UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANGELITA APARECIDA DE SOUZA VIEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)

Lages
2022

ANGELITA APARECIDA DE SOUZA VIEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para Defesa de Dissertação no Mestrado em Educação.
Linha de Pesquisa: Políticas e Fundamentos da Educação.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Maria Selma Grosch

Lages

2022

Ficha Catalográfica

Vieira, Angelita Aparecida de Souza.
V6597p A formação continuada de professoras/es pelo PNAIC: repercussões na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em Bom Retiro (SC)/Angelita Aparecida de Souza Vieira – Lages, SC, 2022.
165 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Maria Selma Grosch

1. Formação Continuada. 2. Prática Pedagógica . 3. Alfabetização. I. Grosch, Maria Selma. II. Título.

CDD 371.12

Catalogação na Fonte: Biblioteca Central

ANGELITA APARECIDA DE SOUZA VIEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação Cultura e Políticas Públicas.

Lages, 22 de fevereiro de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Selma Gresch
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Examinadora Externa – PPGE/FURB
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020

Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Dejanil Ribeiro de Souza e Quirino Martim de Souza, que sempre me incentivaram a estudar e trabalhar, para tornar-me uma pessoa cada vez melhor. Ao meu esposo, Alceu, e meus filhos, Victor e Artur, por compreenderem minha ausência e me apoiarem na busca, por meio dos estudos, do crescimento e aprimoramento intelectual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo que tenho, por ter iluminado meus passos, pela vida e saúde nesse tempo de esforço em estudos intensos, principalmente num período de pandemia devido ao novo coronavírus (Covid-19) que atingiu o mundo todo. Cuidado e isolamento social foram necessários para a saúde física e mental e poder prosseguir nos estudos.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Selma Grosch, por toda a orientação, socialização de saberes, pela ajuda e compreensão nos momentos de dúvidas, que foram fundamentais para seguir em frente, e pelas aprendizagens construídas.

Aos professores/examinadores que contribuíram na qualificação em aspectos fundamentais para o aprimoramento da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UNIPLAC, por partilharem seus conhecimentos conosco, proporcionando novos aprendizados e a ampliação na compreensão das ciências da educação e, sobretudo, na formação de professores pesquisadores.

Às amigas, Adriana Derossi e Lúcia Helena Matos Góss, que aceitaram participar como examinadoras e fazer parecer na pré-qualificação, com sugestões e dicas essenciais para o meu crescimento, auxiliando na minha banca de qualificação.

Aos colegas de turma de mestrado de 2019 e 2020, pelos conselhos e apoio mútuo, pois mesmo distantes e de modo virtual, souberam ser gentis e colaboradores nessa caminhada de mestrado acadêmico. Sou grata a todos!

Agradeço imensamente aos meus familiares, filhos e esposo, por compreenderem e apoiarem nos momentos mais necessários e fundamentais para a conclusão desse mestrado, e também por compreenderem os momentos nos quais não pude estar presente.

Agradeço à rede municipal de ensino de Bom Retiro e, principalmente, às professoras entrevistadas, por contribuírem para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas pelo carinho e incentivo aos estudos.

Quero agradecer à Universidade do Planalto Catarinense, por oferecer desconto na mensalidade aos egressos do curso de graduação que ficaram classificados entre os cinco primeiros lugares aprovados para o mestrado. Aos funcionários, assistentes de suporte acadêmico do curso, pela competência e dedicação e por estarem sempre prontos a auxiliar os mestrandos.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para Defesa de Dissertação, são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 22 de fevereiro de 2022.

_____

Angelita Aparecida de Souza Vieira

[...] a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (SOARES, 2009 p. 38).

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se numa reflexão sobre a formação continuada e a prática pedagógica de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O objetivo geral foi compreender as repercussões da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro, Santa Catarina. A formação continuada é um compromisso dos entes federados e o PNAIC foi promovido pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, em parceria com estados e municípios, para assegurar a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Teve como questão norteadora da pesquisa: quais as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos inicias do Ensino Fundamental? De abordagem qualitativa, a pesquisa foi embasada na revisão de literatura e coleta de dados por meio de questionários *on-line* que foram aplicados com dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, num primeiro momento, para a seleção do perfil dos participantes que se enquadravam nos critérios de inclusão como sujeitos na pesquisa; num segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por *e-mail*, participando oito professoras de duas escolas da rede municipal de ensino de Bom Retiro. Responderam as entrevistas oito professoras, sendo que dessas oito, duas também foram formadoras locais no âmbito da formação continuada do PNAIC, no período de 2013 a 2018. Todas as professoras são efetivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os dados foram analisados e categorizados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). A base da fundamentação teórica principal desta dissertação orientou-se a partir dos estudos de: André (2016); Bolzan (2020); Flick (2009, 2013); Freire (1997, 2005, 2011, 2019, 2020, 2021); Gatti (2019); Grosch (2011); Imbernón (2009, 2010, 2011); Soares (2009, 2019, 2020, 2021); Saviani (1999, 2001, 2009, 2011); Santana e Noffs (2016); Pimenta (2012); Tardif (2014); Vigotski (1991, 2001, 2010), entre outros. Os resultados sugerem pontos relevantes na formação continuada pelo PNAIC. Quanto a aspectos positivos, a formação trouxe contribuições para a compreensão da prática pedagógica de professoras/res no processo de alfabetização e letramento, bem como a ressignificação e mudança da atuação docente, trazendo oportunidades de estudos e socialização de experiências. Contudo, trouxe também implicações na formação continuada pelo programa PNAIC, como a descontinuidade das ações do programa enquanto política pública educacional, necessitando maior engajamento e aprofundamento de aspectos teóricos por parte dos profissionais, a fim de poder efetivar os direitos de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Formação Continuada. PNAIC. Prática Pedagógica. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This research is a reflection on the continuing education and pedagogical practice of literacy teachers in the scope of Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa [National Pact for Literacy at the Right Age] - PNAIC. The general objective was to understand the repercussions of PNAIC's continuing education program on the pedagogical practice of teachers from the initial years of elementary school in Bom Retiro, Santa Catarina. Continuing education is a commitment of the federated entities and PNAIC was promoted by the federal government, through the Ministry of Education - MEC, in partnership with states and municipalities, to ensure the literacy of children up to the age of 8, in other words, up to the third year of elementary school. The guiding research question was: what are the repercussions of PNAIC's continuing education actions on the pedagogical practice of teachers from the early years of elementary education? The research, which is a qualitative approach, was based on a literature review and data collection through online questionnaires that were applied to ten teachers from the early years of elementary school. In a first moment, for the selection of participants whose profiles fit the inclusion criteria as subjects in the research; in a second moment, semi-structured interviews were conducted by e-mail, with the participation of eight teachers from two schools in the municipal education system of Bom Retiro. The interviews were answered by eight teachers, and out of these, two were also local trainers in the continuing education program PNAIC, from 2013 to 2018. All educators are permanent elementary school teachers and agreed to participate in the research by signing the Termo de Consentimento Livre e Esclarecido [Free and Informed Consent Form] – TCLE. Data were analyzed and categorized using Bardin's (2016) Content Analysis (CA) technique. This dissertation main theoretical foundation was based on the studies of: André (2016); Bolzan (2020); Flick (2009, 2013); Freire (1997, 2005, 2011, 2019, 2020, 2021); Gatti (2019); Grosch (2011); Imbernón (2009, 2010, 2011); Soares (2009, 2019, 2020, 2021); Saviani (1999, 2001, 2009, 2011); Santana and Noffs (2016); Pimenta (2012); Tardif (2014); Vigotski (1991, 2001, 2010), among others. The results suggest relevant points in the continuing education through PNAIC. As for the positive aspects, the training brought contributions to the pedagogical practice of teachers in the literacy and literacy process understanding, as well as the re-signification and change of teaching performance, bringing opportunities to the study and socialization of experiences. Nevertheless, it also brought implications in the continued training by PNAIC program, such as the discontinuity of the program's actions as a public educational policy, requiring greater engagement and deepening of theoretical aspects by the professionals, in order to be able to implement the learning rights of children.

Keywords: Continuing Education. PNAIC. Pedagogical Practice. Literacy and Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Programa com as Ações do MEC 59
Figura 2 – Estratégias da meta 5 – PNE 70
Figura 3 – Mapa do município de Bom Retiro - SC. 77
Figura 4 – Instrumentos da pesquisa 83
Figura 5 – Fases da Pré-análise 85
Figura 6 – Exploração do material 86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero 90
Gráfico 2 – Idade 91
Gráfico 3 – Nível de instrução/escolarização 92
Gráfico 4 – Tempo de formação 93
Gráfico 5 – Tempo de serviço 94
Gráfico 6 – Situação profissional 95
Gráfico 7 – Participação das formações do PNAIC 96
Gráfico 8 – Período que participou do PNAIC 97
Gráfico 9 – Turmas em que atuou 98
Gráfico 10 – Participação com bolsa de estudo 98
Gráfico 11 – Formador local 99
Gráfico 12 – Avaliação dos momentos de formação continuada 100
Gráfico 13 – Contribuição do PNAIC na prática pedagógica 101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas 26
Quadro 2 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES 27
Quadro 3 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES 29
Quadro 4 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES 35
Quadro 5 – Síntese das pesquisas selecionadas – IBICT 40
Quadro 6 – Síntese das pesquisas selecionadas – Biblioteca da UNIPLAC 42
Quadro 7 – Síntese das pesquisas selecionadas – SCIELO 44
Quadro 8 – Os saberes dos professores 51
Quadro 9 – Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento 54
Quadro 10 – Redes de ensino no município – Bom Retiro – SC 77
Quadro 11 – Tratamento dos resultados 87
Quadro 12 – Perfil das professoras participantes do questionário 89
Quadro 13 – Questões da pesquisa 105
Quadro 14 – Perguntas da entrevista semiestruturada 105
Quadro 15 – Categorias/subcategorias 106
Quadro 16 – Terminologias/concepções 129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional de Alfabetização
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisas
COVID-19	– Coronavírus Disease – 2019
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	– Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NM	– Núcleo Municipal
OMS	– Organização Mundial da Saúde
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANCO N	– Plano de Contingência
PME	– Plano Municipal de Educação
PNA	– Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	– Plano Nacional de Educação
PME	– Plano Municipal de Educação
SARS-CoV	– Vírus da Família dos Coronavírus
SCIELO	– Scientific Electronic Library Online
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
SEALF	– Secretaria de Alfabetização
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
EU	– Unidade Educacional
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....25
2.1 ESTADO DA QUESTÃO.....25
2.1.1 Síntese sobre as pesquisas correlatas.....47
2.2 ASPECTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA.....49
2.2.1 Conceitos de formação continuada.....50
2.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....57
2.2.3 Conceito de prática pedagógica.....61
2.2.4 Conceito de Alfabetização e letramento.....65
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....73
3.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM.....75
3.2 QUESTÕES ÉTICAS.....80
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....82
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS.....84
4 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....88
4.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE.....88
4.2 ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO PRELIMINAR DOS DADOS DAS ENTREVISTAS.....101
5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS 104
5.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA PROFESSORAS E FORMADORAS DO PNAIC.....106
5.1.1 Alfabetização e práticas sociais 106
5.1.2 Perspectivas metodológicas 113
5.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....116
5.2.1 Intervenção pedagógica no processo de aprendizagem 117
5.2.2 Socialização e compartilhamento de experiências 121
5.3 COMPREENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELO PNAIC.....128
5.3.1 Processos formativos de professores 129
5.3.2 Desafios e perspectivas na formação continuada pelo PNAIC 134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....140

REFERÊNCIAS.....146
APÊNDICES.....157
Apêndice A – Carta solicitação de autorização ao Secretário Municipal de Educação.....157
Apêndice B – Carta solicitação de auxílio às Gestoras das Escolas para aplicação do Questionário.....159
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE 160
Apêndice D – Questionário 162
Apêndice E – Entrevista Semiestruturada 163
ANEXOS 164
Anexo A – Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável 164
Anexo B – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas 165

1 INTRODUÇÃO

> *A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na aprendizagem e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 40).*

A presente pesquisa trata da formação continuada e da prática pedagógica dos professores alfabetizadores e o que isso representa no cotidiano escolar. A partir disso, pretende compreender as repercussões da formação continuada no âmbito do PNAIC junto às práticas pedagógicas dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, traz uma reflexão sobre as ações de formação continuada do programa promovido pelo Ministério da Educação – MEC, e em prol da melhoria do ensino, com a adesão da Secretaria Municipal de Educação de Bom Retiro, Santa Catarina.

Desse modo, o estudo propõe a análise dos elementos do itinerário formativo, do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Assim, busca verificar se houve mudanças qualitativas a partir de uma reflexão crítica da realidade das escolas e seus profissionais. A análise dos dados, no presente trabalho, poderá revelar se as ações de formação continuada promovidas resultaram em mudanças nas práticas educativas, considerando a trajetória formativa e profissional dos professores como ponto de partida das reflexões. Nessa perspectiva, a própria prática docente é o objeto de estudo e investigação diante de um percurso formativo que privilegie as vivências de experiências significativas que afetam o educador e o levem a buscar novas práticas pedagógicas.

Diante disso, a formação continuada dos profissionais da educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em especial, dos professores alfabetizadores, ainda é um desafio tanto para as redes de ensino quanto para os professores, os quais buscam sua qualificação profissional para atuarem junto às crianças, e que, de fato, atendam às exigências e demandas da realidade. A formação continuada de professores é um processo em que o educador tem a oportunidade de aprimorar o seu conhecimento e pode ressignificar a sua prática no cotidiano escolar.

Reiterando, o estudo é de grande relevância para a educação, uma vez que a formação continuada favorece o aperfeiçoamento profissional de professores em sua práxis pedagógica, à medida que reflete e critica a sua postura como professor. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar

sobre o fazer" (FREIRE, 2005, p. 38). Assim, pode-se ressignificar e melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, documentos legais colaboram e legitimam a oferta de formação continuada aos professores da Educação Básica. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 62, § 1º, "a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério" (BRASIL, 2020, p. 26).

Após a LDB, surgiram outros dispositivos legais como o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001-2010 e, posteriormente, a promulgação da Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o PNE 2014 a 2024, atualmente em vigor. O PNE vem integrar o conjunto de ações para que os governos de todas as esferas, em regime de colaboração, se comprometam, dentro de suas prerrogativas, no cumprimento de metas e estratégias a serem implementadas na Educação Básica.

Nesse aspecto, a Resolução CNE n.º 2 de 20 de dezembro de 2019, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme Resolução CNE/CP n.º 2/2017, vem definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação –, a partir da Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020. O documento "dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)", reforçando a implementação por partes das redes na formação de professores em todas as etapas e modalidades.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação do município de Bom Retiro – SC, em parceria com o MEC, fez adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visando contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a adesão ao programa de formação continuada do MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que se realizou entre os anos de 2013 a 2018, voltado aos professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o município também incluiu os demais professores das turmas subsequentes do ciclo de alfabetização como ouvintes, ou seja, professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental.

Posteriormente, já em 2017, com novo documento orientador (BRASIL, 2017) e por orientação do MEC, o foco estendeu-se à Educação Infantil, principalmente aos professores de

turmas de pré-escola, na faixa etária dos 4 aos 5 anos de idade de acordo com a Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, na formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam nessa etapa da Educação Básica.

As ações do programa de formação continuada foram coordenadas pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o que proporcionou estudos, seminários e encontros para formadores, os quais eram pessoas responsáveis por realizar as formações locais com os professores nos seus municípios, juntamente com os coordenadores do PNAIC.

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi o que teve maior duração nos municípios. Por isso, compreendemos a relevância de uma investigação para analisar a repercussão e qual a contribuição desse programa na atuação do professor alfabetizador, considerando o papel relevante da formação continuada na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participar de programas de formação continuada com professores tem enorme importância na vida profissional e acadêmica, uma vez que se aprende a refletir sobre a prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem para que os educandos tenham seus direitos de aprendizagens garantidos, os quais são a base para o exercício da cidadania.

Esse percurso formativo para aprimorar conhecimentos foi decisivo nas minhas escolhas enquanto profissional da educação. Minha experiência no magistério oportunizou me desafiar e estudar cada vez mais para poder contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de crianças, principalmente naquelas com maiores dificuldades de aprendizagem na Educação Básica.

Por isso, o interesse em pesquisar sobre a formação continuada e a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do PNAIC. Ao prestar concurso público e poder atuar na Educação Básica, a curiosidade e o interesse de aprender foi cada vez maior para poder contribuir. Esse interesse levou-me a seguir com os estudos na área acadêmica e profissional. A minha trajetória de vida pessoal esteve atrelada ao contínuo processo do ensino-aprendizagem, o qual está sempre presente e direcionado por fatos e escolhas pessoais.

Iniciei meus estudos em 1980 e toda a minha Educação Básica ocorreu em escola pública. Depois do Ensino Fundamental, fiz dois cursos técnicos profissionalizantes: primeiramente, cursei o Técnico em Contabilidade (1990) e depois, o curso de Magistério (1993), sendo que, desde então, decidi seguir a profissão de professora. Ao trabalhar como professora da Educação Básica e também estudando, aprendi a admirar a obra de Paulo Freire, por sua defesa em favor da educação pública com tanto profissionalismo.

Freire (1997), fala sobre a amorosidade, qualidade necessária na tarefa de ensinar e, ao vivenciar a docência, percebi a necessidade de dar a minha contribuição ao ensino. Mais do que isso, entendi que, ao escolher trabalhar com a educação pública, assumimos um compromisso com a sociedade, especialmente com os alunos que mais precisam da educação, relativamente ao exercício de sua cidadania.

Durante o curso do Magistério fiz estágio supervisionado e tive oportunidades de conhecer muitos alunos e professores, compreendendo o valor de ensinar e aprender com responsabilidade. Após as experiências em sala de aula nas classes de alfabetização e com contratos temporários, prestei concurso público e fui efetivada na rede pública municipal de ensino. Trabalhei também em creche atendendo crianças na faixa etária dos 3 aos 4 anos de idade, depois em turmas de Pré-Escolar.

Na atividade docente, reconheci a importância da formação na vida de um educador e, estimulada por aprender cada vez mais, realizei o curso de Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Mesmo com dificuldades, dois filhos pequenos à época, mas com muita determinação e apoio dos meus familiares, conclui, em 2003, o curso com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, realizando, dessa forma, o sonho de ser pedagoga.

O interesse pelos estudos continuou e logo iniciei pós-graduação *lato* sensu, sendo que pude realizar três especializações. Em 2004, a especialização em Prática Escolar Numa Visão Psicopedagógica, para atuar e entender melhor os alunos. Já em 2008, por meio de outro concurso público, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação com o cargo de pedagoga, atuando na coordenação pedagógica com os professores da rede pública municipal, assim, fiz a especialização em Pedagogia Gestora: Administração, Supervisão e Orientação Escolar.

Nos anos de 2014 a 2016, fiz especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, a fim de poder atender crianças com dificuldades de aprendizagem na rede municipal de ensino de Bom Retiro. Tive a oportunidade e permaneci exercendo a função de psicopedagoga por quatro anos na rede municipal. Nessa situação, mesmo atendendo diretamente as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, também exerci a função de coordenadora de programas na área da alfabetização e atuei na formação continuada dos professores da rede.

Desde que iniciei o curso de Magistério, surgiram oportunidades de atuar em sala de aula e poder entender melhor o papel de professor diante dos desafios que a educação exige, principalmente em relação à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, pude lecionar em escolas da rede municipal e estadual de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, percebi o quanto os alunos precisam da mediação do educador para continuar na escola, principalmente nos bairros mais vulneráveis socialmente. Por essa razão, Freire (2005, p. 39) afirma que, "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", a fim de se atingir uma educação humanizadora.

Todo esse tempo na Secretaria Municipal de Educação local possibilitou inúmeras aprendizagens. Participei constantemente de cursos de aperfeiçoamento profissional pela rede municipal de ensino, instituições e universidades, bem como de cursos promovidos pelo MEC em parceria com a rede municipal, nos quais pude contribuir na coordenação e orientação dos professores por meio de cursos de formação continuada na rede municipal de ensino.

De 2013 até meados de 2018, fui coordenadora local do PNAIC, promovido pelos entes federados em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. O programa teve uma abrangência maior pela adesão de muitos municípios pelo país e, no "estado, dos 295 municípios catarinenses, 293 aderiram ao PACTO" (SILVEIRA *et al*., 2016, p. 13).

Atualmente, exerço a função de pedagoga, pela qual fui efetivada, auxiliando na coordenação pedagógica junto aos professores da Secretaria Municipal de Educação, coordenando também a formação de professores nos programas aderidos pela rede. Em 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid-19) que atingiu o mundo todo os cursos foram providos aos professores de forma virtual.

Com isso, novas formas de reorganização do trabalho pedagógico dos professores foram necessárias, pois, com o isolamento social, essencial para se evitar o contágio e disseminação da doença, escolas foram fechadas e as aulas presenciais, suspensas, mediante decretos estaduais e municipais. O trabalho remoto emergencial com atividades pedagógicas não presenciais (virtuais ou impressas) surgiu como alternativa para mitigar os prejuízos educacionais e manter os vínculos de aprendizagem com crianças e suas famílias.

Movida pela vontade de estudar e aprofundar meus conhecimentos na área educacional, participei do processo de seleção e admissão ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – Mestrado Acadêmico da UNIPLAC, no qual ingressei na turma de 2020. Por essa razão surgiu a opção pelo tema da formação continuada e da prática pedagógica dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC para o mestrado em educação, tendo como linha de pesquisa "Políticas e Fundamentos da Educação", para entender melhor os desafios que a formação, muitas vezes, traz no aprendizado dos professores ou que deveriam contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

No mestrado, participei da pesquisa com um grupo de mestrandas da mesma linha que investiga questões referentes às políticas públicas e à formação de professores da Educação Básica, sob a orientação da professora Dra. Maria Selma Grosch. Frente a isso, este estudo propõe contribuir no contexto de pesquisas na área da formação de professores, mais especificamente sobre as repercussões de um programa na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo, com levantamento bibliográfico a fim de ampliar as discussões do campo investigado. Desse modo, pretendeu-se mapear artigos, livros, teses e dissertações ou outros trabalhos congêneres, que discorrem sobre a formação continuada de professores, suas perspectivas e formas de atuação profissional desenvolvidas no sistema público de ensino.

A partir deste aporte teórico, foi possível promover a pesquisa de campo por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas com professores que participaram do programa de formação continuada do PNAIC, avaliando as contribuições e transformações para a prática docente, sobretudo nas turmas de alfabetização. No PNAIC, estados e municípios assumiram o compromisso junto ao governo federal de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme documento orientador do MEC (BRASIL, 2014), visando a melhoria do fazer pedagógico na alfabetização.

Nessa perspectiva, de acordo com Soares (2009), é necessária uma alfabetização que torne o educando capaz de ler e escrever com autonomia e compreender textos de circulação social, uma alfabetização na perspectiva do letramento, no qual “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20).

Diante da relevância do saber pedagógico e das demandas e exigências sociais do compromisso de ensinar ou de aprender a ler e escrever, os professores precisam estar constantemente se qualificando e aprimorando sua prática pedagógica, pois, como diz Freire (2005), “a prática docente envolve o pensar sobre o fazer numa reflexão crítica e exigente da sua ação”.

Os encontros de formação continuada do PNAIC que ocorreram tiveram como meta principal a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, oportunizando momentos de estudo e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores. Portanto, a formação continuada necessária para reflexão dos profissionais da educação, no campo teórico e prático, é antes de tudo, um direito que professores têm em prol da qualificação profissional e poder contribuir na aprendizagem dos educandos.

Dessa maneira, a presente pesquisa envolve os professores que trabalham com o ciclo da alfabetização, foco da ação do PNAIC. Além disso, os professores de turmas de quartos e quintos anos do Ensino Fundamental também participaram igualmente da formação continuada na rede municipal de ensino. Isso ampliou o debate envolvendo eventuais mudanças para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na docência e se eventualmente contribuiu para a alfabetização dos alunos.

Esse direito à formação continuada que os professores têm está expresso no Plano Nacional de Educação de 2014 e na LDB n.º 9394/1996. Contudo, a formação continuada de professores requer um trabalho constante e articulado com os diferentes níveis de ensino, especialmente daqueles que alfabetizam, para a superação daquelas crianças com mais fragilidades a fim de que possam se apropriar do conhecimento e tenham oportunidade de processos de ensino e aprendizagem que possibilitem a efetivação de seus direitos.

Portanto, trata-se aqui de uma reflexão crítica sobre o programa de formação continuada do PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, uma vez, que o programa envolveu a rede municipal de ensino e teve um período maior de duração comparativamente a outros programas do governo federal.

Entretanto, os programas em parceria com o Ministério da Educação estão sempre sujeitos a mudanças, com a troca de governos ou mesmo por falta de investimentos na área. Isso vem ocorrendo ao longo dos últimos anos e as políticas públicas não se efetivam como deveriam. Os direitos ainda não estão totalmente garantidos, pois existem muitos desafios e obstáculos que precisam ser superados.

A partir dessas considerações, foi levantada a questão que norteia a pesquisa: quais as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos inicias do Ensino Fundamental?

Para nortear a pesquisa, temos como objetivo geral compreender as repercussões da formação continuada do PNAIC na pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro – SC.

Além disso, para melhor entendimento, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1) Identificar qual concepção de alfabetização as/os professoras/es puderam construir a partir da formação continuada do PNAIC;

2) Verificar quais as contribuições/implicações da formação continuada pelo PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

3) Relacionar quais aspectos positivos e/ou negativos foram evidenciados pelas/os professoras/es, na formação continuada proporcionada pelo programa.

Portanto, temos estabelecido os pressupostos de que a formação continuada de professores no âmbito do PNAIC pode proporcionar reflexões e mudanças, bem como a possibilidade de construir conceitos de alfabetização e letramento a partir da formação continuada, abordados pelo programa. Do mesmo modo, evidencia-se a superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica nos processos formativos de programas de formação continuada para professores, em prol da melhoria da qualidade de ensino em sala de aula, para que educandos possam efetivamente aprender.

Ademais, o direito dos profissionais da educação de participar de cursos de formação continuada para aperfeiçoamento e promoção na carreira já preconizado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019), constitui exemplo de que, para além desse direito dos profissionais é também um compromisso assumido por parte do(a) professor(a), o qual, segundo Freire (2005), assume sua "identidade cultural". Assim, "assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto" (FREIRE, 2005, p. 41).

Sob esse viés, ao se dispor a lecionar para crianças os professores comprometem-se com o ensino e precisam estar constantemente refletindo e atualizando seu percurso formativo numa atitude crítica e reflexiva. Assim, a possibilidade de professores da rede municipal de ensino poderem participar do programa PNAIC visou a oportunidade de mudança da ação educativa por meio de estudos, reflexões e trocas de experiências entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente os professores alfabetizadores, a fim de ressignificarem sua prática pedagógica no contexto escolar.

Dito isso, a dissertação aqui apresentada está estruturada em seis seções, a partir da Introdução, sendo que outras seções trazem também subseções, para maior compreensão da temática abordada nesse estudo. A primeira seção, referente à Introdução, abrange a temática e a justificativa do estudo, um breve memorial da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, além da contextualização da relevância do tema no âmbito das políticas educacionais para a formação continuada de professoras/res. Abordamos nessa seção a questão problematizadora da pesquisa e, com isso, trazemos o objetivo geral e os objetivos específicos já mencionados.

Na segunda seção, trazemos o Referencial Teórico divido em duas subseções: "Estado da questão", no qual trazemos pesquisas correlatas ao nosso estudo, pesquisadas em bancos de dados, e no item "Síntese sobre as pesquisas correlatas" a fim de contribuir na análise do estudo. Noutra subseção, explicitamos "Aspectos Teóricos Específicos da Pesquisa" com quatro subitens a seguir: Conceito de formação continuada; Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa – PNAIC; Conceito de prática pedagógica e Conceito de alfabetização e letramento. Essa seção foi dedicada ao estudo e discussão de teorias de base que dão suporte à pesquisa em questão.

Sequencialmente a isso, na terceira seção, apresentamos o Percurso Metodológico da Pesquisa, de abordagem qualitativa, seguindo as fases da pesquisa e os autores que fundamentam a metodologia. Para tanto, são apresentadas as seguintes subseções: Caracterização e condições gerais do estudo e amostragem; Questões éticas; Procedimentos de coleta e análise de dados; e Metodologia de análise de dados. Esse percurso foi delineado para poder atingir os propósitos e objetivos da pesquisa.

Já a quarta seção, intitulada "Organização, Categorização e Análise dos Dados", está subdividida em outras duas subseções: Análise dos dados do questionário on-line e a Organização e categorização dos dados das entrevistas. Nessa parte do trabalho foi possível levantar o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como explanar e abordar a concepção teórica e metodológica da pesquisa, de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Por sua vez, a quinta seção vem contribuir na análise das entrevistas com três subseções que puderam ser analisadas por meio das respostas das participantes, gerando em cada subseção, itens que emergiram na categorização. São as seguintes categorias e subcategorias correspondentes: a) Concepção de alfabetização e letramento para professoras e formadoras do PNAIC- alfabetização e práticas sociais e perspectivas metodológicas; b) Ressignificação da prática pedagógica - intervenção pedagógica no processo de aprendizagem e socialização e compartilhamento de experiências; c) compreensões da formação continuada pelo PNAIC - Processos formativos e Limites e possibilidades da formação continuada pelo PNAIC.

Por fim, a última seção traz as Considerações finais, nas quais são apresentados os resultados da pesquisa a partir do diálogo teórico e metodológico com alguns autores e, por meio da participação das professoras, nos instrumentos de coleta de dados. Com os dados apontamos alguns aspectos importantes das repercussões da formação continuada no âmbito do PNAIC na prática pedagógica das professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro – SC, suas contribuições e possibilidades, bem como alguns aspectos que se evidenciaram como desafiadores para a efetivação da aprendizagem e da formação continuada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

> *A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 6).*

A presente seção busca subsidiar o estudo relacionado ao tema abordado nessa dissertação com aporte teórico que contribui com os aspectos teóricos na Revisão da Literatura. Para tanto, a seção foi dividida em duas subseções, sendo que a primeira consiste na busca de pesquisas correlatas para abordar e analisar questões referentes ao objeto da pesquisa. Já na segunda subseção, apresentamos alguns documentos oficiais que conduzem e orientam a formação continuada de professoras/es, bem como as contribuições teóricas específicas que sustentam o estudo no âmbito das políticas públicas de formação continuada voltadas à alfabetização.

2.1 ESTADO DA QUESTÃO

O estudo em questão correlaciona trabalhos na área da pesquisa pretendida em fontes bibliográficas do banco de dados da CAPES, da IBICT, base de dados da UNIPLAC e SCIELO a fim de dar sustentação e fundamentação teórica à pesquisa. Marconi e Lakatos reafirmam a busca na revisão da literatura:

> A finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo, no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando-se por um modelo teórico que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos e levantados (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 224).

Por isso, emerge a importância na revisão de literatura numa pesquisa empírica com publicações correntes na área que vem agregar dados para o trabalho. Flick (2013) ainda contribui sobre a questão da revisão de literatura, encontrando o que for relevante para o assunto que está sendo pesquisado.

Nesse sentido, usamos o caminho de busca pela internet a fim de encontrar pesquisas já publicadas, que apresentam temáticas semelhantes e que possam contribuir e ampliar as discussões do campo investigado. Segundo Flick “o método de busca (e as escolhas dos bancos

de dados, dos critérios, nos períodos de publicação, etc.) é especificado para tornar a revisão sistemática replicável e passível de ser avaliada em si mesmo" (FLICK, 2013, p. 43).

Para maior entendimento do objeto de estudo, realizamos um levantamento sobre a temática da pesquisa, que envolveu consultas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na Base Digital de Teses e Dissertações – BDTD, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, no banco de dados da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e no banco de dados *Sientific Electronic Library Online* – SCIELO. Nesses movimentos de pesquisa, foram realizadas buscas por artigos, teses, dissertações e demais trabalhos para conhecer o que foi já pesquisado em termos de formação continuada.

Os descritores utilizados foram escolhidos, por vezes de forma mais aglutinada ou isoladamente, de acordo com o tema desta dissertação, ou seja, "a formação continuada e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC", para que se aproximassem o máximo possível da temática. Para tanto, foram encontrados 132 trabalhos. Desse total, foram lidos títulos e resumos, nos quais os critérios de inclusão adotados foram os que mais se aproximaram da temática e excluídos os que não tinham a mesma linha de pesquisa. Assim, selecionamos 24 títulos entre teses, dissertações e artigos, os quais serão melhor detalhados para compreendermos o que já foi pesquisado sobre a temática.

A seguir, o Quadro 1 mostra estudos de teses, dissertações e artigos, por meio da busca nos bancos de dados, utilizando-se de palavras-chave/descritores para a seleção e organização dos resultados encontrados. Inicialmente, foram verificados os títulos e, na sequência, houve a leitura dos resumos correlatos com essa pesquisa, sendo que as produções encontradas são de 2014 a 2020, período em que as pesquisas apareceram nas buscas, conforme os descritores foram utilizados.

Quadro 1 – Pesquisas Correlatas

BANCO DE DADOS	**NÚMERO DE PRODUÇÕES ENCONTRADAS**	**PRODUÇÕES SELECIONADAS PARA LEITURA**	**TIPO DE PESQUISA**	**PERÍODO**
BDTD CAPES	**57**	**15**	Tese e Dissertação	2014-2018
BDTD IBICT	**57**	**3**	Tese e Dissertação	2016-2018
UNIPLAC	**10**	**2**	Dissertação	2018-2019
SCIELO	**8**	**5**	Artigo	2015-2020
Total: **132**		Total selecionado: **24**		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Inicialmente, foram realizadas buscas no portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES[1], com a indicação do período entre os anos de 2014 a 2017 para a seleção de trabalhos correlatos à pesquisa de mestrado em educação. As buscas resultaram em 57 trabalhos encontrados ao todo, sendo selecionada uma tese similar ao tema de estudo e 14 dissertações do banco de dados da CAPES, em momentos distintos, e que são descritas a seguir.

Essa revisão de literatura foi iniciada em 09 de agosto de 2020, com as palavras-chave "Formação Continuada"; "Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"; "PNAIC", utilizando o operador booleano "AND" para intersecção entre as frases. Na busca, foram encontrados oito resultados de 2014 a 2017, período em que apareceram as pesquisas. Porém, apenas quatro eram similares à pesquisa, sendo que numa dessas dissertações constava apenas o resumo no catálogo de teses e dissertações, sendo, então, selecionadas três que mais se aproximaram com a pesquisa. A seguir, apresenta-se no Quadro 2, trabalhos selecionados na busca de pesquisas correlatas no Portal da CAPES.

