluno.

Reiteramos nossa crença nas potencialidades desta pesquisa e esperamos que a mesma possa contribuir para as formações continuadas da rede municipal, bem como para todos os interessados em conhecer e estudar sobre políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. 2011. 213p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**, Campinas-SP: Papirus, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. **Perspectiva histórica da alfabetização**. Viçosa: Alagoas: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- _____. ANA - **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: INEP, 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- _____. **Brasil Alfabetizado: experiências de avaliação dos parceiros**. Disponível em: <<http://pt.pdfsb.com/readonline/>>. Acesso em: 01 mai. 2016 (Nova Escola p.2).
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)**. Brasília: INEP, 2016b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 16 jan. 2017
- _____. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Brasília: INEP, 2016c. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinhabrasil/#/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa. Toda criança alfabetizada até os oito anos.** Documento de Apresentação. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 - **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: Ministério da Educação, 2013a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_90_DE_6_DE_FEVEREIRO_DE_2013.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2016.

CAGLIARI, Gladis Massini. **O Texto na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística.** 6. ed. São Paulo SP: Scipione, 1993.

CARON, Lurdes. **Políticas e práticas curriculares:** formação de professores de ensino religioso. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC_SP, 2007, 354p.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 6 ed. São Paulo: F. Alves, 1980.

DEEPASK. O mundo e as cidades através de gráficos e mapas. **Taxa de Analfabetismo.** São Paulo, s./d. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=lages/SC-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DEMO, Pedro, **Pesquisa:** princípio científico e educativo, 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2465-2482, 2016. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo:** Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres, Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Aprendendo com a própria história**. v. 2. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. ed.2. Ijuí: Unijuí, 2014.

GARCIA, Regina Leite. **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Novos Olhares sobre a Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete. **Análise das Políticas Públicas para Formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores—a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 245, 2016. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2647>>. Acesso em: 14 no. 2016.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na Idade Certa:** garantir a aprendizagem no início do Ensino Fundamental. Câmara dos Deputados. Brasília. Março, 2013. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/12235/alfabetizacao_idade_gomespdfsequence=1>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização:** a criança e a linguagem escrita. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau:** A escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004). Florianópolis, SC: UFSC, 2011, 250p.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack; OLIVEIRA, Ana Paula Pereira; SANTOS, Camila Silvia dos. Políticas públicas de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, v. 17, p. 25-38, 2016. Ed. Espec. Disponível em: <<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5842/3980>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e Letramento:** Contribuições para as práticas pedagógicas, Campinas, SP: Komedi, 2003.

_____. (Org). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortês, 2010.

_____. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. 606p.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes método lancasteriano.** Educabrazil. São Paulo: Mldiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>>. Acesso em: 02 mai., 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização:** aspectos teóricos e práticos. Rio Claro: Instituto de Biociências, 1999. 149p.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível:** reinventando o ensinar e o aprender. 5. ed. Mediação, Porto Alegre, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Unesp, série educação, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização.** São Paulo: Unesp, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Campinas SP: Revista Brasileira de Educação. Editora Autores Associados, 2010.

_____. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. In: CHARTIER, Anne-Marie 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre história do ensino da leitura. Que balanço? São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Portugal. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. et al. **Profissão Professor**. Porto Editora, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetizar formando e formar alfabetizando: Um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na UNIPLAC**. São Leopoldo RS: UNISINOS, 2009-197p.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus vínculos com as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, p. 7-24, 2016. Ed. Esp. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/5841/3979>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **10 competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.

_____. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POLIMENO, Maria do Carmo Abib de Moraes, **A formação continuada de professores: as ações do PEC em uma escola da rede municipal pública paulistana**. São Paulo: USP, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos, **História da educação Brasileira: a organização escolar** 19. ed. Campinas: SP, autores associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Mariadel Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: Estruturas e Sistemas**. 7. ed. Campinas SP: Autores Associados, 1996.

_____. Educação e Colonização: as idéias pedagógicas no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1, séc.21-23. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, set., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____.; RAMA, Gérman; WEINBERG, Gregório. **Para uma história da educação latino-americana**, Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Formação continuada do professor alfabetizador. **Proposta Pedagógica**. Boletim 19. Brasília: MEC, SED, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WEISZ, Telma; TEBEROSKY, Ana; RIVERO, José. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Brasília DF: MEC, SEF, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Entrevista semiestruturada

Professora, você é convidada a participar da pesquisa “**Formação Continuada e Permanente de Professores para atender o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages**” da Mestranda Ana Paula Mabilia. Esta ficha ficará com a pesquisadora e não será revelado seu nome.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

Identificação:

Nome: _____ Idade: -----

Tempo de serviço no magistério: _____ Quanto tempo na alfabetização: _____

() Graduação. Qual(is)?