Quadro 2 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES

AUTOR/ES	TÍTULO/TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
Rommy Salomão	Dissertação: A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC	2014	Universidade Federal de Ponta Grossa
Mirian Margarete Pereira da Cruz	Dissertação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2016	Universidade Federal de Ponta Grossa
Roberta Miranda Silva	Dissertação: Formação Continuada de Professores: Propostas e Contribuições para os anos iniciais do Ensino Fundamental no início do Século XXI	2017	Universidade Federal de Uberlândia

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira dissertação selecionada é "A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC", de autoria de Rommy Salomão, defendida em 29 de maio de 2014, - na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O trabalho visa analisar o processo de implantação do programa na rede pública municipal de Ponta Grossa, no Paraná, em 2013, após a formação do Pró-letramento, contextualizando as políticas públicas

[1] https://catalogodeteses.capes.gov.br

educacionais para a formação continuada de professores, juntamente com os aspectos do PNAIC.

Essa pesquisa realizada foi pautada na referência bibliográfica sobre o tema e pesquisa documental, utilizando-se da legislação para compreender a questão dentro das políticas públicas, com base no materialismo histórico dialético. O autor, após discorrer sobre aspectos históricos no contexto das políticas públicas no Brasil, conclui que a formação continuada para os professores apresenta limites a serem vencidos, como a questão da formação inicial de professores, falhas no conhecimento teórico e científico, bem como a descontinuidade das políticas públicas. Já as possibilidades e aspectos positivos refletiram-se no fato dos professores poderem participar de processos formativos, o apoio financeiro do governo federal para o desenvolvimento do programa, e a concessão de bolsas de estudo aos professores e orientadores, o que contribuiu para a atualização profissional.

O segundo título selecionado foi "Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", de Mirian Margarete Pereira da Cruz, defendida em 29 de março de 2016, Universidade Estadual de Ponta Grossa. O propósito do trabalho é de analisar o programa na rede municipal de ensino com a questão sobre a implantação do PNAIC com outros programas que o antecederam. A pesquisa foi bibliográfica, tendo como aporte teórico e metodológico o materialismo histórico dialético na contextualização da sociedade capitalista, evidenciando lacunas na política de formação continuada por problemas estruturais, apesar de avanços na prática pedagógica dos professores.

O aspecto positivo do trabalho foi a articulação com políticas públicas anteriores, voltadas para a alfabetização. As ações foram apoiadas em quatro eixos de atuação e com parceria das universidades públicas federais e estaduais na formação continuada dos professores e gestores. Evidencia-se, nesse estudo, a falta de compromisso governamental com as políticas públicas voltadas para a educação, a falta de recursos e a descontinuidade de programas na área, revelando que o prejuízo educacional é resultante de descaso, pois a alfabetização é complexa e envolve muitos fatores que extrapolam a sala de aula. Além disso, o estudo também aponta as dificuldades de compreensão da prática pedagógica, de concepções e aprendizagens por ciclo, apesar dos avanços na formação de professores.

A terceira dissertação selecionada traz o título "Formação Continuada de Professores: Propostas e Contribuições para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Início do Século XXI", defendida em 28 de agosto de 2017 por Roberta Miranda Silva, junto à Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental fundamentada em leis, com instrumentos como observação de campo, análise de dados e entrevistas, e teve como

referencial os autores: Gatti (2012), Saviani (2009), Nóvoa (1991), Tardif (1999, 2011), Shulman (2005), Pimenta (1999, 2005), Dourados (2015), entre outros. O trabalho teve como objetivo compreender como as políticas públicas contribuem para o perfil e prática docente no século XXI.

Ao descrever o percurso histórico de formação inicial e formação continuada no Brasil, a pesquisa traz algumas ações de formação continuada no âmbito das políticas públicas que antecederam o PNAIC e que tiveram uma articulação. Conclui-se que as ações de formação continuada têm contribuído para o desenvolvimento do conhecimento promovido pelas políticas públicas, mesmo que de forma lenta, nessa trajetória do século XXI. Contudo, falta conhecimento teórico-científico aos professores, a fim de que, no contexto histórico e cultural, o professor possa ser crítico e reflexivo.

Nas palavras de Pimenta (2005), a autora diz que: "se as políticas públicas garantissem a valorização profissional e melhores condições de trabalho, seriam alcançados em menor tempo". Portanto, as limitações existem e precisam ser pensadas pelas políticas públicas.

Em seguida, para maximizar a busca, foram utilizados descritores diferentes e realizamos outra busca na CAPES com as palavras-chave: "Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores" AND "Prática Pedagógica" AND "PNAIC", com a obtenção de 35 resultados. Ao refinar o filtro para "dissertação", foram exibidos 20 resultados, alguns deles repetidos com a pesquisa anterior e outros que não tinham o documento disponibilizado por não possuir divulgação autorizada, apenas o resumo. Assim, foram encontradas sete dissertações que traziam pesquisa similar à minha. De acordo com os descritores, obtivemos as produções descritas abaixo:

Quadro 3 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES

AUTOR/ES	TÍTULO/	ANO	INSTITUIÇÃO
Eliane Korn	Dissertação: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua Contribuição aos Professores Alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	2016	Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
Ana Paula Mabilia	Dissertação: Formação Continuada de Professores para Atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC	2017	Universidade do Planalto Catarinense
Marilza Luiz Ferreira	Dissertação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A Formação Continuada e a Prática Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras em uma Escola Estadual de Cáceres-MT	2017	Universidade do Estado de Mato Grosso

Continua...

AUTOR/ES	TÍTULO/	ANO	INSTITUIÇÃO
Patrícia Rodrigues Rocha	Dissertação: As Relações dos Professores Alfabetizadores com o Saber Instituído da Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2017	Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy"
Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira	Dissertação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/Ms e o 1º ano do Ensino Fundamental: As Ações da Formação na Prática Pedagógica	2017	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Juscinária Tavares da Silva	Dissertação: As Concepções Pedagógicas que Norteiam a Prática Docente no Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC	2017	Universidade Estadual de Roraima – UERR
Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schnider	Dissertação: Impactos da Política Pública do PNAIC na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages-SC	2018	Universidade do Planalto Catarinense

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira pesquisa selecionada é uma dissertação intitulada "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua Contribuição aos Professores Alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA)", escrita por Eliane Korn, defendida em 02 de dezembro de 2016, junto à Universidade da Região de Joinville – SC. A pesquisa traz como objetivo compreender a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) junto aos professores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e como esse conhecimento interfere nas ações didático-pedagógicas em prol da alfabetização.

Dessa forma, foi uma investigação com a finalidade de avançar nas discussões acerca da formação continuada. Para tanto, utilizou uma abordagem quali-quantitativa, na qual aplicaram-se instrumentos de coleta de dados com 111 participantes. Foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas aos professores alfabetizadores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Joinville e que concluíram a formação do PNAIC em 2013, ano em que o foco da formação foi em língua portuguesa, voltado para a alfabetização.

Já o aporte teórico da pesquisa foi composto por: Soares (2016, 2014, 2004), Morais (2012, 2009, 2005), Cagliari (2007, 2009), Ferreiro e Teberosky (1999), Nóvoa (1995), Imbernón (2010, 2011), Garcia (2009, 1999), Tardif (2002), Roldão (2008), Morgado (2005), Libâneo (2011) e Prada (2010). Ao final do trabalho, a autora conclui que o PNAIC contribuiu

e repercutiu nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores na questão da compreensão do sistema de escrita alfabética, no entendimento dos direitos de aprendizagem da criança em cada ano do ciclo de alfabetização. Ressalta-se que o programa permitiu a reflexão de momentos importantes no fazer pedagógico, como a organização e planejamento para compreender os estágios de escrita em que as crianças passam durante o processo de alfabetização, assim como a oportunidade de troca de experiência entre os professores.

Na sequência, foi selecionada a pesquisa de Ana Paula Mabilia, com o título "Formação Continuada de Professores Para Atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages – SC", defendida em 10 de fevereiro de 2017, na Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. O estudo constitui-se de uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas com professoras alfabetizadoras da rede pública municipal de Lages – SC, e teve como objetivo identificar as contribuições do Pacto Nacional na Idade Certa na formação continuada dos professores.

A questão da pesquisa tratou de entender como acontece a formação continuada de professores no município de Lages, para atender as políticas públicas do PNAIC. Para isso, a pesquisadora realizou estudo dos cadernos do PNAIC, da legislação pertinente ao programa, dos documentos legais de política públicas e de referenciais como Freire (2015), Garcia (1998), Nóvoa (2002), Tardif (2002), Soares (2003), Morttati (2010) e Saviani (2013).

Na pesquisa a autora procurou, a partir da formação pelo programa PNAIC, descrever os avanços e expectativas das professoras alfabetizadoras. Segundo a autora, a formação possibilitou o diálogo, propostas de atividades e reflexões sobre a prática pedagógica. No entanto, necessita de pesquisa junto aos alunos para identificar se houve êxito na formação dos professores e resultado da prática pedagógica. O PNAIC não foi o único programa voltado para a formação de professores promovido pelo governo federal, pois tiveram outros anteriores como o Pró-Letramento, por exemplo, com foco na alfabetização, com vistas a melhorar os índices educacionais. A pesquisa revela que professores avaliaram positivamente o PNAIC em relação a outros programas, mas necessita de mais estudo sobre a contribuição na prática pedagógica dos professores e sobre o êxito nas metas de alfabetização com os alunos até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, a dissertação de Marilza Luiz Ferreira, defendida em 10 de fevereiro de 2017, pela Universidade do Estado do Mato Grosso apresentou o título "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A Formação Continuada e a Prática Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras em uma Escola Estadual de Cáceres – MT". O trabalho teve como objetivo compreender a formação continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa, bem como identificar a influência de suas orientações para as práticas pedagógicas de alfabetizadoras de uma escola estadual do município de Cáceres – MT. Em sua pesquisa, foram trazidos os seguintes questionamentos: Como o professor alfabetizador está percebendo a formação continuada do PNAIC? E se a formação do Pacto contribuiu significativamente para as práticas pedagógicas das professoras do primeiro ciclo da escola pesquisada? A autora fez uma revisão da literatura referente à política do PNAIC e o estudo foi embasado na abordagem crítico- dialética. Como coleta de dados foram, inicialmente, aplicados um questionário e entrevistas com cinco professoras alfabetizadoras, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora de estudos do programa no município.

A autora também realizou observação *in loco,* tanto no espaço de encontro da formação continuada quanto em sala de aula das alfabetizadoras, a fim de perceber melhor a prática pedagógica das professoras e os conhecimentos sobre a formação em questão. Na análise de dados de campo, foi trabalhado com classes e categorias, utilizando a técnica de análise de conteúdo segundo Bardan (1977). Nas considerações, a pesquisadora apresentou pontos fortes e fracos na implementação do programa, sendo destaque positivo a utilização de estratégias didáticas e pedagógicas que contribuíram para a melhoria da prática pedagógica das professoras. Entretanto, a rotatividade de professores que participaram da formação no âmbito do PNAIC, e não puderam continuar nas classes de alfabetização, revelou uma fragilidade que precisa ser superada.

Já a dissertação de Patrícia Rodrigues Rocha, intitulada “As Relações dos Professores Alfabetizadores com o Saber Instituído da Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, defendida em 30 de março de 2017 pela Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, traz como questionamento a relação entre a ação dos docentes alfabetizadores em sala de aula e a inserção do PNAIC como política pública de formação continuada para a garantia de escolarização na idade certa, no contexto de uma escola municipal de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo geral compreender, como ocorrem as relações entre o trabalho dos professores alfabetizadores e as propostas da formação continuada do PNAIC em sala de aula.

Para isso, utilizou-se de objetivos específicos para investigar a estrutura, metas e propostas de formação continuada de políticas públicas da educação, em especial do PNAIC, bem como analisar como os professores da escola pesquisada desenvolvem as atividades estabelecidas pela formação continuada do Pacto em sala de aula. A autora utilizou como metodologia o estudo de caso e o levantamento bibliográfico. A autora fez também um levantamento de dados para selecionar os participantes da pesquisa e, dessa forma, realizou

entrevista semiestruturada com os sujeitos. Posteriormente, esses dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

A pesquisadora traz como conclusão o que percebe na sua investigação e, de acordo com as entrevistas, o impacto que o programa proporcionou para a prática pedagógica dos professores, revelou ser um programa de importância e necessário para a formação continuada como política pública, a qual precisa de mais investimentos e valorização na área, além do engajamento de professores com o ensino e sua experiência docente entre os saberes teóricos propostos.

Outro estudo selecionado foi o de Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá-MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: As Ações da Formação na Prática Pedagógica, defendida em 31 de março de 2017, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa discute a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Curumbá – MS, com o objetivo de analisar os possíveis impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica de professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino fundamental. A pesquisa teve como referencial teórico o materialismo histórico-cultural e trouxe uma abordagem qualitativa, com enfoque bibliográfico, documental e de campo. Por isso, utilizou-se para a coleta de dados de entrevistas semiestruturadas com três professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, que participaram do PNAIC nos anos de 2013 a 2015.

Com os resultados de sua pesquisa, a autora traz aspectos positivos que se evidenciaram no percurso de seu estudo, impactos na prática pedagógica dos professores, como, por exemplo, a forma de organização do trabalho pedagógico com os cantinhos de leitura, atividades diferenciadas e materiais disponibilizados pelo programa. Além disso, analisa que a formação continuada é um caminho de reflexão sobre o seu fazer pedagógico, que precisa de uma teoria capaz de sustentar a prática pedagógica, pois a teoria e a prática precisam estar articuladas. O PNAIC, apesar de algumas fragilidades, segundo a autora, foi fundamental para a mobilização da prática pedagógica e reflexão dos alfabetizadores na busca de caminhos para a aprendizagem.

Em seguida, foi selecionada a pesquisa de Juscinária Tavares da Silva, intitulada “As Concepções Pedagógicas que Norteiam a Prática Docente no Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, defendida em 23 de maio de 2017, na Universidade Estadual de Roraima – UERR. O trabalho traz como objetivo analisar as práticas didáticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que cursaram a formação pelo PNAIC e atuaram nas turmas de primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de

Mucajaí – RR, com seis turmas, no ano de 2016. Assim, utilizou-se de pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica com os autores: Duarte (1998, 2001, 2003), Saviani (1999, 2007, 2008), Gentili (1998), Vygotsky (2002, 2010), Marsiglia (2011, 2015) e Gasparin (2015). A pesquisa é de abordagem qualitativa e embasada no materialismo histórico-dialético. A autora utilizou como instrumentos investigativos pesquisas semiestruturadas, observações in loco, registros em diário de campo, relato das práticas e análise de cadernos dos alunos. Já a análise de conteúdo ocorreu segundo Bardin (2011).

Nessa investigação, a autora traz como resultados concepções teóricas apresentadas pelo programa como insuficientes para o professor compreender e organizar um ensino para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Os constantes programas que o MEC vem implantando demostram preocupação com a formação continuada, mas também demonstram fragilidades e descontinuidades das ações como política pública consistente. O PNAIC surgiu com o objetivo de atender e resolver a questão do analfabetismo no Brasil e teve uma maior continuidade com tentativas de um trabalho inovador. Entretanto, segundo a autora, o predomínio do sistema da escrita alfabética leva ao esvaziamento dos conceitos científicos. Diante disso, seria necessária uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva sócio-histórica. Logo, conclui que a formação continuada por si só não dá conta de resolver os problemas da alfabetização no Brasil, existem outros problemas que interferem como as condições de trabalho, salários e infraestrutura, que acompanham um sistema capitalista.

Sequencialmente a isso, a dissertação de Neusa Maria Arndt Weinrich Schneider (2018), intitulada “Impactos da Política Pública do PNAIC na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages – SC”, foi defendida junto à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. A pesquisa traz a questão problematizadora da participação de professores no curso de formação continuada do Pacto Nacional na Idade Certa (PNAIC), na cidade de Lages – SC, no período de 2013 a 2016, sobre as necessidades de mudanças metodológicas nas práticas pedagógicas com base no avanço da ciência em Educação. Nesse mesmo sentido, o objetivo apresentado na dissertação foi de investigar os impactos do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores. A autora também procurou identificar a concepção de ensino-aprendizagem de verificar se as concepções dos professores condiziam com a perspectiva da alfabetização e do letramento, bem como sua contribuição para a prática pedagógica dos professores.

A autora utilizou-se de documentos oficiais para a pesquisa e do aporte teórico de: Vygotsky (2014), Soares (2004, 2016), Garcia (2015), Grosch (2011), Silva (2000), Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e os

cadernos de estudos do PNAIC (2012 a 2016). Além disso, estabeleceu-se um diálogo e análise da pesquisa de abordagem qualitativa a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino. Dessa forma, o estudo traz a contribuição do PNAIC no sentido de criar oportunidades de conhecimento teórico, estudo e socialização de experiências entre os participantes. Porém, não ficaram evidentes as mudanças conceituais e também não promoveu mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Para prosseguir com a pesquisa correlata, no dia 16 de agosto de 2020, retornou-se à busca na CAPES por temas similares ao do presente estudo, usando as palavras-chave: "A Formação Continuada" AND "Prática Pedagógica" AND "Professores Alfabetizadores" AND "PNAIC". Na ocasião, foram encontrados 27 resultados e selecionados os que estavam de acordo com a presente investigação. Dessa busca, obteve-se cinco trabalhos, sendo quatro dissertações e uma tese de doutorado, os quais são correlatos com a pesquisa, pois muitas se repetiram conforme buscas anteriores, e as demais não abordavam o objeto de pesquisa em questão que procuramos investigar. Para tanto, descrevemos na sequência as dissertações e a tese que são afins ao tema aqui pesquisado.

Quadro 4 – Síntese das pesquisas selecionadas – CAPES

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Paula Renata Amorim Santos	Dissertação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): Análise e Perspectiva de Ação	2015	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Bárbara Lima Giardini	Tese: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):Caminhos Percorridos Pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores sobre a Formação Docente	2016	Universidade Federal de Juiz De Fora
Edjane de Lima Brito Mélo	Dissertação: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Catende - PE: Desafios e Aprendizagens	2016	Universidade de Juiz de Fora
Sueli Julioti,	Dissertação: A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)",	2016	Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove)
Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi	Dissertação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores	2017	Universidade Federal do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A pesquisa de Paula Renata Amorim Santos, intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012): Análise e Perspectiva de Ação”, foi defendida em 10 de junho de 2015, na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) de Presidente Prudente – SP e traz contribuições sobre o PNAIC. O estudo teve como objetivo analisar o programa enquanto política pública destinada à alfabetização, com vistas a erradicação do analfabetismo, destacando potencialidades e fragilidades e com embasamento teórico de autores da área, documentos e da legislação referente ao programa em questão. O estudo caracterizou-se como analítico-interpretativo, de análise documental e bibliográfica.

Como resultados, a dissertação traz considerações relevantes quanto à formação continuada do PNAIC, como a preocupação com a profissionalização dos professores alfabetizadores, de grande alcance e abrangência, com ampla adesão de municípios, como enfatiza a pesquisadora. Traz como fragilidades a inexistência de um plano de carreira para os professores, ausência de alfabetização ecológica e sustentabilidade, insuficiência quanto ao uso das tecnologias digitais e a utilização de premiação e reconhecimento aos professores a partir de resultados de avaliações externas, sendo que tal intenção não se efetivou.

A próxima pesquisa selecionada foi realizada por Bárbara Lima Giardini e consiste numa tese de doutorado em educação, defendida em 25 de julho de 2016 pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com o título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Caminhos Percorridos pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores sobre a Formação Docente”. A pesquisa visou responder à questão sobre quais resultados e efeitos da formação docente, analisando as opiniões dos atores envolvidos com o PNAIC para a melhoria da prática docente em Ponte Nova – MG, um município de médio porte. Assim, pretendeu-se analisar as opiniões de diferentes atores envolvidos com o PNAIC sobre os caminhos percorridos pelo programa e os resultados e efeitos da formação docente. A autora-pesquisadora escolheu o PNAIC por ser um programa abrangente no país, e o local de pesquisa por sua experiência profissional vivenciada na cidade.

O estudo analisou a formação em língua portuguesa e matemática e as características do PNAIC no período de 2012 a 2015. Como instrumentos de coleta de dados na tese, houve a articulação de abordagens qualitativa e quantitativa, fazendo o uso de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Na pesquisa de campo, as ferramentas adotadas foram a entrevista individual e em grupo e a aplicação de questionário com duas coordenadoras gerais (da Instituição de Ensino Superior – IES) do Pacto: uma da Universidade Federal de Pernambuco e outra da Universidade de Juiz de Fora, além da coordenadora local do município de Ponte Nova, duas orientadoras de estudo e trinta professores alfabetizadores, que participaram do

programa. A interpretação dos dados coletados ocorreu por meio de análise de conteúdo e análise estatística, no Programa Stastistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS®).

O referencial teórico adotado articula e aborda o tema de pesquisa com a política nacional de formação de professores, em que a autora traz para sua discussão os autores: António Nóvoa, Bernadete Angelina Gatti, Francisco Imbernón e Marli Eliza Damalzo Afonso André. Conclui-se, nessa tese, que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa atingiu efeitos positivos na prática pedagógica dos professores, ou seja, no fazer docente dos alfabetizadores, conforme opiniões dos sujeitos participantes da pesquisa. A autora ressalta, ainda, que a partir de 2016 o PNAIC teve novos contornos por questões políticas e econômicas, com a expectativa da continuidade e possíveis melhorias de aspectos negativos apontados pelos pesquisados.

Por outro lado, o estudo de Edjane de Lima Brito Mélo intitulado "Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Catende (PE): Desafios e Aprendizagens", com a defesa aprovada em 31 de outubro de 2016, foi realizado no mestrado profissional em gestão e avaliação da educação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O estudo traz a relevância sobre reflexões feitas a partir dos desdobramentos do PNAIC com professores alfabetizadores na rede pública municipal e o reflexo em salas de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para tanto, o objetivo geral foi de analisar a formação continuada no âmbito do programa e as possíveis mudanças ou não na prática pedagógica dos professores egressos da primeira edição do programa. Já o referencial teórico foi construído a partir dos documentos do programa (BRASIL, 2015), Soares (2015), Tardif (2002), Gatti (2008) e Freitas (2002). A autora destaca como pontos relevantes, que provocaram mudanças a partir da formação continuada, o compartilhamento de experiências e saberes entre os docentes, o reconhecimento e a importância do lúdico no processo pedagógico e práticas de letramento. Porém, demonstrou em sua pesquisa alguns obstáculos que dificultaram, como, por exemplo, a falta de infraestrutura e de recursos materiais para os encontros de formação com os professores, bem como a ausência dos gestores escolares nas ações do programa e sua participação no acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula. A partir dessa análise, foi elaborado um plano de ação educacional com foco na superação dos desafios encontrados e na promoção de estudos mais aprofundados, pois, de acordo com a autora, o investimento na área de políticas de formação continuada é essencial no processo de melhoria da qualidade da educação.

Por sua vez, a dissertação intitulada “A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de autoria de Sueli Julioti, teve sua defesa realizada em 30 de novembro de 2016 pela Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove) de São Paulo -SP. A pesquisa analisou a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o objetivo de identificar se ocorreram mudanças na prática pedagógica dos docentes após a formação, bem como verificar quais temáticas acrescentariam à formação de professores.

Assim, com vistas a responder às perguntas da pesquisa, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos, sendo cinco professores e um coordenador pedagógico, o qual foi orientador na formação do PNAIC. A metodologia utilizada foi qualitativa e além das entrevistas semiestruturadas, houve a observação, realizada em uma escola pública estadual na zona leste da cidade de São Paulo. A autora utilizou-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) para fazer sua análise de dados e como aporte teórico na pesquisa utilizou: Soares (2003), Leal (2005), Ferreiro (1985), Freire (2015), Nóvoa (1999), Mortatti (2006), Sacristán (2008) e Gatti (2015).

O estudo demonstrou que o PNAIC foi uma estratégia de implementação e de parcerias bem delineada e uma intervenção necessária para o contexto brasileiro na formação continuada de professores nas áreas de alfabetização e matemática. De acordo com os cursistas participantes, foi considerada válida a formação pelo PNAIC para a instrumentalização teórica e prática, assim como na prática pedagógica em sala de aula.

Contudo, a autora conclui que o PNAIC, apesar de promover avanços nos aspectos de ensinar e aprender, principalmente na motivação dos professores, não foi suficiente para promover uma ação efetiva na qualidade da educação, que demanda muitas outras ações, tais como: um trabalho coletivo na escola, valorização dos profissionais da educação, infraestrutura adequada nas escolas, proposta curricular com a participação de professores, existência de projetos pedagógicos consistentes na rede de ensino e a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações de planejamento e estratégias de intervenção que exigem a participação coletiva dos professores, a fim de provocar mudanças na prática pedagógica. Para isso, faz-se necessário um maior investimento nas políticas públicas, com condições de trabalho para elevar a qualidade do ensino no país.

Outra pesquisa selecionada foi a de Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi, da Universidade Federal do Paraná, defendida em 21 de agosto de 2017, com o título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de Professores Alfabetizadores”. O estudo

foi uma pesquisa qualitativa exploratória realizada com seis professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Curitiba, e teve como objeto de investigação como se apresentam as práticas alfabetizadoras em língua portuguesa de professores que participaram da formação do PNAIC, norteada pelo objetivo de compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas. No estudo, foram utilizados como instrumentos na coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e a observação de campo. A autora utilizou de aporte teórico de Ferreiro (1990, 1992, 1999, 2001, 2011, 2012), Soares (2014a, 2014b, 2016), Zabala (1998) e Tardif (2014). Os resultados da pesquisa revelaram uma dicotomia entre o discurso e a prática pedagógica das professoras.

Nessa dissertação, a autora concluiu que o PNAIC não apresentou mudanças significativas de concepção das professoras alfabetizadoras e nem na prática pedagógica, conforme dados coletados por meio da observação em sala de aula, o que se caracterizou mais com práticas tradicionais. Dessa forma, o trabalho revelou que é necessário o desenvolvimento de práticas formativas concebidas como processo sistemático e subsidiado teoricamente no coletivo de professores. Além disso, deve ocorrer dentro do espaço escolar de acordo com o contexto específico que a realidade educacional exige na formação continuada de professores.

Na sequência, no mesmo período, ocorreu uma nova busca com o objetivo de mapear melhor a temática sobre o objeto de estudo. Assim, buscamos mais trabalhos na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações “BDTD do IBICT”[2]. Na plataforma, foram utilizados os seguintes descritores nos campos: "Formação continuada” “Prática pedagógica de Professoras alfabetizadoras AND “PNAIC”. Inicialmente, apareceram 57 trabalhos, sendo que após o refinamento da busca para o assunto “PNAIC”, restaram 18 trabalhos.

Desse total, apenas três foram selecionados, porque melhor se aproximaram da presente pesquisa, sendo que os demais repetiram-se, conforme buscas anteriores do portal da CAPES. Assim, a seguir, apresenta-se no Quadro 5 o resultado das pesquisas correlatas no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD do IBICT.

[2] https://bdtd.ibict.br

Quadro 5 – Síntese das pesquisas selecionadas – IBICT

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Paula Francimar da Silva Eleutério	Dissertação: O Planejamento da Prática pedagógica do Professor Alfabetizador: Marcas da Formação Continuada (PNAIC)	2016	Universidade do Rio Grande do Norte
Jair Joaquim Pereira	Tese: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2018	Universidade do Sul de Santa Catarina
Fabiana Magalhães da Silva	Dissertação: A Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto da Superintendência Regional de São João Dl-Rei: Impactos e Desafios da Formação em Serviço	2018	Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira pesquisa selecionada é de autoria de Paula Francimar da Silva Eleutério, intitulada, “O Planejamento da Prática pedagógica do Professor Alfabetizador: Marcas da Formação Continuada (PNAIC)”. O estudo buscou analisar as repercussões da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na prática pedagógica de professores alfabetizadores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e que participaram como cursistas no referido programa, com foco no planejamento. A pesquisa, defendida em 27 de julho de 2016, pela Universidade do Rio Grande do Norte, foi qualitativa com abordagem histórico-cultural de L.S. Vygotsky, para a investigação dos processos humanos, e do dialogismo de M. Bakhtin, para a pesquisa em ciências humanas. O local de pesquisa foi uma escola pública da rede estadual e envolveu duas professoras do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, além de uma coordenadora pedagógica e duas orientadoras de estudo. A autora utilizou-se de instrumentos como questionários e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas.

Na referida pesquisa, também utilizou-se de registros dos professores, documentos e cadernos do PNAIC para a análise dessa política pública desenvolvida pelo governo federal em parceria com estados municípios, num recorte temporal entre os anos de 2013 a 2015, envolvendo a formação continuada de professores alfabetizadores.

Nesse trabalho a pesquisadora buscou encontrar marcas da formação continuada no percurso dos professores por meio dos registros e documentos dessa ação, como também de atividades realizadas em sala de aula referente às suas práticas. Conclui-se, após as investigações, marcas relevantes da formação do PNAIC nos planejamentos das professoras e no uso de materiais disponibilizados pelo MEC, com ênfase em língua portuguesa no ciclo de alfabetização. Da mesma forma, evidencia-se no estudo a necessidade da formação continuada ser permanente e mais articulada com a prática pedagógica das professoras, como direito que

integra o seu desenvolvimento profissional e a sua valorização, bem como a necessidade de articulação dos professores nesse processo.

Adicionalmente, a tese de doutorado de Jair Joaquim, defendida em 24 de agosto de 2018, pela Universidade do Sul de Santa Catarina, teve como objetivo analisar a proposta do PNAIC, sua repercussão e seus resultados enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente no estado de Santa Catarina, com foco no município de Palhoça. Para isso, foram analisados os cadernos do PNAIC em alfabetização e linguagem e suas respectivas unidades de formação, especificamente nos portfólios produzidos pelos professores alfabetizadores e no relatório de formação produzido pelos orientadores de estudo, à luz da análise do discurso de linha francesa. A tese reflete sobre formação do PNAIC a qual se fez pelas mesmas condições de políticas anteriores a exemplo do Pró-Letramento, e implementados em parcerias com os municípios. A Universidade Federal de Santa Catarina mostrou-se, na análise discursiva, como uma instituição que deu referência ao modelo do PNAIC para os municípios mais frágeis, na questão de formação continuada de professores.

No entanto, como sugere no estudo, políticas de formação muito amplas não atendem as especificidades de professores nas escolas, os quais defendem políticas mais localizadas nos municípios a fim de responder melhor as questões locais, como foi a experiência bem-sucedida do Setor de Formação Continuada, de iniciativa da Secretaria de Educação de Palhoça -SC, para os professores do Ensino Fundamental. De acordo com a pesquisa, propostas de formação ampla não correspondem às demandas específicas de docentes nas escolas e, nesse sentido, a tese defende políticas mais localizadas a fim de proporcionar maiores chances de responder às necessidades locais.

Por sua vez, a dissertação da autora Fabiana Magalhães da Silva, com o título "A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto da superintendência regional de São João Del-Rei: Impactos e desafios da formação em serviço", defendida em 30 de outubro de 2018 pela Universidade federal de Juiz de Fora, traz como objetivo principal, analisar as contribuições da formação continuada proposta pelo PNAIC na prática pedagógica e perspectiva do professor alfabetizador. Da mesma forma, também foram elencados objetivos específicos que sustentaram a pesquisa tais como: descrever o processo de implementação e as ações advindas da formação continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo PNAIC e propor ações a serem implementadas por gestores e equipe pedagógica de ações advindas do programa em questão.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa e foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários e a realização de entrevista coletiva com seis

professores alfabetizadores, que lecionam numa escola estadual de São João Del-Rei e também participaram do PNAIC. Já a questão problematizadora da pesquisa discute a política de formação continuada do PNAIC no contexto da Superintendência Regional de Ensino de São João Del-Rei apontando impactos e desafios na formação em serviço.

Com a análise de dados, a autora conclui que, apesar de aspectos positivos na formação do PNAIC, a descontinuidade de políticas na área da formação continuada e critérios do programa restringiram a participação de todos. Ademais, a formação de professores como agentes reflexivos da ação docente precisa ser mais próxima da realidade educacional e das expectativas desses docentes. Nesse processo, a análise da pesquisa traz como importante aspecto positivo o envolvimento da equipe pedagógica da Superintendência Regional de Ensino e no fortalecimento de ações de formação continuada no espaço escolar.

Em outro momento, mais especificamente no dia 22 de agosto de 2020, procurei dissertações no portal da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC,[3] buscando em biblioteca e no item acervo, consultando por pesquisa geral e utilizando os vocábulos "formação continuada de professores". Inicialmente, surgiram 27 trabalhos, entre artigos, dissertações, monografias e periódicos. Refinando a busca e utilizando o filtro "tipo de obra - dissertação", foram encontrados dez trabalhos. Desse total, foi realizada uma breve leitura e, a partir disso, houve a seleção de apenas dois trabalhos, por estarem com foco similar ao da pesquisa, sendo as demais descartadas por se repetirem em buscas anteriores ou não estarem compatíveis com a temática aqui pesquisada. No Quadro 6 a seguir, apresenta-se os trabalhos selecionados após a busca de pesquisas correlatas no Portal da UNIPLAC.

Quadro 6 – Síntese das pesquisas selecionadas – Biblioteca da UNIPLAC

AUTOR/ES	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO
Letícia Arruda	Dissertação: Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Concepções sobre Alfabetização e Letramento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.	2019	Universidade do Planalto Catarinense
Ana Paula de Bona Sartor	Dissertação: Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas Profa e Pró-Letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)	2018	Universidade do Planalto Catarinense

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A dissertação de Letícia Arruda, com o tema "Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: Concepções Sobre Alfabetização e Letramento no 1º e 2º Ano do Ensino

[3] http://www.uniplaclages.edu.br

Fundamental", foi defendida em 18 de novembro de 2019, pela Universidade do Planalto Catarinense. No estudo, a autora aborda a problemática da formação continuada de professores que trabalham em turmas de alfabetização. Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar a concepção das professoras alfabetizadoras sobre a questão da alfabetização na perspectiva do letramento.

Além disso, a pesquisa é de abordagem qualitativa e como instrumentos de coleta de dados foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, respondido por trinta professoras num primeiro momento e, na segunda etapa, houve a realização de uma entrevista semiestruturada, com dez professoras que atuavam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com no mínimo cinco anos experiência nessas turmas.

O Estudo teve como principais autores: André (2013, 2016), Candau (2011), Gatti (2008, 2009, 2011, 2013, 2016), Grosch (2011, 2018), Imbernón (2009, 2010, 2011, 2015), Scheibe (2010, 2016), Silva (2007, 2011), Soares (2000, 2004, 2014, 2017, 2018), os quais embasaram a sua análise e categorização dos dados coletados. Nesse sentido, a autora traz com resultado de sua pesquisa a importância da formação continuada para o auxílio das práticas educativas com aprofundamento teórico e a valorização dos seus saberes. No entanto, os dados revelam que faltam subsídios para tratar das dificuldades de aprendizagem, bem como há a ausência de uma política de formação continuada que atenda às necessidades e exigências educacionais das professoras alfabetizadoras.

Por sua vez, a pesquisa de Ana Paula de Bona Sartor, defendida em 26 de fevereiro de 2018, pela Universidade do Planalto Catarinense, com o título "Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Materialização das Políticas Públicas PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e Pró-Letramento (Mobilização pela qualidade na educação) na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012)", defendida em 26 de fevereiro de 2018, traz a questão problematizadora sobre a participação dos professores da rede municipal de Lages nos processos de formação nas políticas públicas do PROFA e do Pró-letramento. Diante disso, o trabalho teve como objetivo estudar as políticas de formação continuada de professores com o intuito de compreender a formação de professores e a sua constituição.

A pesquisa da autora é qualitativa e utilizou-se como estratégia para a coleta de dados da entrevista narrativa, com 12 professoras que participaram da implementação dos programas de formação continuada. O estudo teve como base teórica o materialismo histórico-dialético. Assim, a pesquisadora refletiu a partir de obras de autores de referência na área das políticas

públicas educacionais sobre como são levadas em conta a criação e a implementação das políticas de formação de professores.

Ao analisar o estudo, a pesquisadora concluiu que houve avanços na formação continuada no âmbito do PROFA e do Pró-Letramento, revelando potencial para contribuir na construção de identidade e valorização profissional, principalmente quando os professores são protagonistas de projetos e participam da elaboração de propostas educacionais.

Na sequência, outra busca foi realizada, dessa vez na base de dados da *Scientific Electronic Library Online*[4] (SciELO). A sondagem ocorreu por meio de artigos listados na base de dados e, com a inclusão dos termos "formação continuada de professores – PNAIC", foram evidenciados oito artigos no idioma português, com publicação no período de 2015 a 2020**.** Após uma leitura mais aprofundada, foi possível selecionar cinco títulos que condiziam com a temática da pesquisa aqui apresentada, os quais demonstrados no Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Síntese das pesquisas selecionadas – SCIELO

ARTIGO	AUTORES	REVISTA
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Arlene de Paula Lopes Amaral. UFMG -Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG	**Cadernos CEDES,** Abr 2015, Volume 35 Nº 95 Páginas 127 - 133 https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015149001.
Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Continuidades, rupturas e ressignificações	Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Caren Cristina Brichi e Soraia Irrigaray Zapata. UFSC - Florianópolis/SC	**Cadernos CEDES** Ago 2017, Volume 37 Nº 102 Páginas 201 - 218 https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017173656
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura	Marcia Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes. UEPG – Ponta Grossa/PR	**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Mar 2019, Volume 27 Nº 102 Páginas 47 - 68 https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262
Apontamentos sobre a formação continuada em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Luciana Castro Oliveira Machado e Beatriz de Basto Teixeira. UFJF- Juiz de Fora/MG	**Educação em Revista,** Maio 2020, Volume 36 elocation e214853 https://doi.org/10.1590/0102-4698214853
Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC	Neusa Maria Arndt Weinrich Schneider, Maria Selma Grosch e Jaime Farias Dresch. UNIPLAC- Lages/SC	**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Jun 2020, Volume 28 Nº 107 Páginas 435 - 456 https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701632

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

[4]http://www.scielo.br/.

O primeiro artigo selecionado, de autoria de Arlene de Paula Lopes Amaral (2015), traz contribuições e reflexões acerca de relatos de experiência sobre o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na área de Alfabetização e Linguagem, em que a pesquisadora participou como formadora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), junto aos orientadores de estudo, que por sua vez, atuavam diretamente com os professores alfabetizadores em Itaperuma e Campos – RJ. O programa teve uma organização em rede que envolveu, além dos entes federados, universidades, secretarias de educação e escolas públicas. Nessa ação, os encontros de formação visavam capacitar os orientadores de estudo com temáticas sobre o processo de alfabetização e letramento, com recursos materiais do Ministério da Educação e que, apesar das adversidades no trabalho articulado com os diversos atores, mobilizou interações e trocas de experiências.

Na conclusão, a autora ressalta a importância do aporte teórico na formação continuada relacionada à prática pedagógica dos professores, numa atitude reflexiva e de pesquisador da própria prática educativa. Além disso, constatam-se também alguns desafios, como a falta de tempo por parte dos orientadores que atuavam com os alfabetizadores no desenvolvimento e acompanhamento das ações, assim como o desafio de uma formação mais próxima e articulada com a realidade local.

Por sua vez, a pesquisa de Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Caren Cristina Brichi e Soraia Irrigaray Zapata (2017) foi desenvolvida pelas autoras participantes de um núcleo de pesquisa do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As pesquisadoras concentraram análises em relatórios de orientadores de estudo que participaram da formação continuada para professores no PNAIC em Santa Catarina. Muitos questionamentos se fizeram presentes na busca por entender e ressignificar o papel da educação quanto aos diretos de aprendizagem das crianças que permearam a formação pelo PNAIC.

Para tanto, a pesquisa ocorreu a partir de uma amostragem dos relatórios dos orientadores de estudo, os quais dizem respeito ao polo de Joinville, pois a formação continuada do PNAIC assumida pelo núcleo de pesquisas da UFSC foi organizada em polos para atender a grande maioria dos municípios catarinenses. A pesquisa, de caráter documental e abordagem histórico-cultural, traz um recorte que reflete sobre a formação continuada em questão. Assim, contribuiu para a tomada de consciência acerca do processo de escolarização da criança no ciclo de alfabetização e seu papel de sujeito de direito enquanto criança. No decorrer do percurso, não se constituiu como uma novidade para algumas redes de ensino que já vinham oportunizando momentos de reflexão sobre teoria/prática pedagógica com professores. Contudo, fomentou as redes de ensino na abrangência e trocas de experiências entre os polos,

finalizando com outros questionamentos para que possamos refletir sobre a formação continuada de professores e os processos de aprendizagem.

Na sequência, Marcia Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes (2019) pesquisaram sobre o "O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura", no período de 2013 a 2016, fazendo uma revisão de literatura com análise dos trabalhos de pesquisa de campo ou documental, abrangendo 64 trabalhos. O trabalho teve por objetivo analisar a produção do PNAIC enquanto política educacional e sua contextualização como a formação continuada de professores alfabetizadores e a prática pedagógica. Sua investigação apontou o PNAIC como uma política integrada que conjuga diversas ações, como a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo considerado uma política pública com poucas pesquisas na área que incluem o contexto de sala de aula. Por fim, apresenta alguns aspectos que necessitam ser aprofundados em pesquisas futuras, bem como da repercussão dessa política, seus efeitos e consequências no cenário educacional.

Quanto ao trabalho de Luciana Castro Oliveira Machado e Beatriz de Basto Teixeira (2020), com o título, "Apontamentos sobre a formação continuada em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa", tem-se que é resultado de uma pesquisa de doutorado que procurou compreender o processo de implementação PNAIC, por meio da interlocução com agentes de formação que atuaram no programa, em Minas Gerais pela Universidade Federal de Juiz de Fora, com o objetivo de analisar os limites e as possibilidades dessa política pública de governo até 2016. De abordagem qualitativa, o estudo analisa documentos do PNAIC a partir de uma revisão bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas com os agentes de formação do UFJF. Na análise de dados, ficou compreendido que a formação pelo PNAIC foi importante com possibilidades de melhorias no processo de alfabetização e aprendizagem dos alunos. Porém, como uma política abrangente e em rede, mostrou os limites, problemas estruturais e interferências políticas nas diferentes instâncias da rede formativa. Da mesma forma, revelou a distância entre os formadores da universidade com os professores alfabetizadores, que atuavam nas instituições de ensino, e dificuldades da formação em rede com os responsáveis por traduzirem a política formativa num importante diálogo entre a pesquisa acadêmica e a escola.

Ainda nesse sentido, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider, Maria Selma Grosch e Jaime Farias Dresch (2020) apresentam reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras na rede municipal de Educação de Lages, em Santa Catarina. O artigo, "Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages – SC" de caráter qualitativo, trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Assim, foram entrevistadas dez professoras alfabetizadoras da rede pública municipal que participaram do programa no período de 2012 a 2015. O trabalho buscou evidências da contribuição do PNAIC na sua formação, bem como verificar concepções dos professores acerca da alfabetização e letramento e contribuições na prática pedagógica. Nesse artigo, ficaram evidentes as dificuldades das professoras na mudança de paradigmas na prática pedagógica e a percepção de que o PNAIC, embora tenha criado oportunidades de estudo, troca de experiências entre os pares, estudo e aprofundamento teórico, não promoveu mudanças significativas nas práticas educativas.

2.1.1 Síntese sobre as pesquisas correlatas

Nessa subseção, refletimos acerca das pesquisas correlatas à nossa pesquisa, sendo que, no primeiro quadro, foi trazida a síntese dessas pesquisas, demonstrando a oportunidade de professores poderem participar de momentos de formação e atualização de conhecimentos. Especificamente em relação aos programas de formação, destacam-se o desenvolvimento de programas de formação, concessão de bolsas de estudo e articulação entre teoria e prática. As limitações estão presentes nas descontinuidades das políticas estatais e, dada a complexidade da sociedade em sua conjuntura, a educação tem se prestado ao capitalismo.

No mesmo sentido, análises das pesquisas sobre o programa de formação continuada do PNAIC apresentaram dificuldades estruturais, como a valorização da carreira dos profissionais e concepções da avaliação. Contudo, percebe-se também mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, mas que isoladamente não se concretizam na solução dos problemas educacionais, tendo em vista a necessidade de articulação com outras políticas públicas para a efetivação das ações e o conhecimento teórico e científico de professores.

Num segundo momento de busca por pesquisas correlatas, foi possível encontrar cinco dissertações similares ao nosso estudo e que revelaram em grande parte as contribuições da formação continuada no âmbito do PNAIC para o compartilhamento de experiências entre professores alfabetizadores e reflexões sobre a prática pedagógica.

No entanto, há o questionamento quanto à efetivação do PNAIC na aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, revelando alguns pontos frágeis na implementação das ações, como a descontinuidade e a rotatividade de professores em redes de ensino. As constantes mudanças de profissionais e a descontinuidade do programa de formação fragilizam o processo de aprendizagem e a formação do alfabetizador.

As demais dissertações corroboram no sentido da relevância do programa PNAIC como necessário ao aprimoramento das práticas pedagógicas, mas apontam a necessidade de engajamento dos professores para se efetivarem concretamente, além de investimentos e valorização da educação para mudanças significativas das políticas públicas, pois somente a formação de professores não é suficiente diante da complexidade do processo de alfabetização e letramento.

Ainda no portal da CAPES, foram encontradas mais pesquisas na área da formação continuada, dentre elas quatro dissertações e uma tese que trouxeram informações adicionais a respeito da formação continuada pelo PNAIC em que as ações contribuíram para as práticas pedagógicas, direta ou indiretamente, principalmente em momentos de interação de professores e socialização de suas experiências.

Entretanto, as pesquisas demonstraram que persiste ainda a dicotomia entre teoria e prática presente nos discursos de professores, não apresentando mudanças significativas na concepção de alfabetização. Podemos ressaltar, ainda, as condições de trabalho dos profissionais que, muitas vezes, não contribuem com a aprendizagem escolar. Outro dado trazido nas pesquisas reflete sobre a formação em larga escala, que frequentemente uniformiza o processo escolar, sem levar em conta a identidade e as peculiaridades locais.

Sequencialmente a isso, as análises da pesquisa realizada no portal da BDTD-IBCT e da biblioteca da UNIPLAC, com mais quatro dissertações e uma tese, ajudaram a reforçar a reflexão sobre as ações no PNAIC. A tese também defende políticas de formação continuada mais próximas da realidade local dos professores. Apesar do movimento em prol de políticas amplas como o PNAIC ter promovido uma perspectiva dialética necessária à formação de professores e de sua prática pedagógica, muitos desafios persistiram em efetivar a aprendizagem de educandos, especialmente no campo da alfabetização, foco do programa. Dessa maneira, destacam-se pontos positivos em programas de formação continuada, tais como as reuniões de formação, contribuindo, assim, para a identidade profissional. Todavia, reconhecem que não são suficientes para enfrentar os problemas de aprendizagem.

Nesse sentido, os artigos encontrados na base de dados da *SciELO*, referentes ao programa de formação continuada do PNAIC nos municípios, têm entendimento de que a criança continua criança ao ingressar no Ensino Fundamental, concebendo o ciclo de alfabetização como um momento dessa infância. Os trabalhos assinalam, igualmente, a reconfiguração da formação e reflexão nas práticas pedagógicas, enquanto os formadores se reconheceram como protagonistas no processo, e apontam indicações de ações para atuar em sala de aula.

Assim sendo, os estudos contribuíram na compreensão de que o programa promovido pelo MEC, em regime de colaboração entre estados e municípios, traz um contexto histórico inicialmente vinculado a uma agenda neoliberal do movimento "Todos pela Educação"[5] e de políticas governamentais que, pelo seu caráter político de governo e não de estado, apresentaram descontinuidade quanto ao programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Atualmente, em substituição ao PNAIC, está instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) conduzida por meio da Secretaria de Alfabetização (sealf) do MEC.

Além disso, apesar de ter uma reorganização por meio da articulação de universidades responsáveis pela formação de professores e possibilidades de reflexão na prática pedagógica de professores, houve limitações da formação em atender as especificidades e singularidades locais, sendo necessário adotar formas de ensino-aprendizagem que garantam essas singularidades e os direitos de aprendizagem das crianças.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p. 121).

Essa seção diz respeito à base teórico-conceitual de temas abordados nesta pesquisa: formação continuada, PNAIC, prática pedagógica e alfabetização e letramento, a partir de autores que fundamentam o trabalho, bem como de documentos oficiais que contribuem para o estudo e a relevância da pesquisa. As ações foram coordenadas pelas universidades públicas e, aqui no estado, pela Universidade Federal de Santa Catarina, o que propiciou estudos e formação aos coordenadores e formadores locais, a fim de capacitá-los para a formação continuada de professores alfabetizadores em cada município,

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é construído e acumulado historicamente, sendo que sua interiorização consiste na apropriação, pelo sujeito, nas interações sociais. Por isso, esse conhecimento deve ser socializado com todos de maneira simples e acessível. Nesse ponto, cumpre lembrar que o conteúdo em si não é a essência do processo ensino-aprendizagem, pois o relevante é o exercício de pensamento e o enfoque dado sobre o mesmo (VYGOTSKI, 1991).

[5] Todos pela Educação: Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.

Essa perspectiva é corroborada na pedagogia histórico-crítica, quando Saviani (2011, p. 76) discorre sobre o "materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana". Confirma-se, nesse sentido, a visão de que o saber é histórico e socialmente produzido, e que

> seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 2011, p. 11).

Sendo assim, é na interação do processo de construção histórica e social que a educação, assim como o trabalho, se caracteriza como atividades humana. Daí decorre o processo de aprendizagem que se constrói, sistemática e intencionalmente, na sociedade. Assim, como seres humanos, nos apropriamos do saber e do conhecimento, em constante movimento dialético.

2.2.1 Conceitos de formação continuada

Como ressalta Imbernón (2011), a formação continuada ou permanente para professores é um desafio da atualidade, tendo em vista as demandas e políticas públicas voltadas para a área no cenário brasileiro. Para o autor, a formação contribui no sentido de estimular os professores no pensamento crítico acerca das contradições da realidade em que se encontram em sua profissão.

Na questão da formação continuada, os entes federados têm a responsabilidade de oferta de cursos de formação aos profissionais da educação em regime de colaboração entre estados e municípios, sempre que possível. Em geral, quando são ofertados, vem aderindo a programas de educação promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A formação continuada é entendida como um processo de atualização permanente do professor e, de acordo com Grosch (2011), significa a oportunidade de conhecimento, de estudo, reflexão e poder ressignificar as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, a autora diz:

> Não é bastante somente a experiência, ela é importante, mas somente se transforma em conhecimento por meio da análise que cada um faz individualmente sobre suas práticas. Este estudo também necessita ser feito no coletivo com todos os seguimentos da instituição, buscando significar suas ações por meio de discussões teóricas. Como consequência o estudo pode suscitar questionamentos sobre as condições de trabalho

> do educador, na sua relação de sala de aula, apontando para a necessidade de um novo redimensionamento das diretrizes pedagógicas, instigando a reformulação nos cursos de formação de professores, principalmente na questão do estágio supervisionado em Prática de Ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental (GROSCH, 2011, p. 96-97).

Nessa perspectiva, os cursos de formação para professores precisam considerar a complexidade que envolve os professores em sala de aula, tanto do ponto de vista cultural como subjetivo, para que possam provocar mudanças no fazer pedagógico e construam seu conhecimento (BRASIL, 2012).

Nesse processo, os professores também devem ser considerados como sujeitos ativos e atores principais: "[...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta" (TARDIF, 2014, p. 230).

De acordo com o quadro abaixo, Tardif (2014) propõe um modelo tipológico de saberes específicos dos professores, segundo o qual classifica o contexto mais amplo de convívio pessoal e da experiência profissional dos professores.

Quadro 8 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das 'ferramentas' de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Tardif (2014, p. 63).

Como visto no modelo tipológico de Tardif, os saberes dos professores são diversos e estão entrelaçados na trajetória de vida pessoal e profissional deles, conforme se relacionam à prática pedagógica. "Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais

(incluindo todas as ciências da educação e da pedagogia) e experenciais" (TARDIF, 2014, p. 33). Nessa articulação, integram aspectos externos e internos que dão origem à identidade profissional e histórica dos professores.

No exercício de sua docência, os professores mobilizam os saberes que trazem do contexto social, acadêmico, de programas de formação e também das práticas compartilhadas entre seus pares, constituindo um saber plural de que lançam mão em seu cotidiano. O modelo exposto pelo autor traz essa relação entre os saberes dos professores, as fontes de aquisição e a integração com o trabalho em sala de aula. "Essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho" (TARDIF, 2014, p. 17).

Saviani (2009) chama a atenção sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação que, muitas vezes, dificultam sua formação e precisam ser pensadas para a melhoria do ensino. Isso consiste em um grande desafio para a educação brasileira, pois "faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante" (SAVIANI, 2009, p. 153).

Sob esse viés, a profissão de professor carrega em si uma grande carga social, seja pela responsabilidade com os educandos, no relacionamento com as famílias, mas também devido aos aspectos econômicos, com a baixa valorização salarial que a grande maioria enfrenta no país.

Nesse sentido, a profissão de professor pressupõe responsabilidade e comprometimento com o processo educativo para poder ser um agente transformador da sua realidade e não um mero transmissor de conhecimentos. Como diz Freire (2020, p. 51) "transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens". Os professores precisam estar articulados e integrados uns aos outros para se fortalecerem como corpo docente capaz de mudar sua práxis numa atitude reflexiva da realidade, bem como superar os desafios que a sociedade impõe.

Nessa perspectiva, para além das questões sociais que os professores enfrentam, é necessário estar conscientes de seu potencial transformador da sociedade, para que sua atividade seja também uma aprendizagem. Como afirma Saviani (1999, p. 85), para se chegar lá, porém, é necessário, por meio da prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária" numa atitude crítica da práxis pedagógica.

Portanto, pensar em formação continuada como processo de formação de professores, conforme já definido em documentos legais enquanto uma política pública para a educação, deve ser movimento mobilizador e transformador da sociedade, uma vez que

> a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Art. 62, – que trata da formação de docentes para atuarem na Educação Básica, e no § 1º, (incluído pela Lei n.º 12.056, de 2009), afirma que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração,

> deverão promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 2015a, p. 9).

A implementação de políticas de formação de professores também ocorre em virtude do Plano Nacional de Educação (2014), o qual determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Em função das atribuições determinadas em leis, os estados e municípios também precisam elaborar os seus planos orientados em consonância com o plano nacional. "A formação dos professores também integra esse conjunto de políticas voltadas para a melhoria da escola pública e, consequentemente, das aprendizagens dos alunos" (BRASIL, 2015a, p. 21).

Já em relação às políticas públicas, surge, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Ensino Médio, sendo que, desde 2015, já haviam debates sobre a proposta. A BNCC define os direitos de aprendizagem de todos os alunos, em consonância com o PNE, e determina conhecimentos e habilidades para todas as etapas da Educação Básica. "É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" (BRASIL, 2019, p. 7). Com o documento, estados e municípios vêm formulando e organizando seus currículos nas redes de ensino, de modo que contemplem e implementem as proposições em conformidade com a base nacional e preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Ademais, na integração de políticas educacionais para a Educação Básica, surge, na mesma direção, as resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE n.º 02, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução n.º 01, de 27 de outubro de 2020. A primeira define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial, em nível superior, de Professores da Educação Básica - BNC - Formação. Essa resolução propõe modificações para implementar em todas as modalidade e cursos de programas docentes e, principalmente, nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2021).

O quadro abaixo demonstra as competências gerais para a formação continuada de professores constantes no Art. 4º da Resolução CNE/CP n.º 01/2020, que expressa os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

Quadro 9 – Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento

1	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultura.
	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento30 profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL (2021).

As diretrizes constantes na Resolução CNE/CP n.º 01/2020 e n.º 02, levam-nos a refletir sobre o fato de que toda a formação de professores está centrada nas definições da BNCC e estão submetidas à lógica das competências e habilidades na formação docente, presentes nesse documento. Não obstante, a Resolução n.º 2 de 2015, também apresenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento veio para atender ao dispositivo constitucional do Art. 206 e Art. 62 da LDB 9.394, com a articulação entre a formação inicial e continuada de professores “à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica” (BRASIL, 2022).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais presentes na Resolução n.º 2 de 2015, resultante de participação social, e levou em consideração o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, contemplavam aspectos importantes para a formação de professores no Brasil, constantes nas DCNs "que prevalecem orientações voltadas para assegurar unidade aos desenhos pedagógicos de cada curso, sem prejuízo da base diversificada, como denota, por exemplo, os indicativos relacionados aos conteúdos da formação profissional para a docência na Educação Básica" (HOBOLD; FARIAS, 2022, p. 18). Sendo estes princípios definidos em cursos de formação inicial, considerando a diversidade e a realidade da educação brasileira, o qual vinha contemplando dessa forma, um referencial crítico e contextualizado no campo educacional contemporâneo, com avanços para a Educação Básica na formação de professores.

Considerando que a formação de professores, no campo político perpassa questões de interesse ideológico, conceitos e pressupostos, a Resolução 02 de 2019 difere da Resolução n.º 2/2015 por não incluir a formação continuada em seu texto, mas define competências para a formação inicial, presente em discursos educacionais que se moldam a uma lógica de competitividade e de mercado (HOBOLD; FARIAS, 2022). No mesmo sentido, a Resolução n.º 1/2020, traz aspectos que merecem atenção e reflexão. Pois, a formação continuada de professores necessita de uma formação sólida no conhecimento teórico e interdisciplinar, bem como na articulação com a formação inicial e suas instituições, numa perspectiva de integração e organização da Educação Básica e a valorização dos profissionais.

Nesse sentido, a política de formação continuada faz-se necessária para enfrentar os desafios e demandas com as quais os professores se deparam no seu cotidiano escolar. Assim, mais do que promover ações de formação continuada com os profissionais, todos os envolvidos no processo, sejam gestores, professores e equipes de coordenação pedagógica ou sistemas de ensino, precisam comprometer-se com o processo formativo. Tal processo é entendido como espaço de interlocução entre atores com diálogo, responsabilidade coletiva e de aprendizagem, a fim de valorizar não somente o desenvolvimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal.

Os professores são os profissionais responsáveis pela mediação do conhecimento e desempenham funções importantes na formação dos educandos. Por isso, precisam estar preparados e abertos às mudanças tecnológicas e culturais que surgem no espaço escolar. A escola necessita ter esse comprometimento com o ensino, com os docentes e com os estudantes para o exercício da cidadania, ou seja, uma preocupação bem maior com a educação.

De acordo com Santana e Noffs (2016), a formação de professores, além de ser um espaço para reflexões, contribui para o processo de aprendizagem: "[...] a formação continuada

apresenta-se como um espaço qualificado de aperfeiçoamento aos professores, nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais" (SANTANA, NOFFS, 2016, p. 11).

Nesse sentido, Freire (2005) fala da importância do comprometimento como exigência do exercício do magistério para desenvolver qualidades e compromisso com a ética e com a democracia numa atitude humana e respeitosa que promove a autonomia de quem aprende e de quem ensina. Assim,

> a percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', interpretado, 'escrito' e 'reescrito'. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no 'trato' deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2005, p. 97).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores constitui-se como espaço democrático e de fundamental importância para a atualização permanente sobre os processos de ensino e aprendizagem, estratégias, troca de experiências, valorização profissional e o exercício da cidadania, numa dimensão reflexiva da prática docente com o conhecimento teórico.

Assim sendo, os professores também devem estar em constantes processos formativos para que possam acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea diante das necessidades das novas gerações. Estar em constante atualização na função docente é, antes de tudo, um processo de desenvolvimento para a vida toda, tanto profissional como pessoal, ou seja, o professor também precisa se fazer aluno em cursos de formação continuada para melhorar e ressignificar sua prática, a fim de oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

Entretanto, ações de formações continuadas não dependem unicamente do corpo docente. Antes disso, precisam estar articuladas com as redes de ensino e por equipes de profissionais da educação que se envolvam em políticas públicas e assumam o papel de formadores e estudiosos, para poder alcançar resultados nas escolas e permitir que os alunos tenham garantido o seu direito de uma melhor aprendizagem.

Freire (2005) também contribui com essa visão ao afirmar que os professores precisam estar engajados para a superação das injustiças sociais diante do mundo, com a competência não somente para ensinar, mas também mostrando-se envolvidos com a humanidade. Assim:

> [...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2005, p. 98).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores vem sendo, por meio do que preconizam os documentos legais, um direito e uma exigência para a atividade docente. Isso ocorre para que se desenvolvam profissionalmente, com vistas a melhorar o desempenho em sala de aula e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos, tendo como referência o conhecimento teórico aliado à prática pedagógica. Essa articulação entre teoria e prática, faz-se necessária na formação, pois

> [...] favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado, com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, à medida que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes (BRASIL, 2006, p. 24).

Desse modo, como o desenvolvimento é dinâmico e dialético, os professores necessitam de processos de formação continuada que possibilitem a reflexão constante e ressignifiquem o seu fazer pedagógico. “Mais do que isto, esta dialética entre o fazer e o pensar possibilitou, no ser humano, a instituição do seu ser” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 150). Assim, os espaços dessas formações podem potencializar cada vez mais os sujeitos em seu trabalho, no sentido de sua emancipação social.

2.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Diante da implementação do programa federal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na rede municipal de ensino de Bom Retiro, da relevância da formação continuada com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como da questão das atividades pedagógicas desenvolvidas, principalmente pelos professores alfabetizadores na prática em sala de aula, a reflexão sobre o programa vem contribuir com a formação continuada de professores no município.

O PNAIC foi criado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), envolvendo os entes federados no pacto para garantir que todas as crianças de escolas públicas fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental. A portaria que instituiu o PNAIC sofreu várias alterações ao longo de sua implementação, sendo que iniciou a formação em 2013, com os orientadores de estudo e com professores alfabetizadores da rede pública. Mais tarde, em 2017, com as novas diretrizes para a formação do PNAIC, os orientadores de estudo passaram a ter a nomenclatura de formadores locais.

> O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas, em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade, e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 3-4).

A realidade educacional vem demonstrando que ações voltadas à formação continuada de profissionais precisam da continuidade de políticas, em programas de qualificação profissional para atuarem no mundo contemporâneo. Essas ações são necessárias aos professores, não somente pela formação inicial que se dá por meio do percurso acadêmico, da graduação e por cursos de pós-graduação, mas também e, fundamentalmente, na sua trajetória como docente para ressignificar e melhorar a prática pedagógica em sala de aula. Sua função é elevar o nível de aprendizagem do educando a respeito da realidade social que o cerca, a fim de capacitá-lo para atuar no sentido de sua emancipação social, econômica, política e cultural (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, os processos formativos precisam levar em conta os saberes que os professores já trazem, por meio de suas vivências e experiências profissionais. Mas, é justamente no coletivo, nos encontros entre pares, que precisam compreender o que pode ser modificado, ratificado, refeito ou reconstruído.

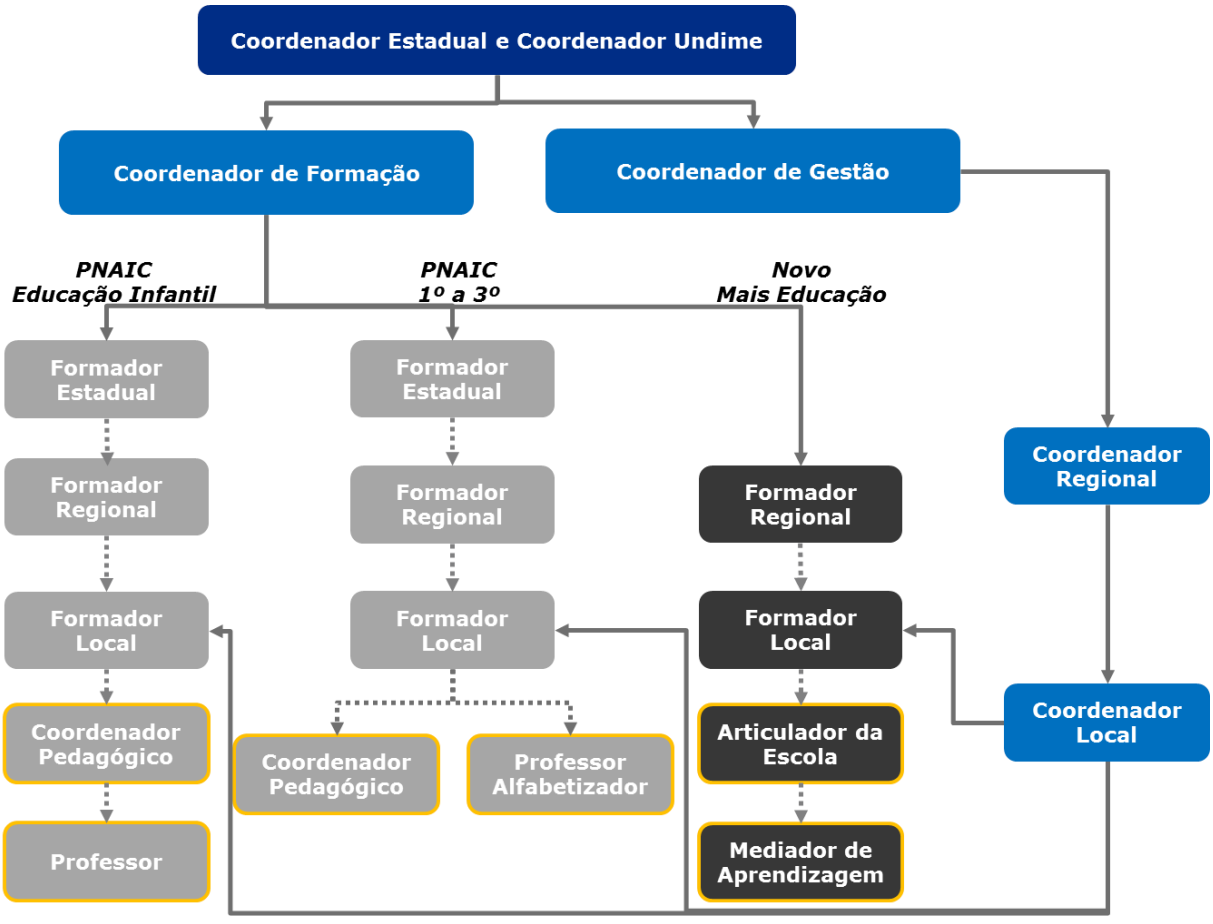
Por isso, a importância da adesão do município de Bom Retiro ao programa de formação continuada do MEC, que se realizou entre 2013 e 2018, voltado aos professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso dos professores regentes, que atuavam no ciclo de alfabetização, ou seja, até o terceiro ano, tiveram direito à bolsa de estudos do referido

programa. Posteriormente à adesão, o município permitiu a participação, como ouvintes[6], dos demais professores, incluído também os oriundos das turmas subsequentes ao ciclo de alfabetização, ou seja, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental.

Já em 2017, consoante as novas diretrizes do PNAIC presentes na Portaria n.º 826 (BRASIL, 2017a), o foco estendeu-se à Educação Infantil e ao programa Mais Educação - este último não sendo aderido pelo município em questão, apenas foi ampliado o PNAIC com a Educação Infantil, principalmente para incluir os professores da pré-escola.

A Figura 1 mostra o organograma do programa com as ações do MEC quanto as diretrizes instituídas no Documento Orientador (BRASIL, 2017b).

Figura 1 – Organograma do Programa com as Ações do MEC



Fonte: Documento Orientador – PNAIC, 2017b.

Nessa estrutura percebemos como foram organizadas todas as ações e sujeitos envolvidos no âmbito do programa de formação continuada aos professores pelo Brasil, estados e municípios. Uma rede na gestão e organização com estratégias na coordenação do pacto.

[6] Considerados como ouvintes os professores que não estavam em classes de alfabetização – 1.º ao 3.º ano.

Nessa articulação, a formadora local, bem como professores da Pré-Escola receberam cadernos, material digital, disponibilizado pelo MEC, para a leitura e a escrita na Educação Infantil:

> O referido material é o produto de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG entre os anos de 2013/2015 para a construção de um material que atendesse à necessidade de formação dos professores da Educação Infantil. Tem como objetivo geral a formação de professores de Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita, em creches e pré-escolas. O material está estruturado em oito cadernos de estudos e um caderno de apresentação (BRASIL, 2017b, p. 18).

O material produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais, contendo cadernos de estudo com temas específicos para a Educação Infantil e disponibilizados em formato digital foram trabalhados com formadores locais. Esses, por sua vez, puderam realizar a formação junto aos professores de pré-escolar nos municípios, com o objetivo de "qualificar educadores infantis para planejar e executar ações pedagógicas fundamentadas nas concepções atuais dessa etapa da educação básica" (BRASIL, 2017b, p. 22).

Com a formação professores obtiveram certificação de acordo com carga horária naquele momento e, por meio da Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017, que dispôs sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e formação de formação de professores também da Educação Infantil, principalmente em classes de pré-escola e a implentação do programa, o PNAIC teve como propósito,

> compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017b, p. 5).

Nesse sentido, na implementação do PNAIC em 2017, houve ações desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, as quais caracterizaram e priorizaram essa etapa, conforme Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017:

> § 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade (BRASIL, 2017a, p. 1).

No entanto, com a mudança no governo federal, o PNAIC não teve mais continuidade, surgindo outras ações em substituição ao programa de formação continuada.

Com a formação pelo PNAIC, gerou-se um compromisso assumido com os governos das diferentes esferas da federação, tendo como desafios alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, sendo necessário refletir o que significa alfabetização na perspectiva do programa. Assim, o PNAIC compreende a alfabetização como o sujeito "[...] ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender os diferentes propósitos [...]" (SILVEIRA *et al*., 2016, p. 12).

Segundo Schneider, o PNAIC se propõe a ressignificar "a prática pedagógica, inserindo a alfabetização na perspectiva do letramento, por meio da interdisciplinaridade" (SCHNEIDER, 2018, p. 3). A autora faz uma reflexão da política do PNAIC na formação continuada de professores alfabetizadores da cidade de Lages, na qual buscou identificar as contribuições do programa no processo de alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Desse modo, Freire contribui:

> A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (FREIRE, 2005, p. 91-92).