() Especialização. Qual (is)?

() Mestrado. Qual?

Roteiro de Perguntas para Entrevista

1. O que o termo Formação Continuada lhe sugere?
2. O que entende à respeito de Formação Permanente?
3. Como entende que a Formação Permanente e Continuada são propiciadas pela Rede Municipal com os professores alfabetizadores?
4. Entendendo que o PNAIC é um programa do governo, ao qual pretende alfabetizar as crianças até os oito anos de idade ou o terceiro ano do ensino fundamental, qual sua percepção a respeito?
5. O que pensa, com relação aos diferentes níveis de aprendizado apresentados em sala de aula?
6. Como você organiza seu planejamento para atender a todos os alunos de forma similar?
7. Considerando que existem diversos métodos de alfabetização, como professora alfabetizadora da rede municipal de Lages, qual o método que você faz uso em seu cotidiano escolar?
8. No seu planejamento está incluído diagnóstico bimestral? Por quê?
9. Depois de participar do PNAIC, com ênfase em alfabetização, como profissional atuante na área, quais conclusões foram pertinentes?

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Formação Continuada de Professores para atender o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages (O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada). Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar será sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido (a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa Formação Continuada de Professores para atender o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a: Analisar a formação continuada e permanente de professores no município de Lages em vista da implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Tem como objetivos específicos: Identificar as concepções de políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Verificar como se dá a formação continuada e permanente de professores para trabalhar com alfabetização na idade certa, Investigar a contribuição das políticas públicas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages/SC.
2. A pesquisa é importante de ser realizada porque trata da alfabetização de estudantes na rede municipal de ensino, com os aspectos do programa-Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-(PNAIC). Reflete sobre a importância da formação do professor que atua com estudantes do ensino fundamental, na fase de alfabetização.
3. Trata-se de uma pesquisa que está focada na formação continuada e permanente dos professores do PNAIC das escolas municipais de Lages. Neste sentido, busca-se intervir com profissionais que atuam nos anos de alfabetização, isto é que atuem até o terceiro ano do ensino fundamental.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e documental. A coleta de dados será por meio de entrevista semiestruturada, esta será gravada em áudio, transcrita e posteriormente devolvida às pessoas entrevistadas para conferência, com prazo de nova devolução a autora da pesquisa. Na entrevista, contaremos com a participação de 5 professores, atuantes na alfabetização, que participem ou tenham participado do PNAIC. Esta coleta será por amostragem, sem com tudo ignorar que temos mais professores neste campo de trabalho. Para a análise e tratamentos dos dados terá como base a Análise Textual Discursiva.de Moraes e Galiazzi (2007).
5. As pesquisadoras responsabilizam-se em atender de forma imediata e absoluta eventuais riscos que venham aferir a integridade ou desconforto dos participantes

durante a pesquisa, esclarecendo dúvidas, garantindo sigilo da identidade de todos e deixando-os livres para desistirem quando acharem necessário. Ocorrendo maiores constrangimentos o entrevistado será encaminhado ao setor de atendimento psicológico da UNIPLAC.

6. A pesquisa é importante de ser realizada, porque a partir da análise de como se dá à formação continuada e permanente dos professores no programa PNAIC, poderemos compreender suas contribuições na alfabetização das crianças até os oito anos de idade ou terceiro ano do ensino fundamental.

7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso entrar em contato com a mestrandia Ana Paula Mabilia, Fone (49) 32229522 e e-mail paulamabilia@bol.com.br ou com a professora orientadora responsável pela pesquisa, Lurdes Caron do PPGE/UNIPLAC, sito e-mail lurcaron@gmail.com ou pelo telefone (49) 32511086.

8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que estarão disponíveis na dissertação de mestrado na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Ana Paula Mabilia

Endereço para contato: Av: Castelo Branco, 170-PPGE- Lages, SC

Telefone para contato: (49) 84314036

E-mail: paulamabilia@bol.com.br

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Sala 69 - Bloco I

Bairro Universitário Cep: 88.509-900

Lages-SC (49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com