Assim sendo, os professores também devem estar em constantes processos formativos para que possam acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea diante das necessidades das novas gerações. Para tanto, estar em constante atualização na função docente, é antes de tudo, um processo de desenvolvimento para a vida toda, tanto profissional como pessoal, ou seja, o professor também precisa se fazer aluno em cursos de formação continuada para melhorar e ressignificar a sua prática, a fim de oferecer uma educação de qualidade aos seus alunos.

Contudo, as ações do PNAIC no que se refere à formação continuada, não dependem exclusivamente dos professores, pois as políticas públicas precisam dar sustentação às redes de ensino; não responsabilizando unicamente os profissionais da educação pelo trabalho em dar conta de toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, na garantia dos direitos de aprendizagem do educando.

2.2.3 Conceito de prática pedagógica

A prática educativa de professores e professoras é bastante discutida em cursos de formação, tanto nas graduações quanto nas formações continuadas, que procuram aliar as teorias educacionais ao exercício do trabalho docente, dentro e fora das salas de aula. Nesse

sentido reside a importância dos professores poderem refletir sobre o seu cotidiano, suas práticas com as contribuições dos referenciais teóricos sobre o tema nos cursos de formação continuada.

Como afirma Freire (2005), as práticas precisam de reflexão sobre a própria ação educativa. Nessa perspectiva, teoria e prática devem estar em sintonia. Ademais, nessa integração "a ação prática pressupõe que ela seja reflexiva e, para tal, a teoria é o grande instrumento. É refletindo epistemologicamente sobre a prática que se avança na construção de um conhecimento prático mais qualificado (práxis)" (ANDRADE; APARÍCIO, 2019, p. 76).

Pensar criticamente significa a aceitação do inacabado, pois, como seres humanos, somos imperfeitos e seres em formação com a necessidade de cuidado como sujeitos culturais, [...] capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade" (FREIRE, 2005, p. 51-52).

No mesmo sentido, André (2016) também analisa o que é refletir criticamente e contribui,

> Refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações fazer as mudanças necessárias" (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Na prática pedagógica, a atitude reflexiva se faz necessária para que ocorram mudanças significativas e que venham a contribuir efetivamente na aprendizagem de educandos. Esse pensar criticamente envolve também o coletivo e não apenas isoladamente, mas compreende o comprometimento de todos os atores envolvidos na ação educativa.

No espaço escolar, onde se trabalha com seres humanos em desenvolvimento, o cuidado e o "comprometimento", como menciona Freire (2005), é importante para que os direitos de aprendizagem dos educandos sejam atingidos, pois o ato de ensinar e aprender é também uma atitude diante da realidade, assumimos uma postura quando assumimos a educação e, assim, pode-se trabalhar com autonomia e emancipação. Sob esse viés, consiste numa atitude permanente de desenvolver uma articulação entre prática e teoria, discussão e reflexão acerca da própria prática pedagógica, possibilitando uma ação emancipadora. O espaço escolar poderá favorecer a construção das aprendizagens ao mesmo tempo em que o docente tem de pensar e refletir a realidade, quando:

> [...] assume o papel de conduzir uma classe, o docente tem que pensar sobre a realidade desse grupo de alunos, sobre os conhecimentos a que devem ter acesso para se desenvolverem e sobre as maneiras de fazer e organizar o cotidiano da escola, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam (BRASIL, 2015, p. 19).

Nesse sentido, a prática não pode estar teoria de sua teoria. A teoria traz conhecimentos necessários para a atuação profissional, pois o professor não é um sujeito neutro, suas experiências e saberes se articulam entre teoria e prática. A prática pedagógica precisa ser aprimorada e repensada constantemente, para a eficácia na sua aplicação. Assim, os cursos de formação continuada são momentos valiosos para a troca e construção de conhecimentos e a ressignificação de práticas pedagógicas que contribuam no processo educativo.

Repensar a prática é o aprimoramento pedagógico em sala de aula, favorece a tomada de decisões e deve estar fundamentada em estudos científicos, ou seja, aliar teorias e práticas contextualizadas no cotidiano, pois "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2005).

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo (FREIRE, 2005, p. 39).

A prática da reflexão deve ser um exercício diário do fazer pedagógico e não apenas para resolver situações envolvendo problemas ou emergências, mas sim uma oportunidade crítica e responsável de ampliar e melhorar a própria prática de ensino em momentos de diálogo, escuta e compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Tal colaboração entre professores necessita estar em sintonia com as mudanças educativas, pois são as práticas pedagógicas que precisam transformar. Além disso, a oportunidade de reflexão do fazer pedagógico aliado às teorias que o embasam, podem promover sentidos na superação de obstáculos. Nisso, concordamos com Bolzan quando enfatiza que:

> a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático coloca em ação um processo em espiral eu que conceitos e ideia são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar qualitativamente a prática. Por conseguinte, a apropriação de uma teoria também produz um novo nível de compreensão que corresponde a transformação das práticas (BOLZAN, 2020, p. 161).

Dessa forma, as práticas sociais e o conhecimento historicamente construídos servem de base para as interações nos processos de aprendizagem com os sujeitos, os quais não são apenas produto do meio, mas ativos nesse processo na trajetória de vida de cada indivíduo.

Fonseca (2019) fala dos processos de aprendizagem com o desenvolvimento cognitivo, numa abordagem psicopedagógica, com enfoque nas ideias de Vygotsky, quando ele ressalta que o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos têm inter-relação com a sua cultura, transmitida pelos sujeitos mais experientes em convívio social e familiar, assim como nas instituições de ensino pelos professores. Fonseca destaca a questão da intencionalidade de ensinar, uma característica humana, "exatamente porque é dotada de capacidades sociais e de capacidades pedagógicas únicas" (FONSECA, 2019, p. l39), transmitidas por gerações historicamente construídas e constituídas.

Neste sentido, como afirma Vygotski (1991), as vivências de aprendizagem das crianças já ocorrem muito antes de entrarem na escola, por considerar suas histórias prévias de vida. Ou seja, "a aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança" (VIGOSTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 110).

O esforço dos sujeitos em proporcionar aprendizagem e mudanças ao longo do desenvolvimento deve-se ao fato de que os seres humanos são ativos de sua própria história. Para Vygotski, os processos de desenvolvimento e aprendizagem são dinâmicos, complexos e interdependentes. No entanto,

> [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKI, 1991, p. 61).

Por sua vez, segundo Fonseca (2019), os processos de ensino e aprendizagem ocorrem em sala de aula no campo das interações compartilhadas entre os sujeitos, por meio da mediatização pedagógica intencional e planejada do professor como sujeito mais experiente aos educandos. Ainda acerca disso, tem-se que

> a dimensão da identidade pessoal e profissional no processo educativo é importante, trata-se de compreender o educador nas suas intenções, crenças e valores e também nas condições concretas de realização de seu trabalho, "influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola (SANTANA; NOFFS, 2016, p. 49).

Dessa maneira, a prática pedagógica precisa ser aprimorada e repensada constantemente, para a eficácia na sua aplicação. Assim, os cursos de formação continuada são momentos valiosos para a troca e a aquisição de conhecimentos e a ressignificação de práticas pedagógicas que contribuam no processo educativo.

2.2.4 Conceito de Alfabetização e letramento

A proposta do PNAIC, promovida pelo governo federal em parceria com estados e municípios, envolveu as universidades públicas no apoio técnico e pedagógico e também na realização de formação continuada aos responsáveis por coordenar o programa no município, bem como aos formadores locais para atuarem diretamente com os professores alfabetizadores. O PNAIC, desde 2013, trouxe como objetivo a alfabetização em língua portuguesa, discutindo a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, presente nos cadernos do programa para embasar, teórica e metodologicamente, a formação continuada dos alfabetizadores.

Em aproximação a isso, Soares (2021, p. 27), esclarece o conceito de alfabetização:

> Processo de apropriação da 'tecnologia da escrita', isto é, do conjunto de técnicas – procedimento, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas, habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...), aquisição de *modos de escrever e de modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo), a organização espacial do texto na página, a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc.

Desse modo, a complexidade da alfabetização envolve a relação grafema-fonema numa interação com as múltiplas formas na compreensão da linguagem escrita.

Dehaene traz uma importante contribuição da neurociência sobre aspectos da leitura no qual ele menciona etapas fundamentais no processo de aquisição da linguagem, que são caminhos para a leitura pela via visual e pela via fonológica, que "coexistem e se completam" (DEHAENE, 2012, p. 53). Em cada uma delas há uma função importantíssima que ocorre no cérebro do leitor iniciante.

A primeira etapa, segundo o autor, é a via lexical, na qual a criança reconhece a palavra visualmente, mas sem ter muito entendimento da leitura. Já na etapa fonológica, a criança passa a reconhecer a relação grafema-fonema na pronúncia das palavras, não mais globalmente, mas decodificando-as segundo a rota dos sons da língua, na correspondência de unidades menores,

também chamadas de consciência fonêmica. Assim, as duas vias são necessárias e ambas colaboram entre si para a alfabetização.

Nesse sentido, a formação continuada no âmbito do PNAIC abordou amplamente o tema acerca da alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental sobre o processo do sistema de escrita alfabética considerando que se desenvolva a "consciência grafofonêmica" (SOARES, 2021, p. 113), ou seja, relação que se estabelece entre sons e letras na fase de alfabetização, sobretudo, num contexto social em que torne a aprendizagem significativa para a criança. De acordo com a autora, "alfabetizar é muito mais do que apenas ensinar a codificar e decodificar [...]" (SOARES, 2020, p. 63).

Por isso, alfabetizar deve estar em situações e usos da prática social, em contexto de letramento. Nesse sentido, Soares contribui:

> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p .47).

Com essa articulação, e de acordo com a autora, o propósito de trabalho em alfabetização e letramento compreende a função social que a linguagem ocupa, ou seja, nas práticas sociais nas quais se faz necessária no cotidiano escolar. Além disso, destaca-se "que a aprendizagem da língua tem suas facetas" (SOARES, 2020), ou seja, precisa do ensino sistemático da alfabetização nos aspectos do sistema alfabético e ortográfico, simultaneamente com os usos e práticas sociais. Assim, integrar esses conceitos sem privilegiar ou menosprezar um ou outro é reconhecer a importância do processo de alfabetização como um todo, articulado e imprescindível na aprendizagem das crianças na fase da alfabetização. Isso ocorre, pois

> o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as vária facetas, articulando o sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura escrita, aqui compreendido como processo de letramento (SOARES, 2020, p. 68).

Nesse aspecto, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e até mesmo relacionados um ao outro no ensino da linguagem escrita, numa compreensão que vai além dos processos mecânicos da aprendizagem "grafofônica" (SOARES, 2020, p. 45). Como aponta a autora, esse é um caminho a ser trilhado com as classes de alfabetização.

Desse modo, alfabetização e letramento, apesar de terem os termos associados interdependentes, “são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2020, p. 45).

E nesse campo de atuação na aquisição da linguagem escrita, professoras/es fundamentam sua prática pedagógica em recursos ou procedimentos metodológicos para o ensino da leitura e da escrita,

Nessa direção, a autora Magda Soares (2019) reflete sobre a questão dos métodos de ensino e aprendizagem existentes e que são, muitas vezes, abordados em programas de formação continuada, assim como na formação inicial de professores. Existem métodos sintéticos e analíticos, que se diferem de outro paradigma educacional, chamado de

> cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se definiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de *construtivismo*, paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos que de orientação pedagógica e metodológica. [...] Opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, até então vistos como antagônicos e concorrentes, questionando suas características comuns: em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e, consequentemente, a alfabetização se reduz a uma escolha de método, Ambos têm como pressuposto que a criança aprende por ‘estratégias perceptivas’ embora os métodos sintéticos colocam o foco na percepção *auditiva* – percepção das correspondências entre o oral e o escrito – enquanto os métodos analíticos colocam o foco na percepção *visual* – percepção das correspondências entre o escrito e o oral [...] (SOARES, 2019, p. 20).

De acordo com os pressupostos acima, os métodos analíticos (de palavração, sentenciarão ou global) e sintéticos (alfabético, fônico ou silábico) consideram o aluno um ser passivo do conhecimento que lhe é transmitido. Enquanto isso, no construtivismo, que não é um método, mas uma concepção teórica do processo de aprendizagem, considera-se o aluno como ser ativo na construção de seu conhecimento, “deslocando o foco do professor para o aprendiz” (SOARES, 2019, p. 21).

Outrossim, os métodos e estratégias de alfabetização apresentam controvérsias e, por isso, a necessária reflexão desse assunto quando se trata da aprendizagem da língua escrita. O método é apenas uma parte de toda a complexidade da alfabetização, e que de fato quem alfabetiza são professores que, por sua vez, adotam procedimentos e estratégias no processo de ensino-aprendizagem. Como conclui Soares (2019, p. 32),

> [...] a aprendizagem inicial da língua escrita é um fenômeno extremamente complexo: envolve duas funções da língua – ler e escrever – que se se igualam a alguns aspectos, distinguem em outros, é composto de várias facetas – aqui consideradas como faceta linguística, faceta interativa e faceta sociocultural – que se distinguem quanto à sua natureza, ao mesmo tempo que se complementam como facetas de um mesmo objeto [...] de determinadas ciências.

Portanto, o esforço, conhecimento e os saberes são necessários na prática pedagógica na aprendizagem da leitura e escrita, bem como basear-se na ciência para conhecer teorias e a partir da fundamentação teórica poder refletir e agir nas classes de alfabetização.

No âmbito do PNAIC, as classes de alfabetização referem-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo foco do trabalho foi da compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, essencial para a aprendizagem das crianças desde o seu ingresso no Ensino Fundamental e, consequentemente, possibilidade de melhoria da Educação Básica.

No Brasil, a Educação Básica compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 4º, inciso I, consta que "o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 2019, p. 2). Assim, o Ensino Fundamental é direito de todos os cidadãos.

Com a Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. As redes municipais e estaduais de ensino tiveram de se adequar para atender de forma gradativa as novas diretrizes e exigências referentes à ampliação e obrigatoriedade da referida lei.

No contexto das políticas públicas, em 2014, surge no Brasil o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência para dez anos, de 2014 a 2024, o qual estabeleceu 10 diretrizes, 20 metas e, para cada meta, um conjunto de estratégias para assegurar a educação brasileira. Entre essas metas está a alfabetização, pelo qual "vive-se um momento de constatação do fracasso na alfabetização" (SOARES, 2019, p. 24).

Por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, o Brasil aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, com o propósito no atendimento ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, o PNE tem suas diretrizes que servem para indicar as proposições do PNE no âmbito de competências de cada ente federado, expresso no artigo 2.º:

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação;
> V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
> X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2020).

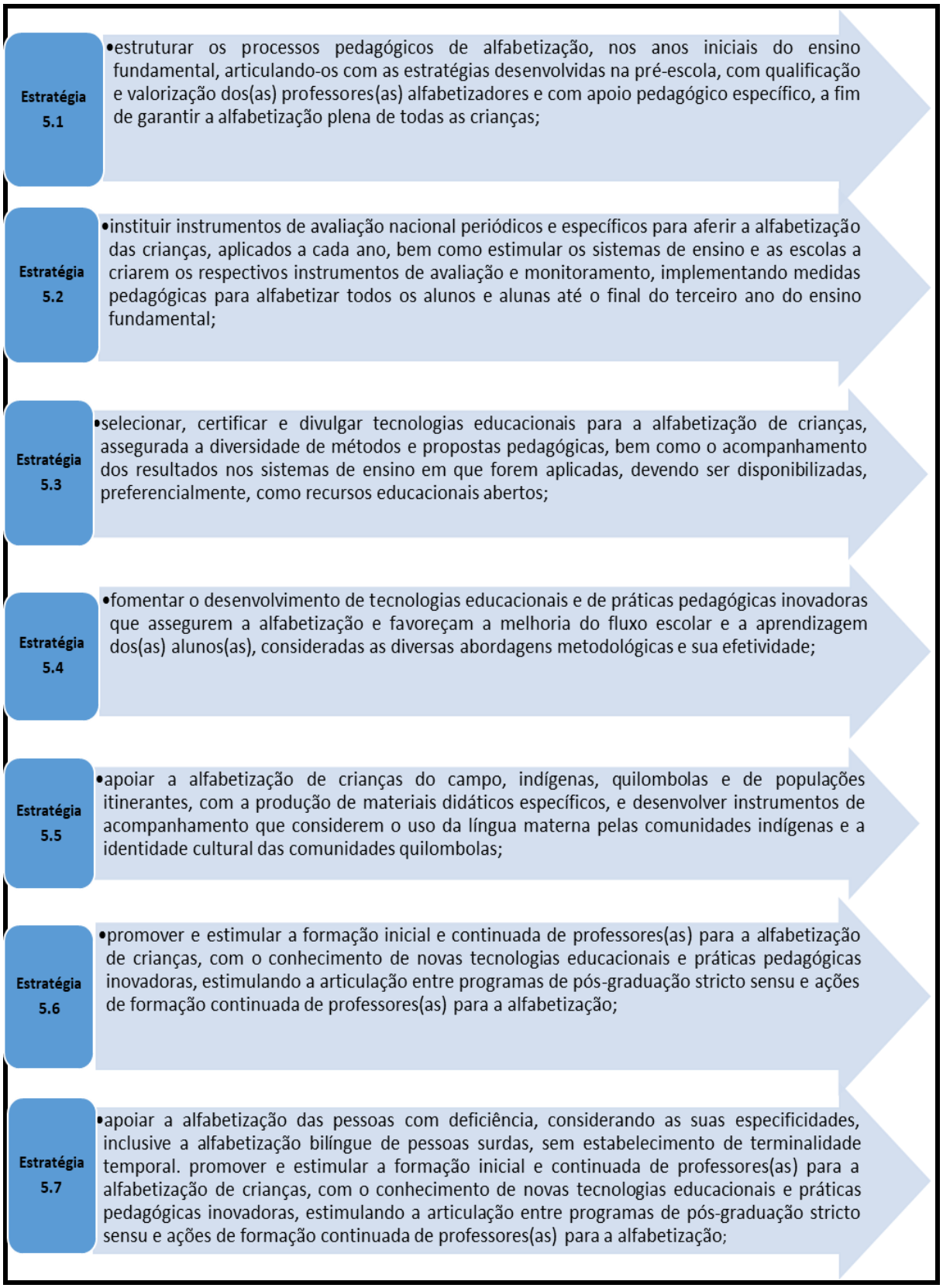
Nesse contexto, com a aprovação do PNE, e em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal, que versa sobre a elaboração de plano decenal para a educação, com objetivos e metas para assegurar em regime de colaboração com as esferas públicas, a educação, no Brasil, constitui uma responsabilidade dos agentes públicos na sua execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas educacionais.

No PNE 2014-2024 temos a meta de número 5 (cinco), que diz respeito a "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2014). No mesmo sentido, a partir do PNE, estados e municípios elaboraram também seus planos municipais alinhados ao nacional.

Dessa forma, o município de Bom Retiro, atendendo as diretrizes e proposições da educação nacional, elaborou o Plano Municipal de Educação, aprovado pela Lei n.º 2279/2015, de 23 de junho de 2015, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

A seguir apresentamos a Figura 2, a qual descreve as sete estratégias do Plano Nacional de Educação.

Figura 2 – Estratégias da meta 5 – PNE



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O documento vem contribuir com as políticas públicas para assegurar a alfabetização na Educação Básica e traz como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo, tão presente, infelizmente, no país. Com esse plano, surge a responsabilização dos entes federados no cumprimento de metas e estratégias, no qual os municípios devem atuar em regime de colaboração, a fim de atender os objetivos estipulados para o decênio.

Com isso, dentre as estratégias da meta 5 presentes no PNE, está fomentar ações para apoiar os sistemas de ensino em todo país para assegurar a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante dessas estratégias é que surgiram programas voltados para a alfabetização como foi o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano, ou seja, conforme descrito na estratégia 5.2.

As sete estratégias contemplam um amplo conjunto de procedimentos e serviços a serem adotados na vigência de 10 (dez) anos, no período de 2014 a 2024. Com vistas ao cumprimento constitucional quanto ao direito à educação, temos no seu artigo 214:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
> I - erradicação do analfabetismo,
> II - universalização do atendimento escolar,
> III - melhoria da qualidade do ensino,
> IV - formação para o trabalho,
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
> VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2021, p. 92).

A partir das definições legais, inicia-se a articulação de redes intersetoriais em promover políticas públicas em atendimento ao disposto, com a finalidade maior de democratizar o acesso e permanência de estudantes na educação com justiça social e inclusão e direitos humanos. Por sua vez, quanto ao cumprimento das metas e estratégias, foi criado o Fórum Nacional de Educação – FNE, tornando-se como órgão do Estado com "a missão de ser uma das instâncias responsáveis pela execução do PNE, mantendo monitoramento contínuo e avaliações periódicas" (BRASIL, 2021, p. 9).

Nessa perspectiva, ocorreram Conferências Nacionais da Educação – CONAE, em 2014, 2018, e neste ano de 2022 terá a nacional, sendo que em 2021 ocorreram as conferências

municipais e regionais, instituídas por Fóruns Municipais de Educação, relativas à avaliação do PNE 2014-2024. Assim, em períodos de quatro anos entre uma CONAE e outra, tem-se a possibilidade desse espaço para a participação da sociedade. O evento reúne gestores públicos, pais, estudantes e sociedade civil na discussão de temas desde a Educação Infantil até a pós-graduação.

Nesse contexto, a alfabetização tem um papel primordial nas políticas públicas, pois ainda não está efetivada e o papel dos agentes públicos, que envolvem os entres da federação, precisam assumir para dar conta dos propósitos e ações estipulados. Essas diretrizes precisam ser monitoradas e revistas constantemente, visando atingir os objetivos da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, letramento e demais direitos. Isso passa também pela formação de professores para qualificar os profissionais em prol da melhoria da Educação Básica no Brasil.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante (MINAYO, 2002, p. 14).

Esta seção apresenta o caminho metodológico da pesquisa com a finalidade de atender os objetivos elencados no estudo para maior compreensão e relevância da temática, por meio da pesquisa qualitativa no campo educacional. O estudo é de caráter dialético, pois traz concepções, desafios e possibilidades da formação continuada e da prática pedagógica de professoras/es no contexto das políticas públicas voltadas para a alfabetização.

E, "portanto, para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está 'acabada', encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 101). Nessa interação, as circunstâncias modificam e se modificam reciprocamente.

Sendo assim, a partir da metodologia na pesquisa social é possível chegar ao conhecimento científico, tendo como premissa sua verificação (FLICK, 2013). Nesse sentido, contribui para o aperfeiçoamento e respostas a questões e problemas da realidade social. Nesse caminho metodológico da pesquisa se "permite a obtenção de novos conhecimentos no campo empírico" (GIL, 2008 p. 26).

As ciências utilizam-se de métodos científicos e, nesse entendimento, Marconi e Lakatos (2003, p. 83) afirmam: "[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista". Enfim, o método dialético – que penetra o mundo dos fenômenos por meio de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 106).

A busca pelo desenvolvimento da ciência requer procedimentos científicos e, conforme Minayo (2002, p. 14), "entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]. A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas".

Diante disso, o presente estudo consiste em abordagem qualitativa com revisão de literatura e análise documental sobre a temática da pesquisa. Como instrumentos para a coleta de dados foram realizados um questionário e entrevistas semiestruturadas aos professores da rede pública municipal de ensino de Bom Retiro, voltados à questão da formação continuada e

à prática pedagógica de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, procurando investigar as repercussões das ações de formação continuada do programa PNAIC na prática pedagógica.

Conforme Minayo (2002), na pesquisa qualitativa, existe o desafio das ciências sociais e da natureza em se afirmarem cientificamente, pois essas produzem ciência e geram conhecimento, elaborando teorias, métodos e princípios, e que modifica ou ratifica seu percurso na apropriação histórica da construção humana. O objeto das ciências sociais é histórico, ele se constrói num determinado espaço e época históricos, portanto, não é isento de neutralidade.

Ainda segundo Minayo (2016, p. 13), [...] "toda ciência – embora mais intensamente as Ciências Sociais – passa por interesses e visões de mundo historicamente criadas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seus próprios autores".

Para a definição da metodologia de pesquisa incluem-se os métodos e as técnicas, além, é claro, da capacidade crítica e sensibilidade do pesquisador, ou seja, o método é importante para a teoria e ele envolve não só as técnicas, mas todo um conjunto de abordagens sobre concepções teóricas da compreensão abstrata da realidade, isto é, de como interpretar a realidade. O progresso da ciência se dá, muitas vezes, pela quebra dos paradigmas construídos socialmente.

Flick (2009, p. 23) contribui dizendo sobre a importância de considerar aspectos essenciais na escolha da metodologia, como "[...] no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento, e na variedade de abordagens e métodos".

Tais pesquisas se apoiam em ideologias para compreender certos fenômenos da vida, e com base nas teorias das Ciências Sociais. Os pesquisadores percorrem um caminho de investigação para o objeto estudado em diálogos com autores, numa atitude reflexiva da realidade observada.

Ainda de acordo com Flick (2009, p. 20), a "pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida". Desse modo, o projeto de pesquisa apresenta um compromisso social, tanto com a comunidade científica quanto ao interesse do pesquisador em entender e responder a sua problemática. Essa construção na dialética faz-se presente à medida que contrapõem pontos de vista divergentes, que buscam ultrapassar o senso comum, o empírico, para refinar a pesquisa. Por isso,

> A pesquisa qualitativa não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa

> e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus ‘objetivos’. Além da curiosidade, da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como às percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador (FLICK, 2009, p. 36).

Portanto, pesquisar é assumir uma responsabilidade social e ética com o objeto a ser investigado e, dessa forma, precisa estabelecer critérios que sejam possíveis na elaboração e execução do projeto de pesquisa com seres humanos. O projeto foi submetido previamente à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos – CEP, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC e obtendo sua aprovação em 06 de dezembro de 2020, sob o número do Parecer n.º 4.441.667.

Esse sistema de regulação do CEP ligado ao CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – que existe nas universidades para pesquisas com seres humanos servem para “atuar na proteção dos direitos dos/as que aceitam submeter-se a um procedimento de pesquisa, contra eventuais abusos dos métodos e dos procedimentos científicos” (ANPED, 2021, p. 80, v.2). Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão sobre a ética em pesquisas com seres humanos, em que pesquisador/a tem essa responsabilidade em todo o processo de sua pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES GERAIS DO ESTUDO E AMOSTRAGEM

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, tem por objetivo trazer dados do campo empírico dos sujeitos que participaram da pesquisa, por meio dos instrumentos utilizados na coleta de dados, os quais foram respondidos de forma escrita a fim de analisar as respostas e “[...] desenvolver uma teoria acerca da questão em estudo. Assim, a teoria não é um ponto de partida para a pesquisa, mas sim o resultado intencional do estudo” (FLICK, 2013, p. 62).

Os participantes da pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas urbanas pertencentes à rede pública municipal de ensino de Bom Retiro – SC, e professoras formadoras locais do programa, que participaram do curso de formação continuada do programa PNAIC. Após a aplicação do questionário *on-line* e consentimento dos sujeitos, foram selecionados os participantes para as entrevistas semiestruturadas, algo feito conforme o interesse e a disponibilidade em responder a entrevista o*n-line,* dada as condições atuais da pandemia.

Nesse particular, a pesquisa teve início com o questionário *on-line* enviado aos professores para seleção do perfil de sujeitos, sendo efetivos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino, participantes do programa PNAIC,

entre os anos de 2013 a 2018, em Bom Retiro – SC. Responderam ao questionário doze professoras, mas apenas dez professoras estavam de acordo com o perfil especificado, dentre elas, duas delas também foram professoras formadoras que atuaram na capacitação do PNAIC junto ao grupo de professores.

As dez respondentes do questionário, selecionadas pelo perfil exigido, são todas mulheres e professoras efetivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino, que participaram do programa PNAIC, entre os anos de 2013 a 2018, em Bom Retiro – SC.

Sendo assim, procedeu-se o envio das entrevistas (Apêndice E), por *e-mail*, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C). No entanto, na entrevista semiestruturada participaram oito professoras efetivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino. Dessas oito, duas professoras formadoras locais do programa PNAIC, também da rede municipal, e que participaram do programa de formação continuada entre os anos de 2013 a 2018, em Bom Retiro – SC, que responderam ao roteiro da entrevista para a coleta de dados e, posteriormente, a análise desses dados coletados.

A escolha das duas escolas justifica-se por terem turmas seriadas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, que permitam contribuir com as reflexões acerca da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professores. A rede municipal de ensino atende à demanda da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual as duas escolas selecionadas para a pesquisa têm a nomenclatura de Núcleo Municipal (NM). NA Figura 3 é apresentada a localização do município de Bom Retiro:

Figura 3 – Mapa do município de Bom Retiro - SC.

Fonte: Wikipédia (2022).

> O Município de Bom Retiro fica na microrregião serrana e possui uma extensão territorial de 1.055,5 Km², uma população de 10.060 habitantes (IBGE/2019). Está localizado geograficamente no Portal da Serra Catarinense, somos o Hall de entrada para a Serra. Curiosamente, uma pequena porção de Bom Retiro encontra-se no Alto Vale do Itajaí, o centro da cidade possui uma altitude de 890 metros e o ponto culminante está a 1.827m no Morro da Boa Vista, na região denominada Campo dos Padres na Serra Geral - o mais alto do Estado (MUNICÍPIO DE BOM RETIRO, 2021).

Especificamente sobre a educação, no município há ao todo 16 unidades educacionais em funcionamento. São 3 (três) da rede estadual, 2 (duas) na rede privada e 11 (onze) na rede municipal de ensino.

Quadro 10 – Redes de ensino no município – Bom Retiro – SC

REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO		
Estadual	Municipal	Privada
3 unidades educacionais	11 unidades educacionais	2 unidades educacionais
- Escola de Educação Básica (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental) - Ensino Médio -Educação de Jovens e Adultos	- 4 Creches Municipais - 1 Pré-Escolar Municipal - 1 Núcleo Municipal (turmas de Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental) - 1 Núcleo Municipal (anos iniciais do Ensino Fundamental) - 4 Escolas do Campo (turmas de Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental)	- Escola particular (turmas de Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental) - APAE

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na rede pública municipal são: quatro Creches, que atendem crianças de zero a três anos; um Pré-Escolar Municipal, que atende crianças de quatro a seis anos; dois Núcleos Municipais, um deles atende crianças do primeiro ao quinto ano, outro atende turmas do Pré-Escolar ao quinto ano; e quatro Escolas do Campo, com turmas de Pré-Escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental. As Escolas do Campo funcionam com classes multisseriadas[7], localizadas no interior do município.

No Brasil, em março de 2020, reconheceu-se a ocorrência do Estado de Calamidade Pública. Desse modo, o Estado de Santa Catarina e municípios, seguindo as orientações técnicas científicas das autoridades de saúde, editaram decretos e portarias reconhecendo a situação para o enfrentamento à pandemia. Assim, em março de 2020 as aulas presenciais nas redes de ensino foram suspensas para preservar a vida e, posteriormente, passaram a ocorrer de modo remoto, em todas as unidades educacionais, de acordo com orientações dos órgãos oficiais, a fim de evitar o contágio e disseminação do vírus.

Outros decretos foram editados suspendendo as aulas presenciais em todo o território catarinense. Em junho de 2020, o MEC publicou a Portaria n.º 544, que dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, durante a situação de pandemia. Com a Medida Provisória n.º 934, houve a flexibilização dos 200 dias letivos, mas mantendo a obrigatoriedade das 800 horas de atividades educacionais anuais. Por sua vez, o Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação, determinava a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, adaptado de forma a diminuir os danos causados pela suspensão das aulas.

Ainda em 2020, os municípios catarinenses elaboraram seus planos em preparação ao retorno às aulas presenciais na rede pública e privada, nos quais foi seguido o modelo estadual, elaborado pelo comitê técnico e cintífiico da defesa civil do Estado de Santa Catarina. Com a Lei Estadual n.º 18.032 de 8 de dezembro de 2020, as atividades educacionais foram incluídas como essenciais, e, com a aprovação do PLANCON e normativas que definem estratégias de retorno e atendimento presencial, houve o retorno das aulas presenciais nas unidades educacionais em Bom Retiro, adotando medidas sanitárias e de distanciamento social, assim como nos demais municípios nas redes de ensino, municipal, estadual e privada.

As aulas retornaram para crianças/estudantes presencialmente, em regime de alternância e cem por cento remoto, quando os pais ou responsáveis expressavam sua opção por documento

[7] Classe multisseriada- mais de uma série/ano do ensino fundamental inicial simultaneamente.

próprio adotado no Plancon-Edu-Escolar para a Covid-19. Já no decorrer do ano de 2021, com o Decreto Municipal n.º 87/2021, foi autorizado para a partir de 1 de setembro o retorno presencial de todos os alunos, com exceção àqueles que apresentam alguma comorbidade, que deveriam exercer as atividades de ensino de forma remota, os estudantes que se enquadrassem nas seguintes condições de risco:

> I - gestantes e puérperas;
> II - obesidade grave;
> III - asma;
> IV - doença congênita ou rara ou genética ou autoimune;
> V - neoplasias;
> VI - imunodeprimidos;
> VII - hemoglobinopatia grave;
> VIII - doenças cardiovasculares;
> IX - doenças neurológicas crônicas; e
> X - diabetes mellitus (BOM RETIRO, 2020).

Em virtude da pandemia pelo novo coronavírus (Covid-19), o município vem atendendo a demanda de alunos presencialmente e, em algumas escolas, em grupos alternados, conforme a capacidade operativa de cada unidade educacional, respeitando o protocolo de distanciamento social recomendado, ou não presencial, no modelo cem por cento remoto, por questões de saúde aos que apresentam risco para a Covid-19 (PLANCON, 2020).

De acordo com Plano Estadual de Contingência Educacional (2020, p. 6), "A Covid-19 é uma doença infecciosa emergente, causada por um vírus da família dos Coronavírus — o SARS-CoV-2, – identificado inicialmente em Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e que atingiu o mundo inteiro". Dessa forma, medidas de prevenção e orientações gerais visando a prevenção, o controle e a mitigação da transmissão da covid-19 foram adotadas para evitar o contágio, como, por exemplo, o distanciamento social e a proibição de aglomerações, de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Com a pandemia do coronavírus, a pesquisa ocorreu de forma on-line[8], com a utilização da internet, sendo que o questionário foi realizado por meio de endereço eletrônico (e-mail) ou por telefone (WhatsApp). Já as entrevistas semiestruturadas também ocorreram via internet, sem deslocamento do participante, respeitando o distanciamento social durante a situação de pandêmica. De acordo com Flick (2013), "a pesquisa qualitativa não escapa aos efeitos da revolução digital [...]". Tendo em vista o contexto da pandemia, o uso da internet mostrou-se necessário para darmos prosseguimento nos procedimentos e na coleta de dados da

[8] Esse trabalho passou pelo comitê de ética em pesquisas.

pesquisa qualitativa, de forma *on-line*, utilizando-se das ferramentas disponíveis e necessárias ao estudo.

3.2 QUESTÕES ÉTICAS

Conforme já mencionado anteriormente, o projeto desta pesquisa foi submetido previamente ao Comitê de Ética em Pesquisas em seres humanos da UNIPLAC, seguindo os pressupostos previstos na Resolução n.º 510/2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, e somente desenvolvido após sua aprovação.

A partir disso, foram incluídos professores/as que atenderam aos requisitos do perfil necessário: que estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetivos de rede municipal de ensino das duas unidades educacionais, localizadas na área urbana da cidade, uma em cada bairro. As escolas apresentam turmas seriadas e as professoras aceitaram participar da entrevista semiestruturada, colaborando, dessa forma, para se atingirem os objetivos da pesquisa. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não desejaram participar, professoras que não estavam de acordo com o perfil necessário, ou seja, contratados temporariamente e os que não fizeram a formação continuada do PNAIC em Bom Retiro no período de 2013 a 2018, ação promovida pelo MEC, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Conforme mencionado anteriormente, a aplicação do questionário e a seleção do perfil de sujeitos para a pesquisa, as entrevistas foram realizadas com oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que duas delas atuaram como formadoras locais do programa PNAIC na época pela rede municipal de ensino de Bom Retiro.

Do mesmo modo, nas entrevistas, respeitamos a disponibilidade e o interesse das professoras em participar da pesquisa. As entrevistadas tiveram a garantia de que a participação fosse livre, resguardando o sigilo e o anonimato, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Resolução n.º 510/2016 CNS/CONEP), os quais foram assinados pelos pesquisados e pela pesquisadora.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas a partir de um questionário on-line (plataforma *google forms*) para a identificação e a seleção das participantes[9]. Perante a ameaça do Coronavírus e a necessidade de medidas de isolamento social, a coleta de dados ocorreu de forma assíncrona (FLICK, 2013).

[9] As participantes são todas do gênero feminino

Inicialmente, foi enviada carta convite ao Secretário Municipal de Educação solicitando a autorização para realização da pesquisa, bem como os contatos das gestoras responsáveis pelas duas unidades educacionais da rede municipal de ensino de Bom Retiro. Após autorização do Secretário, foi realizado contato por *e-mail e whatsApp* com as gestoras responsáveis pelas unidades educacionais, enviando também carta convite para dar conhecimento e solicitando apoio para a realização da pesquisa.

Dessa forma, "o pesquisador ou pesquisadora deve ser ético com os participantes e aberto a acolher recusas e alterar rotas metodológicas de maneira a adequar--se às restrições e aos obstáculos surgidos no decorrer da investigação" (ANPED, 2020, p. 70, v. 1). Nesse aspecto e observando sempre a ética com os sujeitos participantes de um estudo, o cuidado e o respeito precisam estar sempre presentes em todo o processo de uma pesquisa.

Posteriormente, foi enviado o *link* do questionário por meio de *e-mail* e pelo aplicativo *whatsApp* para as gestoras, as quais fizeram o encaminhamento da mesma forma para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de suas escolas. Com a aplicação do questionário, obtivemos 10 respondentes, todas do gênero feminino. Com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado, as entrevistas foram encaminhadas para o endereço eletrônico das participantes, via *e-mail*, as quais podiam escolher a possibilidade de responder *por e-mail* ou poderiam participar de videochamadas pela plataforma *Google Meet*, nas quais as entrevistas seriam gravadas e, posteriormente, transcritas. Conforme dadas as possibilidades, as participantes preferiram responder a pesquisa por *e-mail*, sendo que respeitamos a disponibilidade e interesse delas. Tivemos o retorno de oito participantes, que responderam a entrevista semiestruturada, as quais seguiram para a análise de dados.

O risco da pesquisa foi o mínimo, e na eventualidade de ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderia gerar abalo físico e emocional, e se ocorreram foram minimizados com o apoio da pesquisadora. Mesmo depois de assinar as participantes continuaram com o direito de pleitear indenização por reparação aos danos que apresentassem nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa visaram o aprofundamento da questão sobre a formação continuada do PNAIC para verificar mudanças nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas classes de alfabetização. Os dados analisados poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre os processos de formação continuada de professores, e sobre quais os desdobramentos na atuação docente por meio de práticas pedagógicas em sala de aula.

Assim, considera-se que:

> A pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais. [...] os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. [...] a situação da pesquisa não é padronizada, ao contrário, ela é projetada para ser a mais aberta possível (FLICK, 2013, p. 23-24).

Com isso, os dados da amostragem na pesquisa qualitativa, contribuíram para o entendimento, análise e reflexão do estudo em questão, importante momento na pesquisa social, tendo em vista as contribuições dos sujeitos participantes de um estudo. E, por meio de perguntas abertas, os sujeitos puderam ter maior liberdade de expressão.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas que ocorreram de forma *on-line* e de maneira assíncrona (FLICK, 2013). A internet tornou-se parte da vida de muitos estudantes, especialmente no momento pandêmico causado pelo novo coronavírus, onde houve toda uma adaptação e reorganização das atividades presenciais, com a utilização de ferramentas digitais, como forma de evitar o contágio e disseminação da doença. Dessa forma, como nos diz Flick (2013, p. 163) "a internet tornou-se um instrumento importante na realização de pesquisa social [...], incluem pesquisa de levantamento *on-line*, entrevistas *on-line* por *e-mail*, grupos focais, etnografia virtual e questões do tipo".

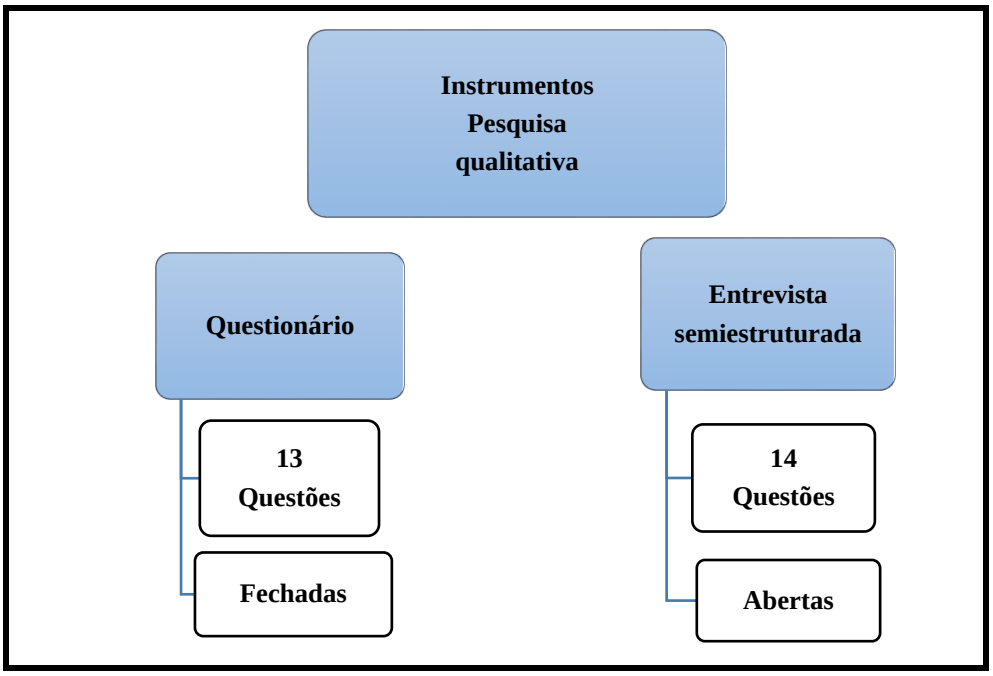
A comunicação *on-line* também apresenta a forma assíncrona, a qual pode ocorrer sem que os participantes estejam conectados, ou seja, é atemporal, sendo que o pesquisador envia os instrumentos de coleta de dados (questionários ou entrevistas), por meio eletrônico aos participantes da pesquisa, e recebe as respostas noutro momento, conforme interesse e disponibilidade do(a) pesquisado(a), sendo esta uma alternativa como pesquisa social *on-line*.

Nas entrevistas *on-line* de forma *assíncronas*, ocorre que o pesquisador "envia suas perguntas aos participantes e eles encaminham suas respostas de volta mais tarde: neste caso não precisam necessariamente estar conectados ao mesmo tempo (FLICK, 2013, p. 168). Esta alternativa acontece principalmente entre os interlocutores, onde a comunicação é realizada por trocas de e-mails ou outros recursos e serviços de mensagens.

Assim sendo entrevistas por e-mail apresentam vantagem quanto ao anonimato dos participantes, atingindo todas as pessoas que aceitaram participar da pesquisa. Pois, imprescindível durante o período de isolamento social para que a pesquisa tivesse seu prosseguimento "Por isso, a questão principal é como esta nova mídia é usada para organizar e

facilitar a comunicação científica" (FLICK, 2013, p. 173). A Figura 4 ilustra os instrumentos utilizados na pesquisa de campo:

Figura 4 – Instrumentos da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No contexto atual, com restrições e distanciamento social e com a disponibilização de recursos tecnológicos da comunicação e informação e a utilização da internet, o recurso *on-line* vem contribuir de maneira significativa na escolha e coleta de dados. Sobretudo nesse momento, em que estamos vivenciando uma situação pandêmica, a utilização de recursos *on-line* torna-se essencial para o andamento da pesquisa.

Para Flick (2013, p. 134), "[...] a análise de conteúdo tem por objetivo classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças ou palavras a um sistema de categorias". Tal análise se fará com subsídios das informações obtidas na coleta de dados.

Por isso, nessa coleta constam informações relevantes à pesquisa, por meio de determinadas técnicas, como, por exemplo, a observação e a entrevista. (FLICK, 2013). Em resumo, como destacam Marconi e Lakatos (2003), é uma tarefa que demanda empenho e calma por parte do investigador, seguindo critérios éticos na análise e interpretação dos dados para poder confirmar ou refutar uma hipótese, "isto é, seja capaz de expor seu verdadeiro significado e compreender as ilações mais amplas que podem conter" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 49).

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISES DOS DADOS

A análise dos dados adotada nessa pesquisa foi a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016, p. 36), "é um método empírico, dependendo do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo". Ademais, consiste em

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas dessas mensagens). (BARDIN, 2016, p. 48).

Assim, as técnicas e procedimentos de análise, conforme descrito por Bardin (2016), consistem na codificação e interpretação do conteúdo tanto em pesquisas quantitativas, quanto em pesquisas qualitativas fundamentadas teoricamente sobre a questão investigada. Com isso, "a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade" (BARDIN, 2016, p. 15). De acordo com a autora, os três momentos fundamentais nessa técnica de análise de conteúdo categorial são:

1) pré-análise;

2) exploração do material;

3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

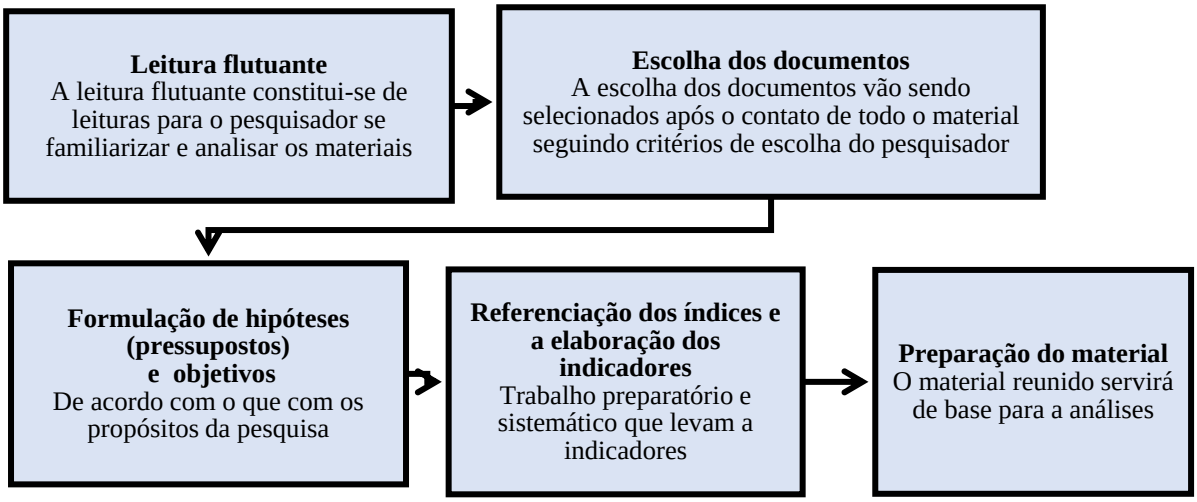
Na pré-análise podemos dizer que ocorre toda a organização e sistematização para análise de conteúdo, as quais passam por critérios, seguindo a metodologia. Inicialmente é realizada a leitura flutuante das entrevistas para conhecer e entender o conteúdo analisado e obtermos as primeiras impressões. Após, é feita a escolha dos documentos, compondo o corpus para análise, e a esse respeito autora estabelece algumas regras na sua constituição:

> - Regra da Exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus.* Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por qualquer razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse) que não possa ser justificável no plano de rigor.
> - Regra da Representatividade: A análise pode efetuar-se numa amostra, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Nesse caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.
> - Regra da Homogeneidade: Os documentos retidos devem ser homogêneos, ou seja, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
> - Regra de Pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objeto que suscita a análise (BARDIN, 2016, p. 126-128).

Já na formulação de hipóteses/objetivos consiste numa etapa que se propõe a verificar, confirmar ou refutar, consiste na finalidade geral a que nos propomos na pesquisa. Já na referenciação dos índices (tema, palavra, personagem, etc.,) e na sua elaboração, os quais serão organizados em indicadores, certificando-nos de sua "pertinência no recorte de texto, a frequência ou ocorrência que possam aparecer em unidades compatíveis de categorização" (BARDIN, 2016, p. 130).

Na fase de preparação do material consiste em reunir os matérias a fim poder seguir na análise de conteúdo, como por exemplo, as entrevistas foram impressas e agrupadas segundo os objetivos específicos com questões relacionadas aos mesmos, a fim de poder tomar decisões e efetuar uma análise. Na Figura 5 abaixo ilustra as etapas da Pré-análise:

Figura 5 – Fases da Pré-análise



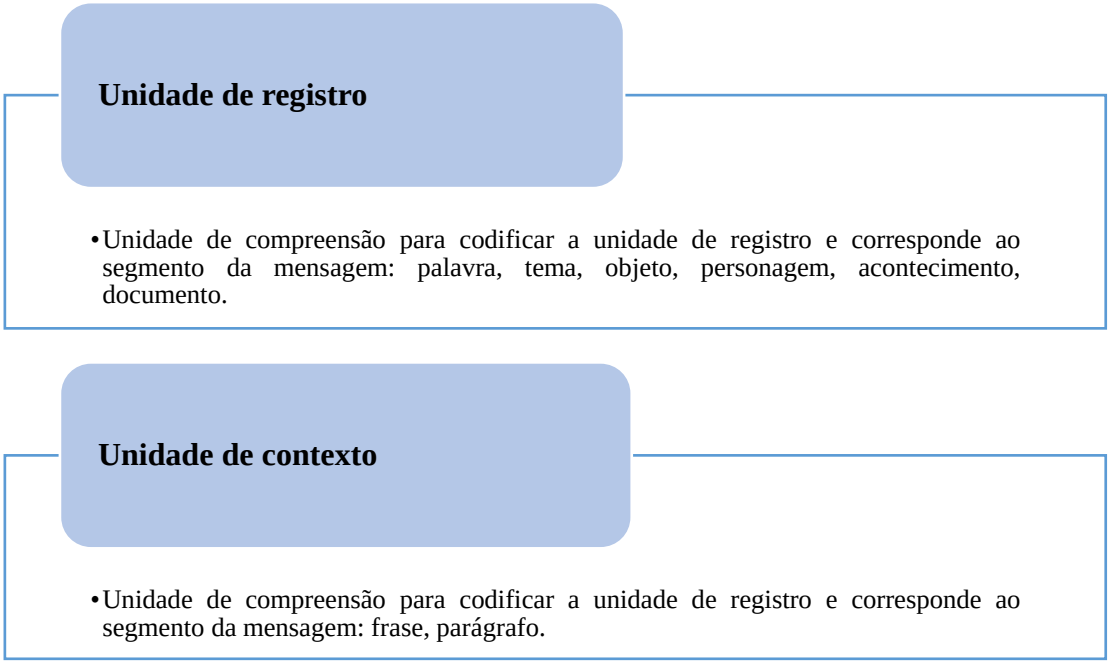
Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Por sua vez, no momento da exploração do material é possível administrar a técnica no *corpus* e fazer a fragmentação (podas) em unidades menores, compreendida por Bardin (2016, p. 131) "essencialmente em operações de decodificação, decomposição ou enumeração [...]", enquanto organização sistemática que permitam classificar e categorizar, dados do texto.

Nesse recorte temos as unidades de análise, consistindo em: unidade de registro, fundamental para organização das categorias, contagem e frequência das informações que aparecem nas respostas. E as unidades de contexto, objetivam a compreensão do contexto, pertencentes ao conteúdo das mensagens, como códigos atribuídos.

Com isso, foi realizada leitura atenta e minuciosa das respostas, recorte e enumeração das mensagens extraídas das entrevistas, em conformidade com os objetivos estabelecidos pela pesquisa, evidenciado na Figura 6.

Figura 6 – Exploração do material



Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Após a exploração do material, deu-se início à definição de categorias, momento de classificar elementos que estabelecem um conjunto, sendo esta etapa de codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos em significantes informações, possibilitando a riqueza com que as inferências ocorrem.

Conforme Bardin (2016, p. 44) a "análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Nesse processo, a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais para a condensação e o destaque na análise intenso de leitura e releitura do material.

Dessa maneira obtivemos, por meio das entrevistas semiestruturadas, informações para codificação, classificação e categorização por agrupamento de códigos com maior incidência e semelhança semântica que surgiram. Esses elementos visam possibilitar o agrupamento em determinadas categorias e, de acordo com Bardin (2016), apresenta qualidades a serem

observadas no conjunto de categorias, tais como: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade e, a produtividade dos dados. Compreende as fases descritas no Quadro 11.

Quadro 11 – Tratamento dos resultados

TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA INTERPRETAÇÃO	
Codificação	Corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos do texto, que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, com o objetivo de esclarecer as características do texto, que podem servir de índices.
Categorização	É o processo que permite que os códigos sejam agrupados, segregados ou reagrupados com o objetivo de consolidar um significado. Uma boa categorização apresenta qualidades como: exclusão, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e a produtividade dos dados.
Inferência	Tipo de interpretação controlada que incide da análise de conteúdo. Indução para investigar as causas a partir dos efeitos e de fatores conhecidos, que não estejam ao alcance das nossas capacidades. Os indicadores de inferências podem ser de natureza diversa, pelo quociente entre palavras de uma categoria e aumentam significantemente com o suceder das seções do grupo.

Fonte: Adaptado de Bardin (2016).

Segundo Bardin (2016, p. 148) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles [...]”, base para fornecer condensação aos dados da pesquisa.

Nesse momento da técnica de análise de conteúdo, enquanto análise qualitativa “as inferências finais são, no entanto, efetuadas a partir do material reconstruído” (BARDIN, 2016, p. 149). Na etapa do tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados obtidos na interpretação, permitiu-nos a utilização desses resultados com fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 2016).

E seguindo critérios de categorização, após definidas as unidades de análise foi possível chegarmos às categorias que emergiram diante do material Analisado. Ponto crucial na pesquisa, procurando responder aos objetivos elencados e a questão problematizadora da dissertação.

Nas seções 4, 5 e subseções correspondestes, irão discorrer sobre a organização, categorização e análise dos dados coletados, bem como, na seção de análise das entrevistas com as categorias e subcategorias, segundo os pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Barbin (2016).

4 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta etapa consiste nos procedimentos de resumo de análise de conteúdo, retornando à questão problematizadora e aos instrumentos de coleta de dados, objetivos e hipóteses. Desse modo, o processo analítico na análise de conteúdo será realizado seguido por etapas de acordo com Bardin (2016). Conforme a autora, a

> análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das combinações visando obter por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 42).

4.1 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO *ON-LINE*

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas – CEP da UNIPLAC em 06/12/2020, sob o número do Parecer n.º 4.441.667, foi iniciada a pesquisa de campo com o objetivo de levantar o perfil dos participantes, por meio de questionário *on-line* contendo 13 perguntas fechadas. A proposta encaminhada ao CEP foi de conseguir dez professores para a pesquisa. No entanto, nessa primeira etapa, ao receber o questionário, obtivemos o resultado de doze respostas, mas, após observar os critérios de seleção, 10 (dez) se enquadravam no perfil do estudo. Das dez participantes, duas professoras atuaram também como formadoras do programa PNAIC, as quais enquadram-se no perfil de participantes e seguiram na pesquisa.

Com o questionário respondido, foi possível entrar em contato com as professoras[10], por intermédio das gestoras. Dadas as condições e restrições impostas pela pandemia do coronavírus, as professoras receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – por *e-mail*, para conhecimento e, de acordo com a aceitação, as participantes preencheram e entregaram o documento assinado.

Para conhecer o perfil das professoras que participaram da formação continuada do PNAIC entre os anos de 2013 a 2018, tem-se, nessa amostra, 10 professoras que atuaram nas turmas de alfabetização e turmas subsequentes do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental, sendo que desse total duas delas atuaram como formadoras locais do programa. Assim sendo, foram elaboradas questões sobre: gênero, idade, nível de instrução, tempo de formação e situação profissional, para saber se eram efetivas ou contratadas na rede municipal de ensino.

[10] Usamos o termo professoras pelo fato que todas as participantes serem do gênero feminino.

No perfil das dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental participantes do questionário, foram utilizados codinomes com a indicação de “P” para as professoras e “PF” para as professoras formadoras. Assim, conforme o envio das respostas foram registradas no formulário on-line, temos: P1 para a primeira professora que respondeu o questionário; PF2 para a segunda professora e formadora; P3 para a terceira professora; P4 para a quarta professora; PF5 para a quinta professora e formadora; P6 para a sexta professora; P7 para a sétima professora; P8 para a oitava professora; P9 para a nona professora; e P10 para a décima professora. Essas informações são melhor demonstradas no Quadro 12 abaixo:

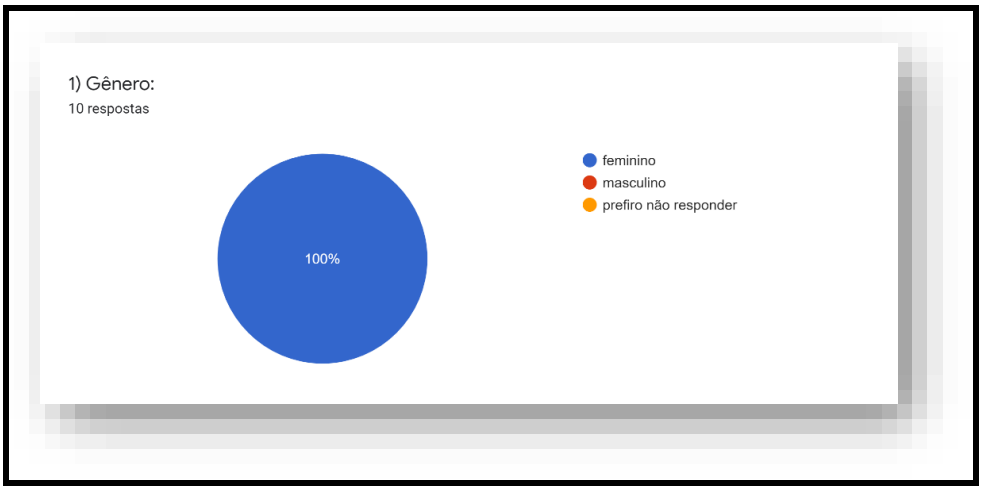
Quadro 12 – Perfil das professoras participantes do questionário

PROFESSORA	GÊNERO	IDADE	NÍVEL DE INSTRUÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	SITUAÇÃO PROFISSIONAL
P1	feminino	36-45 anos	especialização	1-5 anos	mais de 20 anos	efetiva
PF2	feminino	36-45 anos	especialização	1-5 anos	mais de 20 anos	efetiva
P3	feminino	26-35 anos	especialização	1-5 anos	1-5 anos	efetiva
P4	feminino	36-45 anos	graduação	11-15 anos	mais de 20 anos	efetiva
PF5	feminino	45-55 anos	especialização	mais de 20 anos	mais de 20 anos	efetiva
P6	feminino	36-45 anos	graduação	mais de 20 anos	mais de 20 anos	efetiva
P7	feminino	46-55 anos	graduação	11-15 anos	mais de 20 anos	efetiva
P8	feminino	46-55 anos	especialização	11-15 anos	16-19 anos	efetiva
P9	feminino	46-55 anos	especialização	16-20 anos	mais de 20 anos	efetiva
P10	feminino	46-55 anos	graduação	mais de 20 anos	mais de 20 anos	efetiva

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O questionário *on-line* foi enviado aos professores das duas unidades educacionais e obtivemos 10 respostas, sendo que as respostas recebidas correspondem às 10 professoras que se encontram nos critérios de inclusão por serem do quadro efetivo da rede municipal de ensino e terem participado do PNAIC entre os anos de 2013 a 2018. Seguem os Gráficos de acordo com as respostas fornecidas pelas participantes. Ao analisar o perfil das pesquisadas na coleta de dados dos questionários, observamos as seguintes informações:

Gráfico 1 – Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

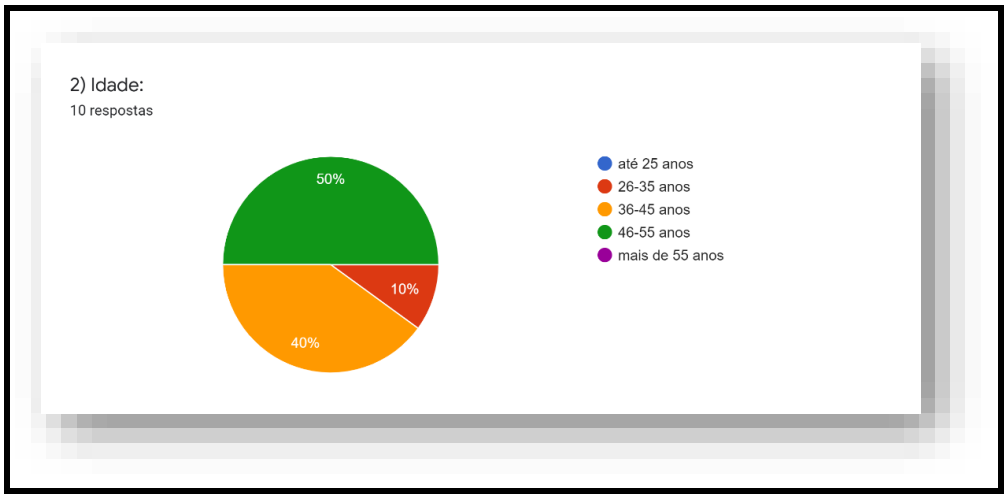
Conforme demonstrado no Gráfico 1, as 10 respostas correspondem a 100% do gênero feminino. Esse é um fato presente em nossas escolas, em que a maioria do corpo docente é composto por mulheres. Como pode ser percebido no Gráfico 1, há uma feminilização da profissão docente, especialmente nos cursos de Pedagogia, como analisam Gatti e Barreto (2009). Essa característica é reflexo de uma trajetória histórica. A esse respeito,

> desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. Forte determinante da entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado do ponto de vista do gênero seja em relação a outras carreiras, seja com respeito à própria carreira docente, a qual durante muitas décadas reservou aos homens as funções de mando nos sistemas educativos (direção e supervisão), enquanto as mulheres ficaram restritas às salas de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161-162).

Essa maioria feminina é bem presente em turmas de Educação Infantil e nas salas de aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como nos cursos de licenciatura, particularmente o de pedagogia.

Inserem-se na discussão os dados que revelam a idade das participantes do questionário, conforme o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Idade

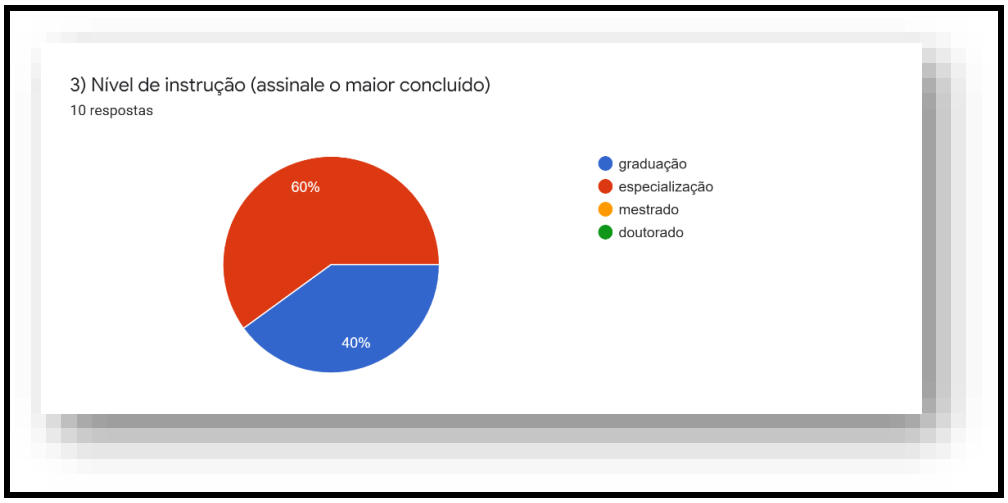


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com a faixa etária, a maior porcentagem é de 50% das professoras, em torno de cinco participantes, entre 46 a 55 anos, 40% tem entre 36 a 45 anos e 10% está na faixa-etária de 26-35 anos de idade. Ou seja, há uma representação bem menor de profissionais mais jovens, em comparação com as demais e nenhuma representação, no Gráfico 2, com mais de 55 anos.

O autor Marcelo Garcia (1999, p. 63), traz a contribuição de pesquisa na área de formação de professores em que explica as fases e idades na vida profissional de professores. Na preocupação para uma carreira profissional, “existem aspectos ou situações pessoais, profissionais, contextuais que influenciam os professores”. Desse modo, caracteriza-se como fase estável da carreira docente a faixa etária dos 40 e 50/55 anos, o que é demonstrado nos dados obtidos com 50% de professoras correspondendo a essa idade.

Gráfico 3 – Nível de instrução/escolarização



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Gráfico 3, é apresentado um cenário de professoras, na sua maioria, com especialização *Latu Sensu* na área da educação, o que correspondente a 60% das entrevistadas, enquanto 40% tem apenas a graduação. Já sobre os demais níveis, não há dados. Além disso, todas fizeram a graduação em pedagogia, o que reflete a maioria de mulheres em curso de licenciatura, especialmente a escolha da graduação em Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou Educação Infantil, como afirmam Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 161):

> A maciça presença feminina no curso de Pedagogia, constatada ainda uma vez no período considerado, parece de certo modo dar continuidade à trajetória específica da própria escolarização da mulher. Foi por intermédio da expansão dos cursos normais ao longo do século passado que proporção significativa das jovens adolescentes obteve acesso ao ensino de nível médio no país, ao mesmo tempo em que se qualificou para entrar no mercado de trabalho como professora primária.

Como demonstrado nos dados do Gráfico 3 sobre o nível de instrução/escolarização, todas as professoras apresentam qualificação adequada para o exercício da profissão, o que já havia sido legitimado e regulamentado na LDB 9.394/96, no *caput* do At. 62:

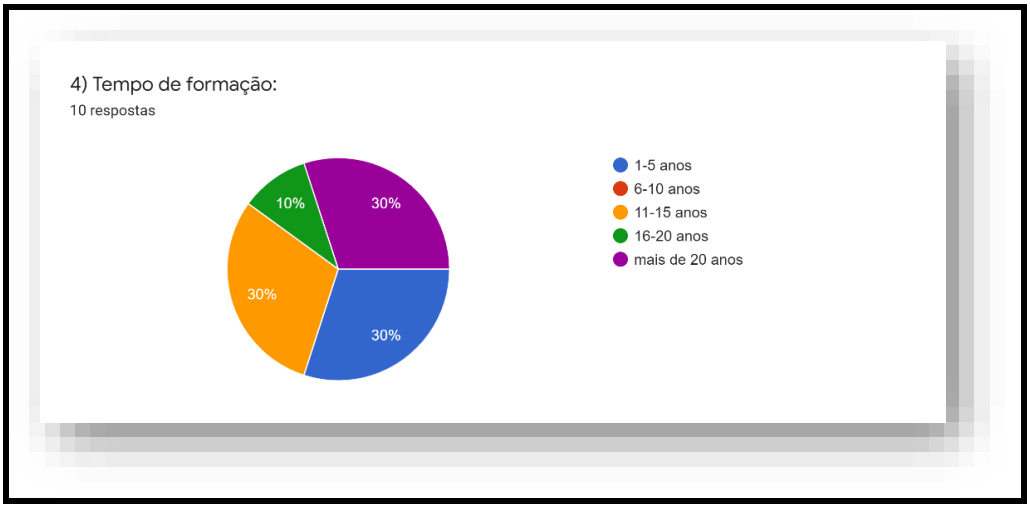
> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 2020, p.26).

Ao confirmar legalmente esse direito na LDB, as esferas dos entes federados passam a ter a obrigatoriedade, em regime de colaboração, dentro de suas prerrogativas legais, da oferta

e promoção de formação inicial aos professores, assim como a formação continuada aos profissionais da educação. A partir disso, as diretrizes para formação inicial e continuada estão presentes nas metas e estratégias no PNE 2014-2024, assim como nos respectivos planos estaduais e municipais de educação.

Por sua vez, o próximo Gráfico 4 demonstra o tempo de formação das professoras no exercício do magistério.

Gráfico 4 – Tempo de formação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os níveis de formação das professoras pesquisadas demonstraram empate nas três faixas de tempo indicadas, na porcentagem de 30% com de 1-5 anos de formação, 30% com 11-15 anos e 30% com mais de 20 anos. Já 10% tem entre 16-20 anos de formação. A esse respeito, na pergunta do questionário sobre o tempo de formação das professoras, poucas estão na faixa etária de 16 a 20 anos e não há nenhuma representação dos 6 aos 10 anos. A formação inicial, como mencionado anteriormente, é uma exigência preconizada nos documentos oficiais que tratam da Educação Básica, presentes na LDB 9.394/96 e em planos de carreira para o magistério em redes de ensino na valorização dos profissionais da educação.

A esse respeito, Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 239) afirmam:

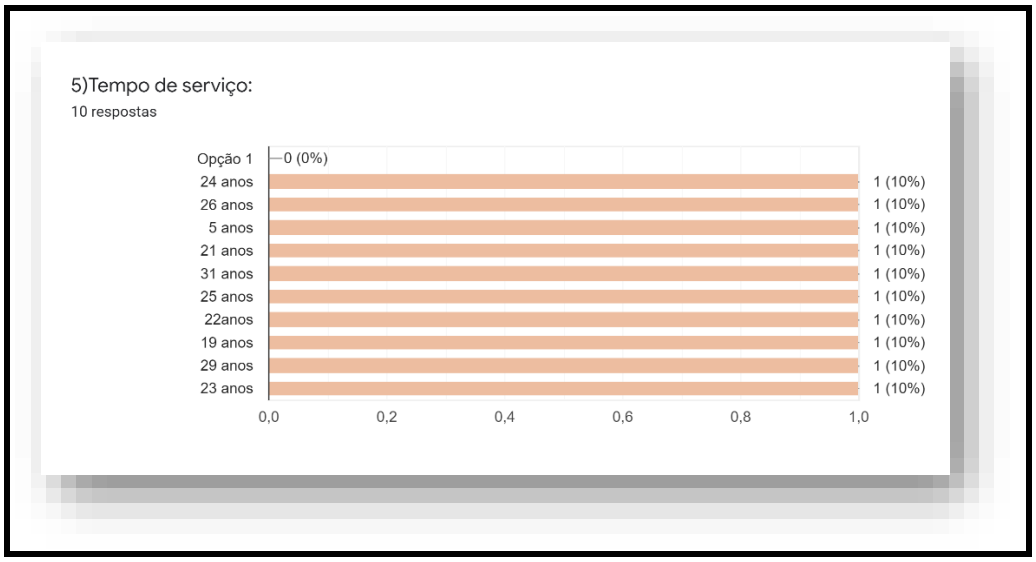
> No Brasil, as ênfases valorativas da profissão de professor no âmbito sociocomunitário variam muito conforme a região do país, porém os discursos genéricos existentes sobre o valor do professor não redundaram em todos os estados e em todos os municípios em estatutos de carreira, e em salários, que reflitam a importância retórica a esse profissional atribuída.

Nesse sentido, foi regulamentado o investimento para a educação por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, de caráter permanente,

instituído por meio da Emenda Constitucional n.º 108, de 27 de agosto de 2020. O fundo surgiu no sentido de fornecer o financiamento público para a Educação Básica e a responsabilização dos agentes públicos com a carreira docente, na remuneração dos profissionais.

Já na questão do tempo de serviço, todas as professoras possuem datas diferentes, ou seja, dez respostas distintas, representando 10% cada uma, conforme o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de serviço



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

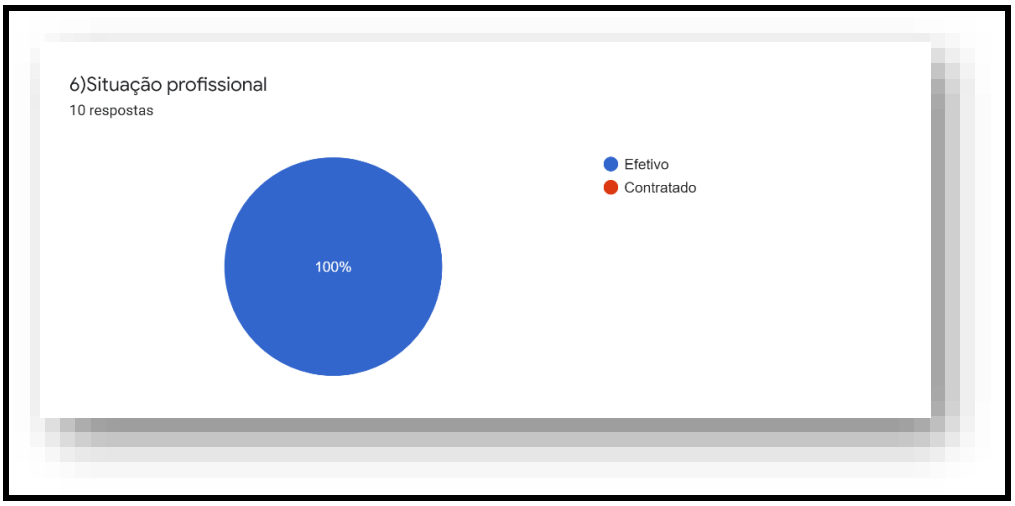
Como visto no perfil das professoras participantes do questionário, a maioria das respondentes está com mais de 20 anos de atuação na profissão. O ingresso na profissão, pelos dados, reflete a procura das profissionais já consolidada nessa área da docência, na qual predominam as mulheres nos anos iniciais do Ensino fundamental, conforme Gatti e Barreto (2009), e na valorização para a carreira do magistério, presente nos documentos oficiais. Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 239), destacam que, [...] sendo a educação o setor nacional com o maior volume de emprego, com alta proporção de profissionais a cargo das administrações públicas [...], representam em grande parte esse cenário.

Portanto, nas condições de trabalhos “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p. 38).

Neste caso em específico, o questionário levantou a questão da situação funcional das professoras na rede municipal de ensino, no caso das escolas pesquisadas. Infere-se que a rede

pública tem proporcionado concursos aos profissionais do magistério, a fim de que professores possam ter sua estabilidade na carreira, pois todas são efetivas, conforme mostra o Gráfico 6.

Gráfico 6 – Situação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na questão da estabilidade, conforme vimos no perfil do questionário, as professoras apresentam maior tempo de experiência no magistério e isso resulta na continuidade do seu trabalho em sala de aula, onde podem trabalhar com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem rupturas ou quebras, conforme escolhas que fazem dentro das instituições, optando por classes de alfabetização ou não. Podem, inclusive, participar de programas e projetos sabendo que no ano seguinte poderão dar sequência aos seus propósitos.

Acerca disso, Tardif (2014) fala da importância de construir saberes na profissão docente, não somente saberes provenientes do campo das ciências, dos currículos, mas também saberes que se constituem na prática docente, pela experiência profissional, como ressalta o autor:

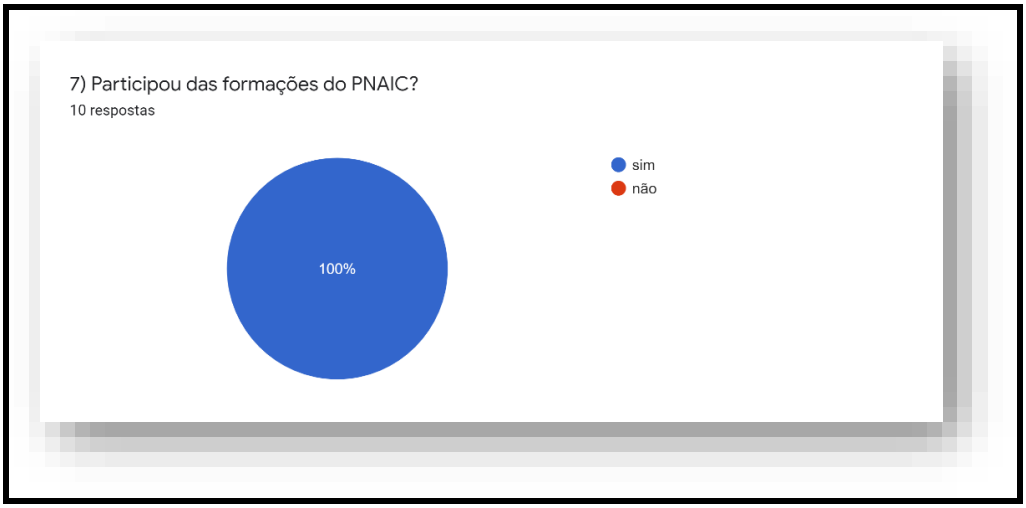
> [...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2014, p. 39).

Esses saberes experienciais articulam-se aos demais saberes apontados por Tardif (2014, p. 39) na prática pedagógica, integrados às ciências e aos programas curriculares que, apropriando-se de saberes na sua careira, "constituem um grupo social e profissional cuja

existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática".

Na sequência apresentamos Gráficos sobre a participação das professoras na formação continuada pelo PNAIC, na rede municipal de ensino em Bom Retiro, no período de 2013 a 2018, bem como as turmas em que atuaram durante a formação, com ou sem o benefício de bolsas de estudo, sendo alfabetizador ou formador, no âmbito do programa. As professoras também avaliaram a efetivação do programa e contribuições para mudanças na prática pedagógica.

Gráfico 7 – Participação das formações do PNAIC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse aspecto, a participação das professoras foi de 100% na formação continuada pelo PNAIC, sendo que a rede municipal de ensino fez adesão ao programa em parceria com o MEC. A Secretaria de Educação disponibilizou espaço e momentos para a participação de todos os professores. O programa era voltado aos professores alfabetizadores, mas a rede preferiu incluir também os demais professores dos anos subsequentes, ou seja, participaram todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

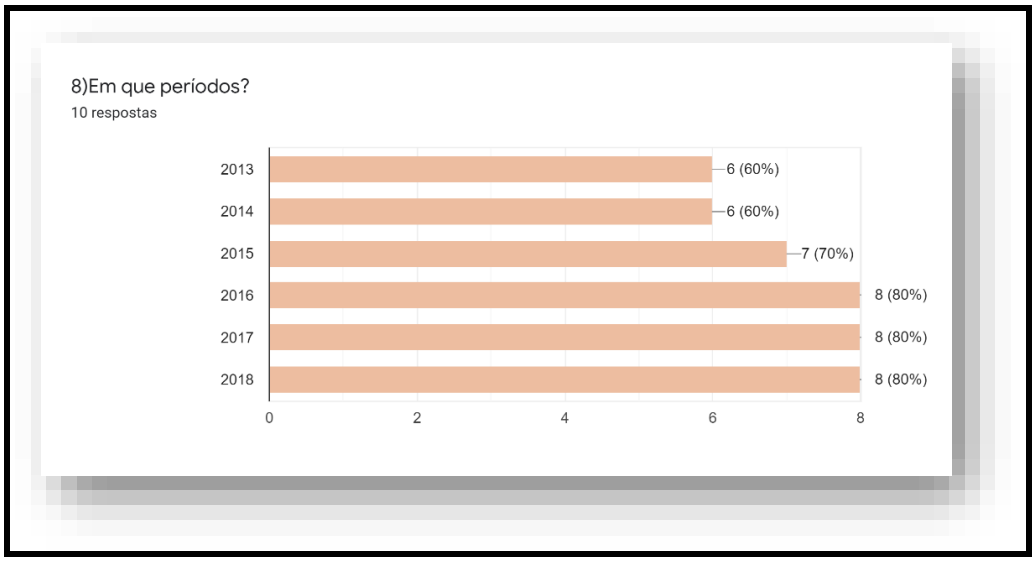
Diante disso, é importante considerar a participação na formação continuada, aos professores do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, a fim de dar continuidade aos processos da aprendizagem, nos quais os professores atuantes nos anos seguintes ao ciclo de alfabetização, isto é, o 4.º e o 5.º anos, também precisam de processos formativos. Isso ocorre pois, "ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente" (SAVIANI, 2011, p. 33). Destaca-se a importância dessa competência profissional do "saber-fazer" e do conhecimento, uma vez que

é “pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real” (SAVIANI, 2011, p. 32).

Para Nóvoa (1999, p. 24), participar de programa de formação continuada, para “professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Complementarmente a isso, a formação continuada é também um direito expresso legalmente, além de que é oportunidade de estimular a reflexão e o pensamento crítico dos sujeitos, na construção de uma identidade profissional (SAVIANI, 2011).

Gráfico 8 – Período que participou do PNAIC

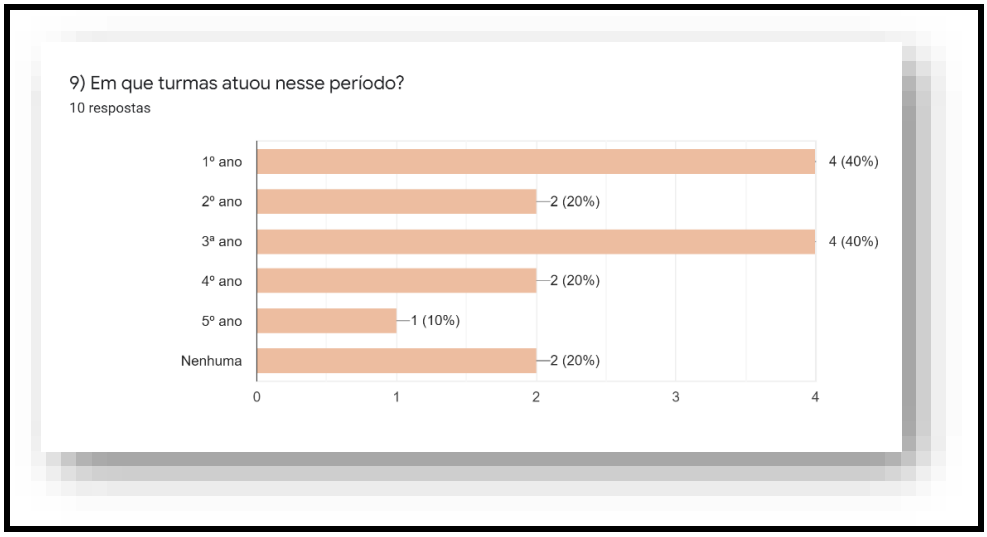


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A maior participação das professoras, no período de vigência do programa e nos encontros de formação continuada pelo PNAIC, ocorreu entre os anos 2016 a 2018. Das 10 participante, 8 responderam que atuaram do PNAIC em classes de alfabetização.

É relevante considerar, ainda, que o programa de formação continuada do PNAIC compreendeu o período de 2013 a 2018 e que proporcionou, durante sua vigência, estudos, debates e o compartilhamento de experiências exitosas entre professoras.

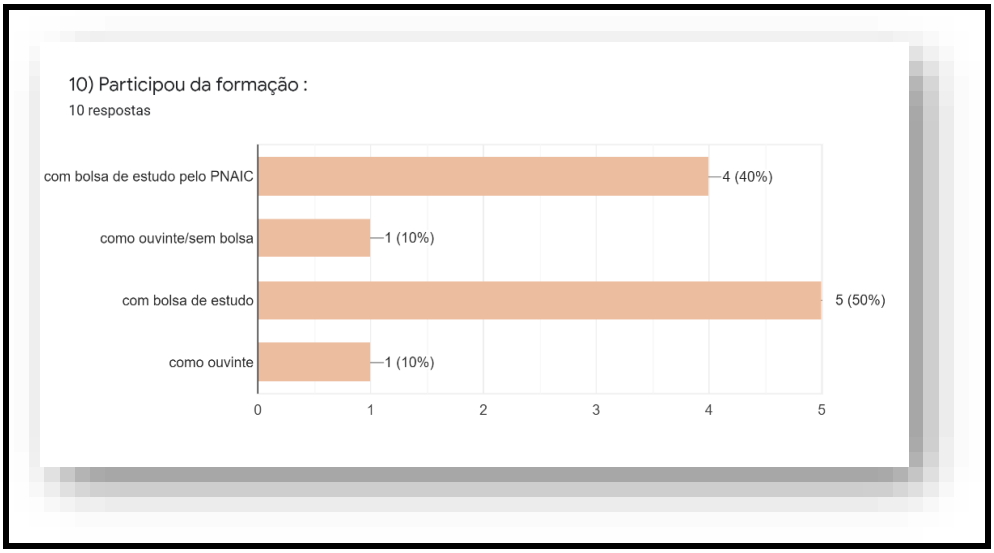
Gráfico 9 – Turmas em que atuou



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As turmas com maior adesão ao programa de formação continuada do PNAIC foram o 1.º e o 3.º ano do Ensino Fundamental, foco das ações do programa. As ações tinham todo um direcionamento para a alfabetização e, portanto, houve o incentivo por meio do pagamento de bolsas de estudo aos professores que atuaram nessas turmas, contemplados, à época, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. O benefício destinado aos alfabetizadores foi concedido até o ano de 2016.

Gráfico 10 – Participação com bolsa de estudo



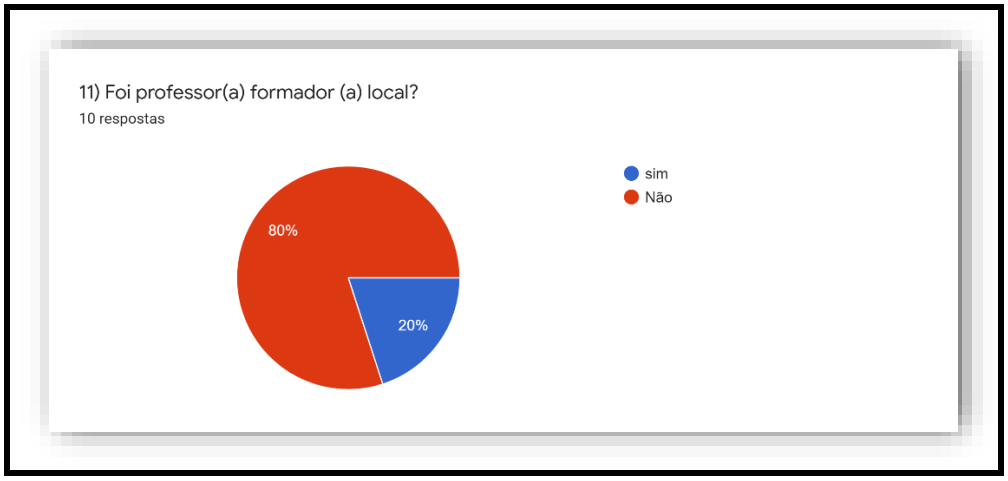
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com bolsa de estudos do programa, 90% das professoras participantes da pesquisa tiveram acesso ao recurso, pois atuavam classes de alfabetização, ou seja, turmas do 1.º ao 3.º ano, ou por serem formadoras locais do PNAIC com direito ao benefício. O Gráfico 10 também mostra períodos em que algumas não atuaram em classes de alfabetização. Isso significa, que a depender da turma que tinham, quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental, em determinado ano, não receberam o benefício.

Entretanto, os considerados ouvintes, ou seja, aqueles que não atuavam em classes de alfabetização, mas sim nos anos subsequentes, isto é, 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental, não receberam o benefício, porém puderam participar da formação continuada. Com isso, em alguns dos anos em que houve o programa, os professores tiveram tanto a oportunidade de participarem como alfabetizadores e, portanto, recebendo bolsa, quanto a oportunidade de participação como ouvintes.

Desse modo, temos dados de professoras que responderam como ouvintes e bolsistas, em virtude das oportunidades que obtiveram no decorrer do programa, caso também recebessem o benefício. Assim, constatou-se o percentual de 20% das pesquisadas que foram professoras formadoras locais do programa, enquanto 80% não foram, conforme demonstra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Formador local



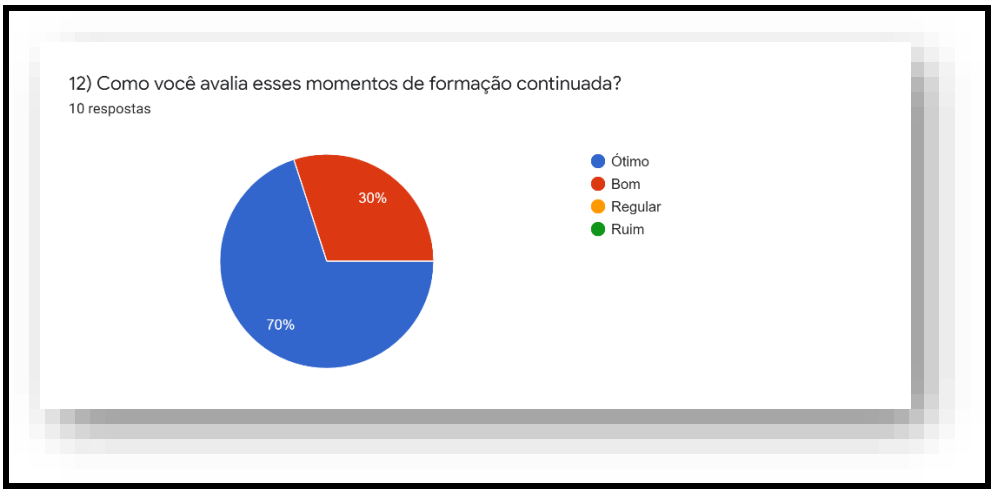
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Durante o período de formação continuada pelo PNAIC, professoras efetivas também puderam ser formadoras locais do programa, sendo que, por meio de portarias, o MEC instituiu critérios para cada perfil. As formadoras locais, assim como os coordenadores municipais no âmbito do programa, participaram de formação específica em cidades polos, organizados em

parceria com a USFC. A formação tinha o objetivo de capacitar os formadores que, por sua vez, trabalhavam formação nos seus municípios junto aos professores de sua rede.

A dinâmica de formação seguia os cadernos didáticos do programa, com carga horária e encontros previamente organizados (BRASIL, 2012a).

Gráfico 12 – Avaliação dos momentos de formação continuada

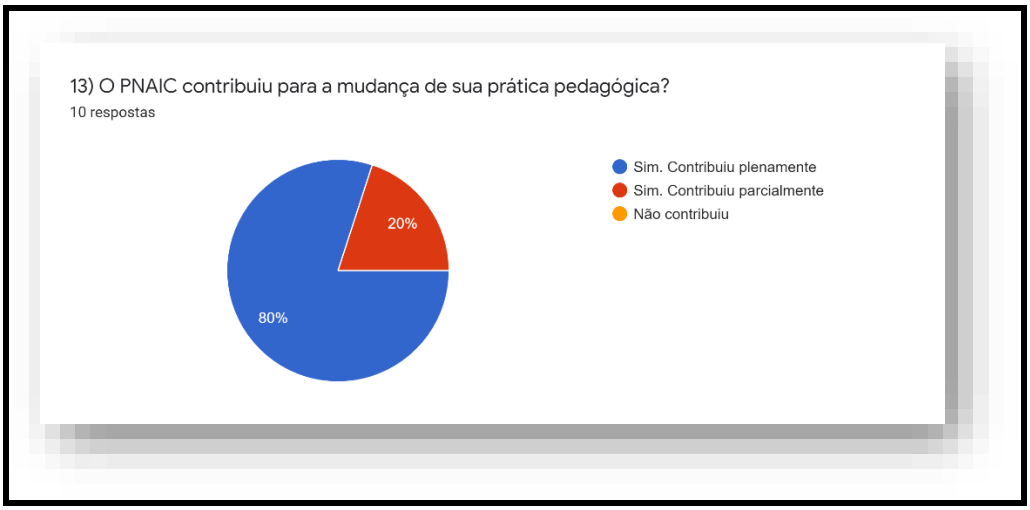


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Sequencialmente a isso, no que se refere à avaliação dos momentos de formação continuada, 70% avaliaram como ótimo e 30% como bom. Desse modo, mostrou-se, por meio do questionário, o envolvimento e a aprovação desses momentos, na sua maioria positiva segundo dados do Gráfico 12.

Nessa perspectiva, constata-se que o PNAIC veio para contribuir na alfabetização de crianças do ciclo de alfabetização, ou seja, até os 8 anos de idade, em consonância com as metas do PNE 2014-2024, especificamente a meta 5, a fim de garantir a alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, foram promovidos “grandes debates sobre o tema, buscando garantir aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a apropriação do sistema de escrita alfabético, a alfabetização na perspectiva das práticas de leitura e escrita” (BRASIL, 2015a, p. 21-22).

Gráfico 13 – Contribuição do PNAIC na prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Concluindo o rol de questões, na pergunta referente à contribuição do PNAIC para a mudança na prática pedagógica, 80% das participantes responderam que contribui plenamente e, concordando que contribuiu parcialmente, foram 20% das professoras.

Ao afirmarem isso, as professoras trazem nessa questão a importância que deram à formação continuada pelo PNAIC para seu aprendizado e atuação na prática pedagógica, pois, como diz Imbernón (2009, p. 44-45), "a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática". Com isso, fechamos a sessão que mostrou por meio do questionário, o perfil das professoras selecionadas para a entrevista semiestruturada.

4.2 ORGANIZAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO PRELIMINAR DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Esta subseção tratará da categorização de entrevistas semiestruturadas, instrumento utilizado com as participantes da pesquisa. Inicialmente, serão analisadas as entrevistas para a análise preliminar de dados. Na entrevista, o pesquisador utiliza um roteiro de perguntas que servirá de guia na sua pesquisa, com o objetivo de "obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema" (FLICK, 2013, p. 115).

Após a realização do questionário, o qual foi essencial para levantamento do perfil dos sujeitos, partimos para o segundo momento da pesquisa, a entrevista semiestruturada com as participantes que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Assim, obtivemos oito entrevistas, sendo que “uma meta das entrevistas em geral é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível a interpretação” (FLICK, 2009, p. 153).

Dessa forma, a entrevista visa buscar informações relevantes e coleta de dados para responder à questão problematizadora da pesquisa, por meio da qual pode-se confirmar ou refutar as hipóteses. As perguntas podem ser abertas ou fechadas e, por isso, no presente estudo, foram formuladas com 14 questões abertas. Segundo Minayo, (2002) na entrevista semiestruturada o entrevistado tem uma liberdade de expor e manifestar seu ponto de vista ao responder o assunto, sem se prender à perguntas formuladas.

> Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo (MINAYO, 2002, p. 58).

Nesse aspecto, as entrevistas foram realizadas com professoras que demonstraram interesse e aceitação para participar da proposta, as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, – e responderam por *e-mail*, conforme interesse e disponibilidade. Para sua identificação, as participantes da pesquisa foram denominadas com a letra “P”, para professora, e “PF”, para professora formadora. A ordem das respostas das entrevistas está numerada de acordo com a ordem cronológica em que foram enviadas. Desse modo, trataremos como P1, PF2, P3, PF4, P5, P6, P7 e P8 no decorrer das análises das entrevistas.

Na leitura, procuramos identificar os termos que se assemelhavam e apareciam com mais frequência e que estavam relacionados aos objetivos específicos da pesquisa, sendo que foram identificadas três categorias: Formação continuada, alfabetização e letramento e prática pedagógica.

Para Flick (2009, p. 149) “as questões abertas podem ser respondidas com base no conhecimento que o entrevistado possui imediatamente à mão”. Diante disso, pesquisar requer cuidado metodológico, um trabalho sistemático usando o método empírico**,** e são utilizadas na entrevista questões em que o entrevistado possa expressar-se conforme as suas convicções, “durante as entrevistas, reconstroem-se os conteúdos da teoria subjetiva (FLICK, 2009, p. 149).

Nesse sentido, cumpre lembrar que tivemos como objetivo compreender se as políticas e ações de formação continuada de professores do PNAIC contribuíram nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Com o objetivo geral, elencamos objetivos específicos a fim de poder levantar as categorias nas respostas das participantes. E entre os

diferentes enfoques, procuramos categorias apropriadas para contemplar e responder à problemática da pesquisa.

Bardin (2016) contribui no entendimento sobre a análise de conteúdo para podermos categorizar dados coletados nas entrevistas, ao apresentar técnicas e procedimentos na pesquisa qualitativa. Nesses instrumentos metodológicos, podemos analisar as mensagens, os discursos na identificação potencial das falas e seu contexto. Desse modo,

> a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis [...] leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de ocorrências) (BARDIN, 2016, p. 51).

Sendo assim, no entendimento dos procedimentos para análise de conteúdo foi possível levantar categorias, baseadas em Bardin (2016), seguindo o método de análise de categorias em pesquisas qualitativas, a fim de poder examinar informações advindas da coleta de dados, informações das entrevistas e, com isso, inferir mensagens e conhecimentos.

5 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A presente seção abordará as seções correspondentes de eixos temático e categorias que surgiram na análise de conteúdo após um processo de análise e refinamento do estudo das respostas que emergiram das entrevistas. Por meio dos instrumentos utilizados, buscou-se o contexto e as repercussões da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo fundamenta-se teórica e metodologicamente na análise de conteúdo de acordo de Bardin (2016). Diante disto, os dados da entrevista estão subdivididos em seções e subseções conforme as categorias e subcategorias que surgiram na análise de conteúdo, perante fala das participantes da pesquisa.

Nesse sentido, o caminho aqui percorrido foi o da entrevista semiestruturada, no qual optamos pela análise de conteúdo por meio das respostas das professoras da rede municipal de ensino de Bom Retiro, e como já citado anteriormente, as entrevistas foram realizadas com oito sujeitos, sendo duas formadoras e oito professoras. Importante registrar que as entrevistas ocorreram de modo virtual, por *e-mail*, sendo que as participantes escolheram esse modo e responderam conforme sua disponibilidade e interesse.

A fim de podermos analisar as entrevistas, seguimos com a questão de pesquisa e objetivos que investigam o estudo. Assim, temos como pressuposto entre o ideal e o real na superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica nos processos formativos de programas de formação continuada para professores, em prol da melhoria da qualidade de ensino em sala de aula, para que educandos possam efetivamente aprender.

Como descreve Triviños (1987, p. 152),

> A entrevista semiestruturada, segundo nosso modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores.

Dentro desse contexto, compreendemos as categorias que surgiram *a priori*, representando temas mais abrangentes no *corpus* da pesquisa e, a partir do aprofundamento das análises no discurso das entrevistas, resultaram categorias *a posteriori*, na reflexão da fala das participantes. Trazemos abaixo um quadro que mostra nosso caminho na busca de responder à questão de pesquisa e ao objetivo.

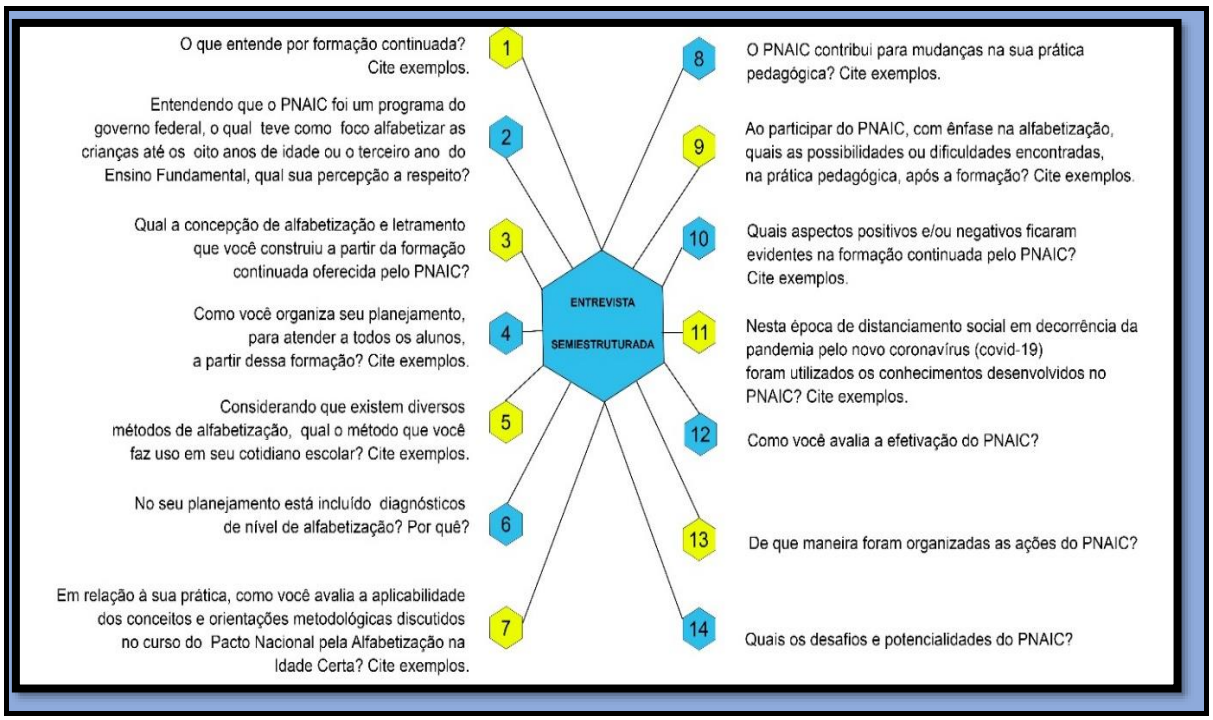
Quadro 13 – Questões da pesquisa

PROBLEMA: Quais as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos inicias do Ensino Fundamental?
OBJETIVO GERAL: Compreender as repercussões da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro (SC).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse outro quadro, apresentamos o conjunto de perguntas da entrevista semiestruturada (Apêndice E), as quais foram selecionadas conforme objetivos específicos do estudo.

Quadro 14 – Perguntas da entrevista semiestruturada



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nesse contexto, compreendemos o surgimento das categorias *a posteriori* como um processo sócio-histórico, pois buscamos refletir a partir da fala dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, a partir da análise de conteúdo emergiram as categorias e subcategorias, numa grade descrias na sequência no Quadro 15:

Quadro 15 – Categorias/subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepção de alfabetização e letramento para professoras e formadoras do PNAIC	- Alfabetização e práticas sociais - Perspectivas metodológicas
Ressignificação da prática pedagógica	-Intervenção pedagógica no processo de aprendizagem - Socialização e compartilhamento de experiências
Compreensões da formação continuada pelo PNAIC	- Processos formativos de professores -Desafios e perspectivas na formação continuada pelo PNAIC

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

5.1 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA PROFESSORAS E FORMADORAS DO PNAIC

> *A criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita"*
> *(SOARES, 2021, p. 27)*

Partimos da análise das respostas, conforme entrevista (apêndice E), com base na categoria "concepção de alfabetização e letramento para professoras e formadoras do PNAIC", dentro do eixo "alfabetização e letramento". Cabe informar que as palavras "alfabetização", entendida como leitura e escrita, e "letramento" como o desenvolvimento dessa aprendizagem no mundo letrado, foram bastante enfatizadas ao longo das respostas. Assim considerando, trazemos como um dos objetivos específicos: identificar qual concepção de alfabetização as/os professoras/es puderam construir a partir da formação continuada do PNAIC.

5.1.1 Alfabetização e práticas sociais

As questões conceituais sobre alfabetização e letramento, amplamente abordadas nos cadernos do PNAIC e discutidas nos encontros durante a formação continuada com professores e formadores, traziam o texto como eixo norteador no trabalho pedagógico, o qual pode contribuir na reflexão e articulação dos conceitos sobre o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização nas práticas sociais do sistema de escrita alfabética, presentes no cotidiano das crianças.

De acordo com Soares (2021, p. 33) "letrar - desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação de texto, alfabetizar - situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de

que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos". No mesmo sentido, a autora traz a importância do texto como eixo central no processo de alfabetização e letramento, fazendo uso real nas práticas cotidianas, nas quais o sistema de escrita alfabética se faz presente, pois a linguagem faz essa interação.

Já o currículo base de Santa Catarina (2019) também faz referência do texto em situações reais de uso na aprendizagem da linguagem escrita, pois considera que,

> [...] no processo de alfabetização e no decorrer do percurso formativo, a língua é mais do que um conjunto de símbolos. Há regras de combinação entre esses símbolos, para que eles possam ter significados. [...]. Assim é fundamental para o exercício da cidadania o trabalho com a língua viva, como prática social" (SANTA CATARINA, 2019, p. 159).

Nesse sentido, temos os depoimentos das professoras a respeito da concepção de alfabetização e letramento que puderam construir a partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC.

Para a PF2 a alfabetização ocorre quando: "[...] os alunos aprendem a ler, escrever e interpretar em todas as áreas do conhecimento e o letramento é a continuidade desse processo, associado e vivenciado nas práticas sociais". Já as professoras P1 e P7 definem que são processos simultâneos e indissociáveis, como podemos analisar:

> *P1: Alfabetização e letramento são indissociáveis, para que aconteçam, a aprendizagem deve ser construtiva, lúdica e prazerosa, o PNAIC traz sequências pedagógicas e projetos para o ensino, que contribui muito para a aprendizagem dos alunos.*
>
> *P7: Alfabetização e letramento são indissociáveis. A alfabetização desenvolve-se no contexto em que está inserida e por meio de práticas sociais e de escrita, através de atividades de letramento, por meio da aprendizagem fonema-grafema.*

Em aproximação a isso, trazemos a contribuição de Soares (2021, p. 38) quanto aos aspectos da indissociabilidade na alfabetização e letramento, uma vez que se faz necessário ter o seguinte entendimento:

> - Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo,
> - Os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvam habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvam a língua escrita - eventos de letramento.

Assim, compreendemos a relevância que a alfabetização tem no processo de ensino-aprendizagem e que eventos de letramento estão presentes no cotidiano das pessoas, seja na família, nos trabalhos, espaços públicos e privados fazem parte do contexto de vida dos sujeitos.

Ao proporcionar os meios e procedimentos sistemáticos no contexto escolar, por meio de atividades que promovam a leitura e escrita nas práticas sociais, a criança vai desenvolvendo, por processos cognitivos e linguísticos, o sistema de escrita alfabética e ortográfica na relação grafema/fonema e percebendo, dessa forma, os sons da fala.

Dessa maneira, Dehaene (2012, p. 218) contribui sobre a importância de tomarmos consciência dessa relação, pois, "o que reunimos no curso da leitura não são os nomes das letras, mas os fonemas que elas representam – as unidades da fala abstratas e escondidas que a criança deve descobrir". E nessa interação, mediada por professora/res e no contexto sociocultural, dada as oportunidades e estímulos para isso, adquirem o "princípio alfabético" (SOARES, 2021, p. 51).

No entanto, surgiram outras definições para a categoria, presentes nas falas das professoras, descritas abaixo:

> *PF4: Alfabetização é o processo de leitura e escrita propriamente dito. Já o letramento é o contato que a criança tem com o mundo letrado, fazendo uso dele mesmo sem saber ler.*
>
> *P6: A partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC, a concepção que contribuiu foi: Alfabetizar a partir do conhecimento do educando, no meio em que convivem.*

De acordo com as falas das entrevistadas, o entendimento de alfabetização e do letramento ocorre a partir de processos de natureza diferentes, com desenvolvimento de habilidades específicas no ensino quanto aos aspectos da codificação e decodificação da linguagem. Porém, como nos afirma Soares (2020), apesar de serem diferentes, são processos interdependentes da aprendizagem em que se caracteriza a alfabetização e o letramento, ou seja, essa concepção afirma o uso da linguagem oral e escrita nas práticas sociais. Dessa forma, "a alfabetização não precede o letramento, os dois são processos simultâneos [...]" (SOARES, 2020, p. 45).

Nesse entendimento, conforme a fala da P8, percebemos a apropriação da linguagem como a habilidade de ler e escrever o sistema de escrita alfabética, e o letramento sendo o processo seguinte ao da alfabetização:

> *P8: Alfabetizar é o processo de aprendizagem aonde se desenvolve a habilidade de ler e escrever. Letramento é o desenvolvimento [...]como importante recurso no processo de alfabetização.*

A respeito disso, para Soares, há um risco na dissociação dos conceitos sobre alfabetização, pois:

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2020, p. 44-45).

Em vista disso, os conceitos de alfabetização e letramento estão interligados pelas relações que assumem no contexto da aprendizagem. Com efeito,

> a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2020, p. 45).

Sob esse viés, podemos considerar que a alfabetização tem aspectos específicos que demandam estratégias e metodologias para o ensino do sistema da linguagem escrita, mas que também necessitam estar relacionados a práticas sociais de leitura e escrita para que possam promover as habilidades necessárias na aprendizagem, bem como o entendimento, por parte dos professores, desse contexto, a fim de contribuir para a qualidade da alfabetização.

Nesse entendimento, a percepção das professoras a respeito do PNAIC, o qual teve como foco a alfabetização, foi a seguinte:

> *PF2: Através deste programa foram desenvolvidas habilidades para suprir a defasagem de aprendizagem e ao final do terceiro ano cumprir com a finalidade do PNAIC o qual era alfabetizar na idade certa, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.*

> *PF4: Foi um programa muito importante para aqueles alunos que têm dificuldades de aprendizagem. Pois, como sabemos nem todos aprendem ao mesmo tempo, tem aluno que se alfabetiza no primeiro ano, sem nenhuma dificuldade, porém tem aqueles que precisam de mais tempo para que o processo de alfabetização se realize.*

> *P5: [...] foi muito bom, pois trouxe práticas para realizar em sala de aula que realmente fez diferença nas crianças, que ainda não tinham conseguido se alfabetizar.*

Para as professoras entrevistadas, o programa veio contribuir para a aprendizagem de estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, pois o foco era alfabetizar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Apesar dessa ênfase, muitos alunos demoram mais para se alfabetizar. Nesse aspecto, o papel da escola em criar oportunidades para esses alunos no sentido de fazer "[...] reflexões sobre o que pode ser feito em uma sala de aula de alfabetização, para que os alunos aprendam a ler e escrever dentro de uma perspectiva social de inclusão e participação" (BRASIL, 2012b, p. 34).

Desse modo, a perspectiva de alfabetização como um dos muitos direitos que os sujeitos têm, mostra-se relevante à medida que contribuiu para o acesso aos bens culturais e para a superação da exclusão social, a qual não se pode atribuir exclusivamente como causa do insucesso escolar, pois existem muitos outros fatores sociais que levam à exclusão. Com isso, é fundamental "[...] contextualizar a alfabetização no quadro mais amplo dos determinantes da cidadania, atribuindo-lhe sua verdadeira dimensão e, ao mesmo tempo, e por isso mesmo, vendo-a, a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e injustiças sociais" (SOARES, 2021, p. 171).

Ainda, de acordo com os relatos, as professoras percebem outras possibilidades do PNAIC, demonstrados em suas falas:

> *P6: [...]ajudou e me orientou o que trabalhar e como trabalhar, indicando possibilidades de uma nova prática de ensino.*
>
> *P7: O PNAIC veio muito a contribuir no processo de alfabetização pelo fato de ter aulas teóricas e práticas também, e muita troca de experiências.*
>
> *P8: Foi um programa de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática que forneceu importantes ferramentas, no qual capacitou professores alfabetizadores e permitiu fazer reflexões sobre o trabalho pedagógicos em prol de uma educação de qualidade. Também oportunizou aos professores reavaliarem suas práticas pedagógicas e assegurar a alfabetização das crianças até 3°ano.*

Podemos perceber nas falas de algumas professoras, principalmente da P8, a percepção sobre o programa, sendo que trouxe a possibilidade de professores reavaliarem suas práticas em favor da alfabetização das crianças até o 3.º ano do Ensino Fundamental. Essa capacidade reflexiva e crítica vem contribuir com a aprendizagem. Assim, André defende que: "não é apenas olhar para nosso trabalho e constatar o que deve mudar e/ou ajustar, mas realizar mudanças e os ajustes necessários para que nossa ação seja mais efetiva" (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Já na pergunta sobre a utilização de diagnóstico de nível de alfabetização ao realizarem o planejamento, as entrevistadas responderam, na sua maioria, positivamente e esclarecem:

> *P1: [...] é necessário saber o nível de cada aluno para poder fazer o planejamento de uma maneira que nenhum aluno tenha sua aprendizagem prejudicada, pois, cada nível de alfabetização exige uma forma de ensino e atividades específicas.*
>
> *PF2**:** Deve contemplar esses diagnósticos nos diferentes níveis de alfabetização, pois os alunos são diferentes, cada um traz experiências e vivências diferenciadas e a partir daí o professor realiza seu planejamento de acordo com os diagnósticos para sanar as dificuldades encontradas, em seu percurso de alfabetizador.*
>
> *PF4: [...] Pois através do diagnóstico é que norteio meu trabalho, para ver se os alunos já identificam as letras ou não, se já conseguem ler palavras com sílabas mais comuns ou não.*
>
> *P6**:** [...] porque acredito que o diagnóstico vai ajudar e orientar o educador em outras etapas de alfabetização.*
>
> *P7: É na prática do dia a dia que observo o que é preciso mudar para melhorar a aprendizagem, desempenho e desenvolvimento do educando e assim modificando conforme a necessidade.*
>
> *P8: [...] para poder fazer uma melhor avaliação e ir adequando o planejamento a todos os níveis.*

Percebemos, pela opinião das entrevistadas a relevância do diagnóstico na ação pedagógica em sala de aula, quando afirmam realizá-lo para (re)direcionar todo o trabalho pedagógico. As professoras utilizam o diagnóstico como instrumento de sondagem para orientar as práticas de ensino-aprendizagem no contexto em que participam. Assim, Soares (2021) afirma que,

> E esse acompanhamento se faz orientado por diagnósticos, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou de ensino a fim de intervir e orientar, e não por meio da avaliação, pela identificação de qual 'valor' a criança atingiu, em determinado momento desse processo inicial da aprendizagem (SOARES, 2021, p. 309).

Ainda, Soares (2021) acrescenta o aspecto do diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem, como instrumento orientador do percurso escolar para proporcionar informações quanto à aprendizagem dos educandos, o que já sabem ou precisam aprender, no sentido de acompanhar e desenvolver habilidades, e provocar no docente a reflexão de sua prática pedagógica. Com efeito, "diagnósticos exigem que se tenha definido claramente o que se pretende que a criança aprenda, as *metas* a alcançar: verificam se as crianças estão alcançando

os conhecimentos e as habilidades definidos como necessários para que elas se tornem alfabetizadas e letradas" (SOARES, 2021, p. 310-311).

Diante disso, o diagnóstico na fase de alfabetização, traz uma perspectiva de atenção, de compreensão e um olhar atento das professoras ao processo de ensino-aprendizagem, diferenciando-se da avaliação com fins de verificação, de valoração. Mas, conforme Soares (2021) em seu livro "Alfaletrar", a perspectiva de diagnóstico visa acompanhar todo o processo de aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização e letramento. Avaliações diagnósticas servem para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes e planejar intervenções.

Nesse mesmo sentido, ao organizarem seus planejamentos para atender todos os alunos, no ciclo da alfabetização, as professoras nos dizem:

> *PF2: Primeiramente fazer um diagnóstico para ver qual é o nível em que se encontra a turma; atividades diversificadas, lúdicas, prazerosa que estejam de acordo com a realidade que possibilitam experiências positivas envolvendo teoria e prática [...].*
>
> *P5: Organizo um planejamento com tema igual para todos e aplico as atividades de acordo com as dificuldades de cada um sem constrangê-los, e que se sintam enturmados.*
>
> *P6: Procurando conhecer primeiramente cada educando, o que já trazem de conhecimentos. A partir do conhecimento de cada um. Elaboro meu planejamento, com atividades de acordo com que precisam aprender.*

De acordo com P6, ela elabora seu planejamento pautado nas vivências das crianças, nos seus saberes e, com isso, medeia o processo de alfabetização. "É pela mediação da alfabetizadora, que as acompanha e orienta, que elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética [...]" (SOARES, 2021, p. 112).

Na mesma direção, a P7 reafirma a questão, enfatizando o planejamento como algo flexível e que direcione um trabalho intencional no ambiente escolar.

> *P7: Planejamento é uma ferramenta altamente eficiente, contribuindo para a organização, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem e novas habilidades, alcancem níveis ainda mais satisfatórios. O planejamento é maleável e envolve ações concretas de conteúdos que devem ser abordados e internalizados pelos alunos, situações que devem ser abordadas e vivenciadas no ambiente escolar entre educadores e estudantes em diferentes níveis.*

Assim, como está proposto nos cadernos do PNAIC, "o planejamento sistemático, com vistas a garantir as aprendizagens, evita desperdício de tempo" (BRASIL, 2012b, p.19), e organiza as atividades cotidianas, a fim de atender os objetivos pretendidos com os estudantes.

5.1.2 Perspectivas metodológicas

A aquisição da escrita é um processo de aprendizagem dinâmico e complexo que envolve diversas habilidades até que a criança adquira a aprendizagem da leitura e da escrita. Tal processo não ocorre de forma natural assim como a fala, que ocorre em ambiente estimulador no qual a criança ouve e fala a sua linguagem materna. Diferentemente da linguagem oral, a escrita demanda estratégias, recursos e empenho de um "ensino explícito e sistemático" (SOARES, 2019, p. 42). A linguagem escrita, que envolve leitura e escrita, é uma construção humana e cultural e, com isso, necessita da intervenção intencional que oriente a aprendizagem.

Diante disso, na aprendizagem da escrita há fatores que dependem de métodos para a alfabetização, métodos entendidos como recursos e procedimentos que irão conduzir de forma mais evidente o processo de ensino da leitura e da escrita. Por conseguinte, métodos de ensino estão vinculados a uma concepção teórica que embasa o trabalho pedagógico em sala de aula e que precisam estar fundamentados em pesquisas, mas que, por si só, não correspondem à totalidade do contexto escolar em sua diversidade. Dessa forma, possibilitam e contribuem com a prática de professores alfabetizadores, e a partir dos recursos de que dispõe possam refletir sobre a sua ação e direcionar possíveis caminhos.

Para Soares (2019, p. 51), métodos são o "conjunto de procedimentos fundamentados em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, mas suficientemente flexíveis para que, na prática pedagógica, possam superar as dificuldades interpostas por fatores externos que interfiram na aprendizagem dos alfabetizandos". Conforme a autora, podemos considerar que as escolhas de procedimentos metodológicos na alfabetização estão relacionadas a concepções e perspectivas em que professoras/es acreditam no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita.

Considerando a diversidade de métodos e estratégias para a alfabetização existentes, as professoras P1, P3 e P5 afirmaram que utilizam o fonético ou alfabético em seu cotidiano escolar, partindo do som das letras.

As demais, PF2, PF4, P6 e P8, entretanto, trazem outras concepções:

> *PF2: No meu ponto de vista um método apenas não é suficiente para dar conta da alfabetização, pois a alfabetização acontece muito além de um único método, deve ser usado fônico, silábico, envolvendo atividades que proporcione a criança a pensar, falar e interpretar[...].*

> *PF4: Fazendo uso de materiais do uso cotidiano deles, usando textos, trava-língua, rimas, textos lúdicos, que são os preferidos deles, bem como contação de histórias diariamente, para desenvolver o gosto pela leitura, o que chamamos de leitura deleite.*

Nesse aspecto, PF4 cita recursos didáticos que lançam mão para utilizar na alfabetização com as crianças, trazendo textos e materiais lúdicos do campo de vida cotidiana dela, partindo de gêneros textuais para motivá-las e ensinar de maneira prazerosa. Essa estratégia de leitura deleite, adotada nos encontros de formação com as professoras pelas formadoras como procedimento e prática da leitura de obras literárias, foi também adotada por elas e, por sua vez, aplicavam em sala de aula com as crianças. De acordo com cadernos do PNAIC,

> O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012b, p. 29).

Ressalta-se que os textos literários proporcionam essa possibilidade de encantamento e de fruição e, de acordo com a professora, a finalidade de desenvolver o gosto pela leitura. Essa estratégia já vem sendo utilizada há tempos:

> Leitura deleite vem na esteira de uma história de mais de 30 anos de mobilização da sociedade civil por meio da organização de entidades, hoje mais conhecidas ONG (organização não governamental) pela defesa da formação do leitor brasileiro. É importante lembrar que a leitura deleite, identificada também pelas nomenclaturas ‘leitura prazer’, ‘leitura fruição’, ‘hora do conto’, etc., remete, portanto, a uma história de muitas lutas agonizada pelos educadores brasileiros ocorridas durante as décadas dos anos 1970, 1980 e de 1990, pela promoção da prática leitora no país e pela democratização do acesso de toda a população à educação formal pública e gratuita. (GUEDES-PINTO, 2016, p. 177).

Conforme a autora, a proposta de leitura deleite apresentada nos cadernos do PNAIC vem contribuir com a formação de professores, à medida que proporciona o uso da literatura nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar, a fim de fomentar nos alunos o gosto pela leitura e a escrita.

Ainda acerca disso, outras professoras relataram não adotar um método em específico, mas uma variedade de procedimentos de acordo com a necessidade e concepção sobre o aspecto da alfabetização:

> *P6- Não tenho um método especifico, posso dizer que uso o método em que acredito que o educando aprende. Exemplos: Alfabético ou soletrando, fônico ou fonético, silábico.*

> *P8: Devido a complexidade que demanda a alfabetização e a grande diversidade em sala de aula, faço uso de vários métodos de alfabetização, o fônico, qual parte do ensino das letras e da correspondência fonética de cada uma delas, silábico, etc. (não tenho específico, uso gêneros textuais).*

Percebe-se nas respostas das professoras o reconhecimento da alfabetização em sua diversidade, que apresenta a aprendizagem na linguagem escrita e, com isso, lança-se mão de diferentes procedimentos e recursos em sua prática pedagógica, no ensino explícito da alfabetização, conforme concepções e práticas pedagógicas.

Tardif (2020) nos informa, quanto à heterogeneidade dos saberes dos professores, os quais são construídos a partir de suas vivências, sua prática e escolaridade. Com isto, utilizam-se de "teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários" (TARDIF, 2020, p. 263).

Na diversidade e heterogeneidade que professoras/es buscam estratégias e mobilizam ações baseando-se em princípios e teorias para pôr em suas práticas de sala de aula, objetivando alcançar resultados com os estudantes e, assim, adotam métodos diversos para alfabetizar.

Como nos diz Soares (2019, p. 333), a diversidade de métodos ou procedimentos didáticos "devem ser desenvolvidos de forma integrada e simultânea", método fundamentado numa teoria que as esclarecem". Pois,

> o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de **um método,** ou genericamente, de **métodos**, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2019, p. 333-334).

Por conseguinte, não é um método que dará conta da especificidade da aprendizagem. Mas, por meio da contribuição das ciências em suas várias especificidades, professoras/es podem construir um caminho que os oriente metodologicamente no processo de alfabetização e letramento em todos os aspectos (SOARES, 2021).

Mediante o exposto, podemos dizer que não é um método em específico ou de vários métodos de alfabetização que poderão dar conta de toda a diversidade, em todas as circunstâncias, mas se necessita da compreensão de um trabalho pedagógico alicerçado e fundamentado em concepção de aprendizagem que sustente a prática docente e que essa possa ser ressignificada.

Isso deve-se ao fato da responsabilidade que recai sobre as professoras/res quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, comprometem-se com um trabalho articulado com as diferentes ciências, de modo que venham a perceber que as metodologias e estratégias adotadas possam, efetivamente, promover a aprendizagem da língua escrita no seu uso em contextos reais de alfabetização e letramento.

5.2 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

> *Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados.*
> *(PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 31)*

Pensar a prática pedagógica e refletir sobre a ação de professas/res sob o conceito de uma prática reflexiva em que os professores são sujeitos ativos desse processo, na construção de conhecimentos, nos leva a perceber a importância que tem a formação de professoras/es para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A atuação pedagógica de professores não está isenta e neutra de seu caráter político, pedagógico e social. Dessa maneira, as condições em que se insere o trabalho pedagógico no contexto educacional podem proporcionar ou dificultar mudanças necessárias no ensino, a fim de que efetivamente provoquem mudanças significativas. Como também afirma Freire (2005, p. 102), “minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”.

Diante disso, nesta categoria temos como objetivo específico verificar as contribuições/implicações da formação continuada pelo PNAIC na prática pedagógica das professoras/es. Assim, contempla-se esse objetivo na presente subseção a partir das falas/discursos das professoras presentes na entrevista que emergiram, trazendo para a reflexão um tema relevante sobre as práticas pedagógicas de professoras/es, buscando investigar o contexto associado ao trabalho docente.

A partir dos objetivos elencados e com o roteiro de entrevista, podemos identificar as respostas para as questões que nos levaram a refletir sobre as falas das entrevistadas no seu fazer pedagógico, considerando a formação continuada proporcionada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contribuindo, dessa forma, para as análises.

5.2.1 Intervenção pedagógica no processo de aprendizagem

No processo de construção de conhecimento, a prática pedagógica deve estar associada à teoria que a fundamenta, sem dicotomia. "O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma" (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 152). Essa reflexão crítica sobre a prática consiste em atitudes conscientes para a mudança e a intervenção no processo de aprendizagem.

Em relação à prática pedagógica, as professoras e formadoras avaliam a aplicabilidade dos conceitos e orientações metodológicas discutidos no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, inicialmente, tem-se a seguinte contribuição:

> *P1: [...] o curso do PNAIC fez com que eu construísse minha práxis pedagógica, e hoje em dia utilizo o que aprendi no curso em minha prática, assim como me inspirei em ideias de projetos que vieram nos livros de formação. A troca de experiências e ideias que o curso possibilitava entre os educadores era riquíssima para a prática pedagógica.*

A P1 fala da sua práxis[11] pedagógica, construída a partir dos conceitos e orientações metodológicas discutidos na formação continuada pelo PNAIC, segundo o qual, seu trabalho está aliado com a prática e, com isso, "teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética" (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 152). É o refletir sobre sua ação em sala de aula. A professora ressaltou as trocas de experiências entre os pares como contribuições ricas a sua prática pedagógica.

No mesmo sentido, as demais professoras também ressaltam as experiências compartilhadas nos momentos de estudo, assim como concepções e estratégias didáticas. Desse modo, avaliaram que o programa contribuiu na prática pedagógica de maneira significativa, por meio de exemplos:

> *PF2: Trata-se de um programa que contribui de maneira significativa para o ensino-aprendizagem dentro da sala de aula; auxilia na formação do professor que refletirá dentro da sua prática, obedecendo ao sistema de escrita alfabética, capacidade de leitura e produção de textos. Conhecimentos das diferentes áreas, ludicidade e alfabetização matemática.*
>
> *PF4: Para mim o curso veio desmistificar alguns conceitos como por exemplo a diferença de alfabetização e letramento, sendo que este último antes do curso eu tinha outra concepção de letramento, pensando que pessoas letradas seriam aquelas que fazem uso da linguagem oral e escrita. Com relação as orientações metodológicas, o uso dos diversos*

[11] Práxis – De acordo com Pimenta, 2012, p. 153- a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

> *gêneros textuais, estavam presentes em todas as metodologias utilizadas, assim como os mais conhecidos e usados pelos alunos e pela família, e apresentação de outros gêneros.*
>
> *P6: Em relação a minha prática, eu avalio como bom. [...] onde uso vários métodos para chegar a um resultado.*
>
> *P7: Essa formação contribuiu muito para minha prática no dia a dia. Os processos envolvidos na realização da formação, como trabalhos em grupo, aplicação em sala, retorno dos trabalhos, a socialização de novas experiências, práticas e metodologias, veio muito a contribuir, valorizar e ressignificar meu trabalho em sala de aula. Tive mais segurança e certeza de estar contribuindo para um ambiente mais prazeroso e de qualidade.*
>
> *P8: O PNAIC trouxe muitas contribuições para nossa prática pedagógica, aprofundamento de teorias, a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos em sala de aula.*

De acordo com as afirmações, fica evidente nos dizeres das professoras as diversas possibilidades de estratégias colocadas em prática a partir das orientações e discussões na formação pelo PNAIC, bem como o conhecimento teórico, imprescindível na práxis pedagógica.

Ademais, também nos trazem contribuições sobre o fazer pedagógico atrelado ao conhecimento que o programa proporcionou, por meio dos encontros entre os pares e na reflexão sobre a prática pedagógica. “Acreditamos, pois, que a reflexão sobre o conhecimento pedagógico e o saber prático coloca em ação um processo em espiral em que conceitos e ideias são reconstruídos em uma nova síntese que tem o poder de transformar qualitativamente a prática” (BOLZAN, 2020, p. 161). Bolzan (2020, p. 163) afirma, ainda, que:

> [...] a reflexão sobre um conjunto de estratégias que compõem situações de ensino possibilita a tomada de consciência sobre os tipos de aprendizagens possíveis a partir de uma variedade de proposições apresentadas, conferindo às professoras maior autonomia na resolução dos problemas práticos cotidianos, além de sua instrumentalização, permitindo que o protagonismo docente se consolide.

Nessa perspectiva, o trabalho sistematizado e pensado pelas professoras sobre as situações de ensino-aprendizagem, no ambiente escolar, favorece esse diálogo entre teoria e prática, formando conceitos e atitudes em relação ao cotidiano de sala de aula e, com isso, ressignificando a sua própria prática pedagógica.

Ainda na questão que se refere a mudanças da prática pedagógica, as participantes afirmaram que houve mudanças sobre esse aspecto, na forma de planejamento, estratégias de ensino, possibilidades de desenvolver um trabalho interdisciplinar nas sequências, entre outros, como segue descrito abaixo:

> *P1: Não só contribuiu para mudanças como também para a construção de minha prática pedagógica, pois foi por meio do curso PNAIC que conheci o planejamento em forma de sequências didáticas, que é o que faço uso atualmente.*
>
> *PF2: Com certeza foi um programa que mudou minha prática dentro da sala, o qual fez refletir sobre as estratégias mais eficientes para alfabetização, inovando as atividades, as quais tornaram-se mais atrativas e motivadoras.*
>
> *PF4: Sim. Pois os textos nos dão uma amplitude muito grande de outros conteúdos que podem ser trabalhados a partir dele, incluindo várias disciplinas em uma sequência didática ou projeto didático.*
>
> *P5: Sim, com o PNAIC surgiram muitas orientações de como proceder e mudar práticas que não estavam funcionando tão bem. Exemplo: se trabalhava com sílabas em método antigo, surgiram métodos mais práticos e muito mais eficazes.*
>
> *P6: Sim. [...] O PNAIC contribuiu e me orientou o que trabalhar e como trabalhar em cada etapa de alfabetização.*
>
> *P7: Sim, contribuiu muito. Foi muito significativo para ampliar meus saberes e promover mudanças nas práticas pedagógicas no dia a dia, bem como para melhorar no aprendizado e desempenho dos educandos, já que o professor está diretamente ligado ao aluno, orientando-o a construir novos conhecimentos e habilidades.*
>
> *P8*: *Sim. Aprendi muito na confecção de material didático e pedagógico, na avaliação e na troca de experiências com os colegas e, no uso do lúdico em sala de aula.*

Por isso, nas interações do fazer pedagógico com os conhecimentos alicerçados por teorias, esses podem promover uma intervenção educativa mais efetiva e refletida sobre os instrumentos e procedimentos pedagógicos adotados, bem como a tomada de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Ao julgarem que o programa de alfabetização trouxe contribuições para a prática pedagógica, os professores avaliam que a maior mudança ocorreu em suas práticas em sala de aula, pelo compartilhamento de experiências entre os pares nos momentos e encontro de formação, bem como na produção de materiais e estratégias para execução do fazer pedagógico.

Nesse aspecto, Freire afirma que ensinar exige curiosidade na ação pedagógica, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (FREIRE, 2005, p. 85). No exercício da curiosidade como atividade humana, na busca por conhecimento e objetivos frente às realidades do contexto escolar, e na busca por compreender e melhorar cada vez mais a sua prática, de forma crítica, se faz necessária a conscientização por parte dos professores antes mesmo de pensar em recursos e metodologias para potenciar as aulas (FREIRE, 2005).

Além disso, como as professoras organizam seus planejamentos a partir dessa formação para atender os objetivos com os alunos, responderam que utilizam, em sua maioria a sequência didática como forma de planejamento. A sequência didática, assim como o projeto didático, foi discutida nos momentos de formação do programa, a partir dos cadernos orientadores que proporcionaram o estudo desse tema com exemplos práticos dessas formas de organizar o planejamento, com o intuito de favorecer a reflexão e a redefinição de procedimentos quanto à prática pedagógica.

O texto como ponto de partida no trabalho pedagógico, em sua diversidade e tipologia, constitui as situações comunicativas nos contextos sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes. Com isso, as professoras relatam, ainda, que utilizam sequências didáticas, também uma estratégia de planejamento apresentada nos encontros de formação e presentes nos cadernos do PNAIC, para organizar um trabalho com atividades sistemáticas e sequenciadas, conforme descrito abaixo:

> *P1: [...] utilizo projetos e sequências didáticas, o que me permite, fazer atividades diferenciadas para os alunos que precisam.*
>
> *P3: Eu faço meu planejamento semanal, procurando atender a todos os alunos. Ex: sequência didática.*
>
> *PF4: Trabalhando com os alunos os mais diversos gêneros textuais. Seja por meio de projetos didáticos ou sequencia didática.*
>
> *P8: O PNAIC trouxe muitas contribuições para nossa prática pedagógica, aprofundamento de teorias e a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos em sala de aula.*

Podemos perceber na fala de algumas professoras e, principalmente, da P8 a sua compreensão a respeito do programa, trazendo a possibilidade de professoras reavaliarem suas práticas em favor da alfabetização das crianças até o 3.º ano do Ensino Fundamental. Sobre isso, para Tardif (2014, p. 37), “a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Essa capacidade reflexiva e crítica da própria atuação pedagógica vem contribuir com a aprendizagem e as professoras depreendem a relevância da prática pedagógica com as teorias. “E, para que nossa ação docente seja efetiva, ela tem de conseguir fazer com que a maioria dos nossos alunos realmente se apropriem dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes

necessárias para se desenvolverem e se tornarem cidadãos críticos e criativos". (ANDRÉ, 2016, p. 19).

Nessa perspectiva, ao refletir criticamente sobre a prática pedagógica e associada aos conhecimentos teóricos, tal postura afirma-se como fundamental, para a mudança e poder melhorar a própria prática, como bem afirmam as professoras, para contribuir na aprendizagem significativa dos educandos.

5.2.2 Socialização e compartilhamento de experiências

As possibilidades e dificuldades na prática pedagógica reveladas pelas professoras vêm confirmar a importância que dão aos momentos e encontros presenciais de formação junto aos seus pares e com as professoras formadoras. Apesar das dificuldades, momentos de compartilhamento de ideias ou experiências sobre suas práticas colaboram no sentido de gerar possibilidades no enfrentamento das dificuldades. "Ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência" (TARDIF, 2014, p. 53).

Para os professores, os momentos de compartilhamento e socialização de suas experiências constituem oportunidades de ressignificação de seus saberes. Tardif (2014) nos diz que é muito presente essa prática de compartilhar as experiências entre professores que também ocorre no contexto informal no ambiente escolar, como, por exemplo, informações sobre os alunos e material didático, entre outros. A prática pedagógica incorpora outros saberes que produzem conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos, pois "o trabalho do professor não pode ser visto mera ou exclusivamente como de um técnico ou um executor" (TARDIF, 2014, p. 149).

Diante do exposto, estabelecemos o diálogo com as professoras sobre o que emergiu como possibilidades ou dificuldades na prática pedagógica, após a formação do PNAIC:

> *P1: As dificuldades na alfabetização de alguns dos alunos onde trabalho, pois são fruto de um meio social muito difícil em que muitas vezes os alunos não têm o apoio da família para sua aprendizagem e educação, o que acaba não formando o tão importante elo entre escola e família, fazendo com que a escola fique sobrecarregada com coisas que muitas vezes não é apenas de sua autoria [...]. Outra dificuldade é que a formação foi para professores a partir de 1 º ano, sabendo que a alfabetização e letramento é contínua e tem seu início já na educação Infantil [...]. Possibilidades foram muitas, como por exemplo, as trocas de experiência e ideias.*

Sabemos que a realidade da escola pública brasileira tem seus desafios e que a educação não acontece exclusivamente em contexto apenas pedagógico com profissionais bem habilitados, mas traz presente as situações sociais, históricas e culturais nas quais os alunos estão inseridos. As famílias trazem seus problemas e dilemas, os quais se refletem na escola. Reverter essa situação é uma tarefa difícil, para além das questões sociais de injustiça e exclusão social, a escola precisa do engajamento dos familiares e da comunidade escolar como um todo.

Para Imbernón (2011), uma das ideias no campo profissional considera que é preciso "pôr a comunidade educativa em contato com os diversos campos e meios do conhecimento e da experiência. A instituição educativa deve dividir o conhecimento que transmite com outras instâncias sociais" (IMBERNÓN, 2011, p. 39).

Mobilizar a comunidade na participação escolar e gerar a responsabilização pela educação de seus filhos, requer muito esforço das redes de ensino em trazer as famílias para o ambiente escolar e estimular a participação de processos democráticos, o que consiste em grandes desafios.

Da mesma maneira, a formação continuada pelo PNAIC teve como foco a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, ou seja, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, P1 considerou pertinente que houvesse a formação também aos professores da Educação Infantil. Todavia, apenas em 2017, próximo à interrupção do programa, o MEC incluiu professores de turmas de Pré-Escolar para participarem da formação com orientação e materiais específicos para essa etapa da Educação Básica.

Outra dificuldade evidenciada é a descontinuidade do PNAIC:

> *PF2: [...] A dificuldade encontrada é a continuação do programa, que dificulta o processo de interação entre os professores e a coordenação pedagógica para tirar dúvidas e ter acesso à novas estratégias.*

A professora formadora refere-se à falta de continuidade do programa de alfabetização como uma dificuldade na interação dos professores ao processo e apoio da coordenação pedagógica no auxílio pedagógico. A questão apresentada pela entrevistada reforça o questionamento de muitos educadores sobre as políticas públicas que não se sustentam e, a cada mudança de gestão do governo federal, frequentemente perde-se toda a estrutura e organização que antes havia sido feita, interrompendo o trabalho de formação continuada com os professores na perspectiva que estava sendo adotada.

Políticas públicas são responsabilidades dos entes federados em prol do cumprimento de metas e ações na garantia constitucional de direitos básicos. Na educação, temos esse princípio na LDB n.º 9.394/96, no inciso IV, artigo 9.º, em que a União incumbir-se-á de:

> IV- estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2020, p. 4).

A formação continuada como política pública educacional legitimada na LDB n.º 9.393/96, se reforça no PNE 2014-224 na meta 16 de "[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2020, p. 13).

Como podemos ver, isso está muito presente em documentos legais, diretrizes e metas para a educação, de forma compartilhada entre municípios, estados e união para a melhoria da Educação Básica em todos os níveis e modalidades. Contudo, políticas na área da formação continuada que vinham dando certo, não podiam deixar de ter sua continuidade devido a mudanças políticas, interrompendo processos formativos já construídos.

Outro aspecto levantado como positivo foi, além da troca de experiências entre os pares, a organização e planejamento do material didático, bem como a valorização da formação aos profissionais da educação pelo PNAIC no pagamento de bolsas de estudo aos professores que atuavam nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A bolsa foi um incentivo a mais para as professoras alfabetizadoras, sendo que esse benefício foi pago aos professores até o ano de 2016. Após este período, o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do PNAIC foi direcionado apenas aos formadores e coordenadores locais, regionais e estaduais do programa, conforme Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017.

Outro aspecto levantado pela entrevistada diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento[12] nas diversas áreas de conhecimento das crianças que foram abordados na formação continuada, integrando a política de alfabetização, tema fundamental para a compreensão e desenvolvimento de procedimentos para atuação profissional. "Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa que se consubstanciam na aprendizagem das crianças de 6 a 8

[12] Direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conhecimentos, capacidades e habilidades (BRASIL, 2012a. p. 23).

anos" (BRASIL, 2012, p. 7). Portanto, tratam-se de materiais para a reflexão e estudo abordados nos componentes curriculares.

Os direitos de aprendizagem que integravam os documentos do PNAIC foram debatidos nos encontros de formação, por meio de materiais e cadernos do programa, a fim de subsidiar professoras na prática em sala de aula. Dessa forma, era possível organizarem seus currículos e planejamentos em prol de efetivar a aprendizagem das crianças no ciclo da alfabetização do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal proposta veio como uma ação do governo ao constatar o grande índice de analfabetismo no país. Os direitos eram expressos nos seguintes componentes curriculares: "Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza que constituem o Ciclo de Alfabetização" (BRASIL, 2012, p. 17).

Temos, ainda, evidenciado na fala da PF4 a falta de engajamento de profissionais da educação na formação continuada pelo PNAIC, pois poderia haver maior participação de todos os envolvidos com o programa. Dessa forma, temos a resposta da professora que segue em seu relato:

> *PF4: O curso teve muitos pontos positivos, contribuindo para a prática, como por exemplo: a troca de experiências com os pares, a mudança na seleção dos conteúdos, na organização e planejamento das aulas e a valorização da formação docente através do pagamento das bolsas. Outra grande contribuição foi o estabelecimento dos direitos de aprendizagem e seu apoio para organização dos planejamentos e avaliações. Como dificuldade foi a do engajamento de todos os profissionais, pois nem todos participaram ativamente como deveriam.*

Nessa resposta, a PF4 relata como dificuldade o engajamento dos profissionais na formação continuada do PNAIC, o que "favorece a materialização da formação ao longo da vida" (BRASIL, 2012b, p. 18). Isso constitui-se num aspecto importante na formação continuada de professores para que se torne um momento oportuno de crescimento e aprendizado, não apenas individualmente, mas que venha a contribuir com o grupo, "por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento" (BRASIL, 2012b, p. 19).

Assim, segue-se com a análise das entrevistas a partir da fala de mais uma professora participante da pesquisa:

> *P5***:** *Foram encontradas várias possibilidades na prática pedagógica após a formação. Exemplo os livros que o programa forneceu.*

Outras possibilidades elencadas pela P5 referem-se aos materiais disponibilizados pelo programa como livros e cadernos específicos para a formação, comentado pela professora P5 além de estratégias de atividades proporcionadas durante os encontros de estudo. Os materiais disponibilizados no âmbito do PNAIC, vinham proporcionar recursos didáticos para uma aprendizagem mais lúdica na alfabetização, que refletissem no sistema de escrita alfabética, tais como: "jogos de alfabetização, a exemplos dos kits enviados pelo MEC às escolas" (BRASIL, 2012a, p. 17), entre outros, confeccionados nos momentos de formação.

Na sequência da entrevista semiestruturada, foi perguntado às participantes se foram utilizados os conhecimentos desenvolvidos no PNAIC nessa época de distanciamento social, em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus (covid-19), que afetou todas as pessoas em sua vida pessoal e profissional. No atual contexto, vivemos um período de incertezas e os desafios na área da educação foram percebidos pelas professoras, que relatam como foram utilizados os conhecimentos desenvolvidos no PNAIC nesse período de distanciamento social, em decorrência da pandemia. Com o fechamento de escolas e ensino remoto, vieram as dificuldades relatadas pelas professoras a partir de suas experiências.

As professoras P1, PF2, P6, P7 e P8, relatam a adoção de planejamento em sequência didática, estratégias metodológicas que tiveram durante o curso oferecido pelo PNAIC, apropriando-se, dessa forma, dos conhecimentos proporcionados na formação continuada, e utilizaram durante a pandemia, como apresenta-se nas respostas:

> *P1: [...] sequência pedagógica como modelo de planejamento.*
>
> *PF2- Sim, sistema de escrita alfabética, capacidade de leitura e produção de textos, conhecimentos das diferentes áreas, ludicidade e alfabetização matemática.*
>
> *P6: [...]: Alfabetizar partindo do meio de convivência do educando.*
>
> *P7: O programa teve um material rico, principalmente na prática e na reflexão para adequar o material às necessidades das crianças, ou seja, independente do coronavírus não deixei de trabalhar o que aprendi no PNAIC e com todas as trocas de ideias e experiências que tivemos.*
>
> *P8: Sim. Me ajudou a fazer um planejamento mais abrangente a partir de ações, reflexões e ações novamente e também a levar em conta os vários níveis de interesse e dificuldades.*

Como se observa, a pandemia de covid-19 trouxe diversos desafios para a educação, sobretudo no que se refere às adaptações necessárias para o ensino remoto (estratégias com atividades impressas ou não), ou em virtude das medidas de isolamento e distanciamento social. Professores, estudantes e suas famílias, por sua vez, vivenciaram desafios e demandas

específicas, envolvendo a acessibilidade de materiais e recursos tecnológicos nas aulas remotas como forma emergencial para garantir educação não presencial no cenário pandêmico (CIB, 2020).

As demais professoras relataram as dificuldades vivenciadas no período de isolamento social, sendo que as aulas presenciais foram suspensas e os estudantes e professores ficaram em casa, participando do modelo de ensino remoto. Para estudantes de escolas públicas, as dificuldades econômicas, de acesso à internet, somaram-se às dificuldades de aprendizagem.

Magalhães (2021) corrobora ao defender que o governo federal e demais gestores deem mais acesso à educação, pois:

> [...] é necessário massificar os investimentos em educação e desenvolver políticas públicas nesse campo que levem em consideração as condições sociais e econômicas em que vive a maior parte dos estudantes brasileiros, principalmente os mais pobres e vulneráveis, sobre os quais as consequências da pandemia de covid-19 têm se abatido com mais gravidade (MAGALHÃES, 2021, p. 1266).

Visto que a pandemia revelou a discrepância na educação, com realidades distintas entre estudantes de escolas públicas e privadas, principalmente àqueles com maior vulnerabilidade, torna-se imperativo ter condições de acesso ao direito constitucional à educação, a fim de evitar não só a evasão e abandono escolar, mas as desigualdades sociais, tão presentes em nosso país.

A respeito disso, vejamos o que nos disseram as professoras:

> *PF4: Com o ensino remoto muitas crianças, em fase de alfabetização, não têm acesso à internet, nem possuem aparelhos eletrônicos em casa, a falta de motivação das crianças e da família por não auxiliarem nesse processo torna-se inviável se efetivar a alfabetização; e também a falta de capacitação dos professores para trabalhar com o ensino remoto de forma mais efetiva.*
>
> *P5: Sim, mas com certeza não teve o mesmo resultado, pois houve o tempo totalmente remoto e o tempo casa e tempo escola, onde não se tinha certeza de quem resolvia as atividades propostas em casa. Certamente nesse período de pandemia a alfabetização teve grandes prejuízos.*

Após o período de 2020, ocorreu a suspensão das aulas presenciais em todas as redes de ensino, com aulas totalmente remotas, nas quais os professores preparavam e entravam em contato com os responsáveis para a entrega de materiais impressos, como livros e apostilas ou, quando era possível, a utilização de algum meio eletrônico para a comunicação virtual. Vale considerar que a maioria dos estudantes não dispunha de celulares ou computador, para a utilização nas aulas remotas.

Outra limitação apontada foi a falta de capacitação aos professores na área tecnológica, sendo que, no momento pandêmico, foi um grande desafio para o trabalho pedagógico de professoras e professores, além das necessidades socioeconômicas das famílias e da falta de apoio na aprendizagem dos filhos, conforme relatado por PF4. O desafio ainda maior foi em relação ao processo de alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que, anteriormente à suspensão das aulas, os vínculos entre professoras/alunos se davam presencialmente e diariamente no ambiente escolar.

No final de 2020, professores e gestores participaram de capacitação virtual, oferecida pelas coordenadorias de educação da rede estadual de ensino, em parceria com a Defesa Civil, para a elaboração de um documento chamado Plano de Contingência - Educação, municipal e escolar, contendo orientações técnicas e legais com a finalidade de preparar as escolas para o retorno às aulas presenciais no ano seguinte.

Em 2021, o ano letivo iniciou com a reabertura das escolas e aulas presenciais em todas as redes de ensino, públicas e privadas. Assim, foi possível adotar um Plano Municipal de Contingência para a Prevenção, Monitoramento e Controle da Disseminação da Covid-19, nos diversos níveis de educação/ensino no município de Bom Retiro, tendo também um Plano de Contingência – PlanCon Edu[13], para cada unidade educacional, adotado em todo o estado catarinense, seguindo um modelo criado pelo Comitê Técnico Científico da Defesa Civil de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020).

Destarte, com restrições e cuidados aos profissionais da educação e alunos, além do afastamento aos que apresentavam comorbidades para a covid-19, escolas foram abertas e as aulas iniciaram presencialmente e de modo remoto, mesmo com as dificuldades de recursos tecnológicos e formação na área para instrumentalizar os professores no uso de ferramentas tecnológicas. Inicialmente, os familiares ou responsáveis legais tinham a opção de escolha entre os modelos de ensino totalmente em casa ou presencial (exceto os considerados grupos de risco para a doença).

Conforme a P5 relata, com o retorno das aulas e de acordo com as escolhas das famílias no modelo de atendimento escolar, houve grupos de alunos frequentando totalmente no modelo remoto e alunos frequentando presencialmente as aulas. Alguns grupos puderam ser organizados diariamente para o comparecimento, enquanto outros tiveram que alternar uma semana em casa e uma semana na escola, chamados de tempo-escola e tempo-casa, em virtude

[13] PlanCon Edu Plano de Contingência- Educação

da capacidade operativa de cada sala de aula na escola, respeitando o distanciamento mínimo entre alunos e professores.

Tais protocolos e medidas restritivas fizeram-se necessários, e ainda se fazem, para preservar a saúde da população, a fim de evitar o contágio e a disseminação da doença, mesmo com o avanço da ciência que vem produzindo imunizantes contra a Covid-19 e uma faixa-etária de acrianças que ainda aguardava pela vacinação. Entretanto, como mencionam as professoras, as dificuldades foram sentidas tanto por elas quanto pelos alunos e seus familiares, pelo afastamento social das aulas presenciais. As crianças, nesse âmbito, vivenciam experiências e aprendem em contextos sociais, tanto na família como na escola. Soares (2021, p. 51) corrobora com essa visão ao afirmar que,

> [...] é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se, então do princípio alfabético.

Com isso, o processo de alfabetização ficou fragmentado, demonstrando que as interações sociais e a intervenção direta de professores é fundamental para a realização de diagnósticos e monitoramento do processo de ensino-aprendizagem na fase de alfabetização.

5.3 COMPREENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELO PNAIC

> *Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2005, p. 45).*

A seção vem dialogar com as compreensões da formação continuada proporcionada pelo PNAIC nesta categoria, e emergiu ainda das análises das respostas das professoras nas entrevistas duas subcategorias: processos formativos de professores e desafios e perspectivas na formação continuada pelo PNAIC Diante disso, observamos as questões de pesquisa relacionadas ao terceiro objetivo específico: relacionar quais aspectos positivos e/ou negativos foram evidenciados pelas/os professoras/es, na formação continuada proporcionada pelo programa.

Após levantar as questões e analisar as respostas das entrevistas, tendo em vista o objetivo específico em relação à formação continuada do PNAIC na rede municipal de ensino,

aspectos relevantes ficaram evidenciados nos discursos das participantes, os quais contribuíram com a análise deste presente estudo.

5.3.1 Processos formativos de professores

Nesta subseção, trazemos os depoimentos das professoras sobre o objetivo específico já mencionado anteriormente, e iremos refletir acerca de alguns conceitos e concepção referentes aos termos que as entrevistadas trazem nos seus relatos quanto aos aspectos da formação continuada de professores/as. Ficou bastante evidente, nos relatos das entrevistadas, a compreensão de formação continuada como aperfeiçoamento profissional, dos saberes docentes de professores.

Desse modo, temos as contribuições das professoras sobre o entendimento a respeito de conceitos e modos que compreendem esse processo, tão defendido em programas e em documentos da política educacional nas esferas governamentais. Tendo surgido uma subcategoria para os processos formativos, discutiremos adiante esse aspecto no diálogo das entrevistas.

As terminologias/concepções apresentadas trazem significações e sentidos não apenas em seus verbetes como apresentados nos dicionários, mas também em conceitos que as palavras carregam. Muito presente nos discursos de profissionais da educação, as percepções tem suas implicações, "[...] pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas" (MARIN, 2019, p. 105).

Adicionalmente ao assunto, trazemos para a reflexão dos termos e concepções que Marin (2019, p. 106-113) analisa. Assim, em forma de quadro, apresentamos resumidamente os termos que se referem à área da formação de professores: Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação, Educação continuada, Formação Continuada e Educação Continuada. Abaixo, segue o quadro com as terminologias/concepções.

Quadro 16 – Terminologias/concepções

Terminologias/concepções
Reciclagem
Caracteriza-se por processos de modificação e reutilização de objetos ou materiais, sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo a atualização pedagógica que envolve profissionais da educação.

Continua...

Treinamento
Tornar apto, capaz de determinada tarefa. Ações que demandam automatismo, reabilitação, treinos, modelagens e não manifestações inteligentes.
Aperfeiçoamento
Tornar perfeito, completar ou acabar o que está incompleto, adquirir maior grau de instrução, não ter falhas.
Capacitação
Primeiro conceito: tornar capaz, habilitar, profissionalidade. Segundo conceito: convencer, persuadir, doutrinação.
Educação Permanente, Formação Continuada, Educação Contínua
Os termos são complementares e colocam como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada. Formação permanente: processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento. Formação continuada: formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. Educação continuada: implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.

Fonte: Marin (2019), adaptado pela autora (2022).

Vimos pelo exposto as diferentes concepções sobre os termos na área da formação de professores. Algumas delas carregam ideias incompatíveis com a área educacional, numa visão reducionista de profissional e toda sua trajetória de saberes, histórico e social. Na mesma perspectiva, é inadequado quando se usa uma abordagem mecânica ou padronizada nos processos formativos. Segundo a autora,

> [...] a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 2019, p. 114).

Nessa configuração, a formação continuada, educação contínua ou educação permanente, apresenta termos complementares e compreendidos em toda a sua dimensão, expressam uma visão mais dinâmica e crítica da realidade. "É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 2019, p. 112).

Nessa análise, trazemos a contribuição de Imbernón (2009),

> Em qualquer transformação educativa, o professorado deve poder constatar não só um aperfeiçoamento da formação de seus alunos e do Sistema Educacional em geral, mas também deve perceber um benefício profissional em sua formação e em seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN 2009, p. 23).

No mesmo sentido, também trazemos outros conceitos de formação permanente segundo Imbernón, (2009) e Freire (2005), em que os profissionais da educação precisam estar constantemente em processos formativos para poderem pensar, agir e refletir sobre suas práticas pedagógicas e que, para além de um direito definido em documentos legais, mostra-se necessário no contexto escolar e profissional.

Para Freire (2005, p. 10) assim "como nos demais saberes, demanda do educador um exercício permanente", sendo que é na prática cotidiana que se envolve com seres humanos e esses estão inseridos num contexto histórico e social, professoras e professores têm o compromisso de exercer sua formação permanentemente, numa atitude ética na sua profissão.

As professoras relataram, na sua maioria, uma concepção de aperfeiçoamento profissional do ensino, aperfeiçoamento de saberes e aperfeiçoamento de professores, como demonstrado nas respostas que seguem:

> *P1: São maneiras dos professores aperfeiçoarem suas práticas por meio de cursos de capacitação e formação [...].*
>
> *PF2: É um processo continuo de aperfeiçoamento visando a melhoria da qualidade de ensino, dando novo significados nas práticas pedagógicas. Ex: PNAIC.*
>
> *P3: São cursos realizados no decorrer do ano letivo para aperfeiçoamento dos professores. Ex: Formação continuada em práticas de alfabetização.*
>
> *P6: É um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade profissional. Exemplos reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, etc.*
>
> *P8:Um constante processo de aperfeiçoamento de seus conhecimentos e saberes necessários em sua prática pedagógica, que tem como maior objetivo garantir uma educação de qualidade aos alunos. É através da formação continuada, que os professores têm sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos.*

Como descrito nos relatos das participantes, é bastante recorrente a percepção do conceito de aperfeiçoamento sobre a questão da formação continuada, haja visto que frequentemente assim denominaram. Tal conceito está presente, segundo os relatos, nos diferentes aspectos, como nos saberes dos professores, nas práticas pedagógicas e no conhecimento.

De acordo com Ferreira (2010), a palavra aperfeiçoar, significa "perfeição. Tornar (mais) perfeito. Concluir com esmero. Tornar-se (mais) perfeito. Adquirir maior grau de instrução ou aptidão". Por sua vez, para Junqueira (2019), no processo educativo, existe a possibilidade de melhoria, mas existem as limitações, as quais muitas vezes não dependem única e exclusivamente de professores, mas esses estão sujeitos às circunstâncias, "justamente

pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada" (MARIN, 2019, p. 109-110).

Ainda na mesma direção, Marin (2019, p. 113) corrobora isso ao afirmar que:

> [...] a concepção de educação continuada pode acrescentar a ideia de outros modos de socialização [...]compõem visão mais completa, cada vez mais aceita e valorizada, sobretudo com a proposição e a implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 29) ajuda-nos a refletir sobre a função de professor, que não é neutra, mas traz em si concepções e ideologias que, nesse contexto, influenciam a prática pedagógica, pois "ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social".

Da mesma maneira, as professoras PF4 e P7 relataram a compreensão como a continuidade do processo formativo com a visão também de aperfeiçoamento profissional. Para isso, citam exemplos de formações de professores conhecidas por elas, pois todas são efetivas na rede municipal de ensino e participaram em algum momento desses programas.

> *PF4: A formação continuada é realizada após a formação inicial, com objetivo de aperfeiçoamentos de saberes necessários às atividades dos professores. Exemplos: Pró Letramento, PNAIC, Ambiente e Saúde, Desenvolvimento Educacional e Social, entre outros.*

> *P7: Formação continuada é dar continuidade a um processo de ensino/aprendizagem que permite cada vez mais aperfeiçoamento de saberes com objetivo de qualidade. Precisamos estar constantemente nos preparando, qualificando porque sempre há algo a ser aprendido.*

Além da definição de aperfeiçoamento, a formação continuada apresentada pelas professoras refere-se à continuidade do percurso formativo no magistério e processo de qualificação e aprendizagem. Junqueira (2019) contribui no entendimento sobre a terminologia da formação continuada, a qual agrega uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo:

> Parece que a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora (MARIN, 2019, p. 114).

Na formação continuada proporcionada pelo PNAIC no município, os encontros e as ações desenvolvidas foram relatados pelas participantes da seguinte forma:

> *P1: Os professores faziam as formações, recebiam as orientações, aplicavam em suas turmas de forma adaptada de acordo com cada realidade e, na formação seguinte, faziam o feedback e trocavam experiências e ideias.*
>
> *PF2: O PNAIC foi um programa muito importante para nós, professores, pois ajudou a superar obstáculos no ensino-aprendizagem, levar o aluno a se alfabetizar na idade certa, contribuindo para o sucesso dessas crianças.*
>
> *PF4: Os professores desenvolviam seus planejamentos em sala de aula, nos encontros eram feitas as trocas de experiências. Houve também troca de experiências entre municípios da região de São Joaquim, incluindo: Bom Retiro, Urubici, Urupema, Bom Jardim da Serra e Rio Rufino. Cada município tinha um representante apresentando seu trabalho desenvolvido em sala de aula, bem como exposição de materiais que foram desenvolvidos no curso. Cada mês era feito em um município.*
>
> *P5: As ações do PNAIC foram: acompanhamento, formação e monitoramento da alfabetização.*
>
> *P6: As ações foram organizadas por etapas de alfabetização. Trocas de experiências, atividades realizadas em salas de aulas com os alunos, elaboração de materiais para aplicação de conteúdos, etc.*
>
> *P7: As ações do PNAIC fundamentam-se em quatro vertentes de atuação, sendo elas a formação continuada presencial para professores, distribuição de materiais didáticos e pedagógicos voltados à alfabetização nas escolas, avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização da sociedade, da comunidade escolar. Contribuindo assim, para a redução da distorção idade-série na educação básica e para a elevação do índice de desenvolvimento da mesma no Brasil.*

A partir disso, temos o relato de P7 que cita as ações organizadas nos moldes do programa de formação continuada, conforme proposto pelos cadernos do PNAIC e os eixos estruturante que envolviam questões de gestão, recursos materiais, estudo, conhecimento epistemológico e acompanhamento pedagógico da prática em sala de aula, compartilhados nos momentos presenciais da formação. Sequencialmente a isso, a P8 acrescenta:

> *P8: Capacitação, orientação do trabalho, ações na sala de aula e devolutiva.*

De acordo com a fala da professora acima, é trazida a percepção de capacitação sobre a formação continuada de professores, na qual as docentes recebem orientação para trabalhar em sala de aula. No entanto, Marin (2019, p. 114) evidencia que “o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar

profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão".

Grosch (2011, p. 110) contribui nessa análise de aspectos da formação continuada compreendida "[...] como processo organizado e intencional, correspondente a um aspecto particular e de um processo contínuo e multiforme de socialização, coincide com a trajetória profissional de cada um". Nessa construção social,

> [...] os sujeitos dos processos de formação compreendem e interiorizam os conceitos e concepções de uma proposta educacional, passam a ter acesso a essas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão essas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando desse modo suas formas de sentir, pensar e agir (GROSCH, 2011, p. 206).

Nessa articulação entre as dimensões sociais e históricas em que os sujeitos estão inseridos, a conscientização e a identidade perpassam também as condições de trabalho, emprego, de formação e valorização profissional.

5.3.2 Desafios e perspectivas na formação continuada pelo PNAIC

O programa de formação continuada pelo PNAIC foi bastante abrangente em termos de adesões dos municípios catarinenses ao programa federal e nas parcerias com instituições de Ensino Superior, escolas e professores. O programa foi organizado com encontros presenciais de estudos, trabalhos no período de 2013 a 2018. Uma ressalva que se faz necessária é que, como política pública, esteve à mercê de mudanças na sua organização, gestão, estruturas e rupturas.

Segundo Saviani (2011), um dos desafios que existem na educação refere-se à descontinuidade de ações fundamentais ao processo educacional.

> Parece que as nossas iniciativas em educação pecam por uma extrema descontinuidade, e isso, a meu ver, entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional, com uma das características que se insere na natureza e especificidade da educação, que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível. Sem se atingir o ponto de irreversibilidade, os objetivos da educação não são alcançados (SAVIANI, 2011, p. 92).

De tal modo, a continuidade de programas e ações no processo educacional precisam ocorrer para dar constância e tempo na apropriação de conhecimentos. E as políticas públicas educacionais refletem esse problema, pois quando ocorrem mudanças de governo, modifica-se

o que foi construído, desconsiderando a importância da continuidade de ações e metas para atingir objetivos e consolidar aprendizagens.

Não podemos deixar de considerar, ainda, o fracasso escolar, sobretudo das camadas mais pobres, o qual perpassa as políticas públicas, muitas vezes, "atreladas aos interesses dominantes" (SAVIANI, 2011, p. 28). Isso transcorre também na formação de professores e como sujeitos que são não podem ser os únicos responsabilizados pelas situações injustas.

Para Saviani (2011), o saber técnico é importante não somente na profissionalização, mas para além da competência profissional, emerge uma consciência política, capaz de fazer questionamentos sobre as condições de trabalho. Desse modo, "se assumimos esse ponto de vista recoloca-se o problema do saber fazer competente, como aquele que permitiria realizar, da maneira mais satisfatória, esta escola brasileira hoje, não num sentido tecnicista ingênuo, mas num sentido político" (SAVIANI, 2011, p. 28).

Especificamente quanto aos aspectos positivos e/ou negativos dos momentos de formação, as professoras e formadoras avaliaram:

> *P1: Que foi um curso de formação continuada riquíssimo em aprendizagens para a prática em sala de aula, pois ele trazia formações da efetiva realidade da educação e suas dificuldades e necessidades.*
>
> *PF2: O aspecto positivo: toda criança tem direito de se alfabetizar na idade certa, possibilitando uma aprendizagem significativa levando em conta os princípios que o PNAIC propõe, alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.*
>
> *P3: Positivo, é que inovou a prática em sala de aula. Negativo, falta do apoio da família.*
>
> *P5: O aspecto positivo foi que o curso aconteceu durante o ano letivo, podendo pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Exemplo se houvesse um problema de fonemas, por exemplo, poderia se levar para o curso e voltava-se com sugestões para tentar solucionar.*
>
> *P6: Positivos: A dinâmica proposta para trabalhar as atividades. Exemplos: leituras, trabalho interdisciplinar. Negativos não vejo[...].*
>
> *P7: Passei a ter consciência da importância do meu papel como educadora e mediadora nesse processo.*
>
> *P8: Ampliou de forma muito positiva as práticas pedagógicas. Ex: novas maneiras de planejar – troca de experiência, etc.*
>
> *PF4**:** Como aspectos positivos, pode-se citar a mudança na prática dos professores. Porém, houve uma falha de fazer o professor repensar suas práticas [...] embasamento teórico daquilo que estavam fazendo.*

A PF4 levanta um aspecto relevante na formação continuada pelo PNAIC. Em sua experiência, ela observou a dicotomia entre a teoria e a prática, a necessidade de compreender

efetivamente as teorias que embasam a prática pedagógica. Nesse aspecto, teoria e prática devem estar associadas, integradas como processo crítico para a práxis pedagógica.

Sendo assim, trazemos aqui a contribuição de Freire (2005, p. 22) quando afirma que: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo". Nisso, se caracterizam saberes fundamentais para exercer a prática pedagógica e a formação continuada é o espaço privilegiado para a reflexão e a discussão de saberes, com respaldo nas teorias que fundamentam a ação docente.

Já Saviani (2011, p. 100) afirma que, "no entanto, objetivamente, nós constatamos que, quer se queira ou não, intencionalmente ou não, a ligação entre teoria e prática é bastante estreita" (SAVIANI (2011, p. 100). Portanto, ressalta-se a importância de espaços formativos para o conhecimento.

Ao que se percebe pelas falas das professoras e formadoras, o PNAIC demonstrou aspectos relevantes enquanto política pública para a formação de professores, principalmente para aqueles profissionais que se empenharam em tornar sua prática mais significativa para atingir os direitos de aprendizagem das crianças. Contudo, trouxe aspectos sobre a necessidade de reflexão das ações pedagógicas que envolveram engajamento e comprometimento dos profissionais da educação, assim como a participação da família no contexto educacional.

Nóvoa (1992, p. 25) confirma essa questão quando discorre que:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O autor ainda afirma que "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 25). Muitas foram as percepções sobre a temática da formação continuada, trouxeram como sinônimos desse processo formativo, conceitos como aperfeiçoamento de professores, de saberes, de conhecimento e saberes docentes.

Nesse sentido, a tomada de consciência do profissional enquanto mediador da aprendizagem exige de todos "a compreensão de que o conhecimento tido e expresso pressupõe interações sinérgicas, dialéticas e problematizadoras entre sujeitos e seus contextos" (BOLZAN, 2020, p. 15).

Por sua vez, sobre os desafios e potencialidades do PNAIC, uma das professoras afirma que:

> *P1: [...]A partir do momento que as bolsas não foram mais oferecidas, muitos professores se desmotivaram. Outro desafio é que alguns professores que estão no fim de carreira ou não têm mais interesse em se aperfeiçoar, não demonstravam entusiasmo no curso, o que é claro que é uma grande pena. Pois, a formação continuada é de suma importância para uma efetiva prática pedagógica, a busca pelo conhecimento deve ser contínua.*

No relato da P1, evidencia-se uma questão da valorização dos professores e a respeito da bolsa de estudos no âmbito do PNAIC que é considerada um incentivo a mais. Porém, segundo o relato, faltava a busca própria pela formação como processo formativo na prática pedagógica, somado a isso o desafio de quem está em final de carreira docente. Na continuidade da análise, temos a contribuição das demais participantes, as quais discorrem sobre os desafios de atingir a alfabetização das crianças:

> *PF2: Muitos foram os desafios, principalmente garantir o direito a alfabetização plena das crianças até oito anos, formar professores críticos que proponham soluções criativas, lúdicas para melhorar as condições para o educando se desenvolver em todos os aspectos.*
>
> *P3: Nosso maior desafio é que todas as nossas crianças sejam alfabetizadas na idade certa.*
>
> *PF4: Um dos maiores desafios foi conseguir o engajamento de todos os participantes. Já o curso em si potencializou a alfabetização, sendo que esta é um dos momentos mais importantes na vida escolar de uma criança, pois é quando se pode acentuar o gosto pela leitura. Dessa forma, constitui-se na aprendizagem de práticas, usos e funções da leitura e da escrita.*

Percebemos, novamente, a questão do engajamento dos profissionais participantes da formação, pelo relato da P4 entrevistada, pois sua opinião revela a importância dos momentos de formação continuada aos professores para a apropriação de saberes elementares na alfabetização como os usos e funções da leitura e da escrita. Já na visão da P6:

> *P6: Os desafios são: Alfabetizar todos os alunos, até a última etapa de alfabetização. Vejo que é quase impossível, e isso se torna um grande desafio. As potencialidades são: ter conhecimento de melhores condições de detectar as dificuldades dos alunos, onde realizo um trabalho valorizando cada aluno pelo seu conhecimento, presente no processo de alfabetização e letramento.*

Nas respostas anteriores podemos perceber, na sua maioria, a preocupação com a alfabetização, foco do programa. Como diz a P6, essa ação consiste num grande desafio, pois alfabetizar também demanda tempo e empenho, não somente por parte das professoras, mas

também por políticas públicas da área. A P6 acrescenta como possiblidades, o conhecimento de diagnóstico para perceber as dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, a P5 ressalta:

> *P5: Os desafios foram e estão sendo muitos, levando em conta que o PNAIC é uma ação inovadora e necessária, mas não o suficiente para o impulso efetivo na qualidade de ensino nesse momento que o mundo está passando de pandemia.*

Como se observa, a resposta da P5 trouxe a preocupação com a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), considerando que o PNAIC não foi suficiente para efetivar qualidade no ensino. Adicionalmente a isso, a P8 destaca:

> *P8: O novo sempre traz muitos desafios, mas acho que o PNAIC nos trouxe a oportunidade de fazer uma reflexão sobre nossas ações em sala de aula, e desta forma reavaliar algumas práticas e por meio do lúdico, deixar nossas aulas mais prazerosas e interessantes.*

De acordo com o que se evidencia, os desafios são constantes e provocam reações por parte dos educadores, no sentido de mudar para poderem fazer sua intervenção de modo consciente e transformador em sala de aula, refletida e sustentada nas "teorias de suas práticas" (FREIRE; MACEDO, 2021, p. 101).

Já quanto à efetivação do PNAIC, as professoras a avaliaram favoravelmente, como apresenta-se nos comentários a seguir.

> *PF2: O PNAIC foi um programa muito importante para nós, professores, pois ajudou a superar obstáculos no ensino-aprendizagem, levar o aluno a se alfabetizar na idade certa, contribuindo para o sucesso dessas crianças.*
>
> *PF4: A efetivação do curso se deu na mudança de prática dos professores que participaram do curso, principalmente daqueles que começaram e fizeram o curso todo. O que ficou foi a expectativa da continuidade que não teve. Também a falta de capacitação dos professores para trabalhar com o ensino remoto de forma mais efetiva.*
>
> *P5: Avalio a efetivação do PNAIC muito boa, mas com alunos presenciais na escola.*
>
> *P7: Muito significativo e importante, desde que seja qualitativo e não quantitativo, as bolsas também nos deram muito incentivo para continuarmos com muito ânimo e dedicação.*
>
> *P8: Foi um curso muito bom, que oportunizou a todos os professores muito aprendizado e muitas mudanças em suas práticas pedagógicas.*

Como é possível observar, algumas professoras qualificaram como boa a formação do PNAIC, que ajudou a superar obstáculos na aprendizagem da alfabetização e trouxe mudanças à prática pedagógica. Todavia, também reiteram a necessidade da continuidade do programa de

formação continuada, como já mencionado pelas participantes da pesquisa, que consideram uma perda a descontinuidade de programa de formação de professores do PNAIC. Além disso, pontuaram o incentivo de bolsas de estudo no âmbito do programa. Da mesma forma, relacionaram, ainda, ao momento presente vivido pela pandemia, com a falta de formação para trabalhar com o ensino remoto.

Desse modo, visto que a formação continuada proporcionada pelo PNAIC que, segundo as professoras, contribuiu positivamente em alguns aspectos na prática pedagógica, a formação precisa do engajamento de todas/os a fim de rever processos formativos e refletir sobre a própria prática pedagógica no coletivo. Logo, "a formação permanente deverá fomentar o desenvolvimento profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. Parece fácil dizer isso, mas como é difícil mudar as políticas e as práticas de formação" (IMBERNON, 2009, p. 45).

Diante disso, potencializar o trabalho pedagógico de professores requer o exercício constante da reflexividade e do trabalho colaborativo entre os pares na construção de saberes práticos e teóricos, para poderem rever e repensar a prática pedagógica e poder ter formação em todas as áreas, como, por exemplo, a tecnológica, conforme citou a PF4.

Nesse sentido,

> a formação não apenas é aprender mais, inovar mais, mudar mais ou o que se quiser acrescentar, pode ser um movimento crítico a práticas trabalhistas como a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos professores, o sexismo, a xenofobia, a proletarização, o individualismo, etc., e promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. (IMBÉRNON, 2009, p. 46).

Em vista disso, práticas discriminatórias e excludentes levam à negação das pessoas como sujeitos com direito à dignidade numa sociedade democrática. Por isso, a formação continuada como política pública precisa estar próxima de professores para atuarem e socializarem suas dúvidas e anseios numa perspectiva de trabalho colaborativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada “A formação continuada de professoras/es pelo PNAIC: repercussões na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em Bom Retiro (SC)” veio contribuir sobre a formação de professoras e aspectos relacionados à alfabetização e ao letramento, os quais foram discutidos durante o percurso do programa que ocorreu em Bom Retiro – SC, instituído pelo MEC, por meio da Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

A questão problematizadora que norteou a pesquisa de abordagem qualitativa, buscou saber quais as repercussões das ações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos inicias do Ensino Fundamental? Ela ocorreu entre os anos de 2013 a 2018, no município de Bom Retiro – SC, com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os alfabetizadores, foco do programa PNAIC.

Desse modo, o objetivo geral foi compreender as repercussões da formação continuada do PNAIC na pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro – SC. Além disso, foram definidos juntamente os objetivos específicos, sendo que o primeiro deles é: identificar qual concepção de alfabetização as/os professoras/es puderam construir a partir da formação continuada do PNAIC.

Nesse objetivo, procuramos compreender as concepções elaboradas pelas professoras durante a formação e encontro de estudo. Conforme a categoria “concepções de alfabetização e letramento para professoras e formadoras do PNAIC”, emergiu juntamente duas subcategorias analisadas no estudo: alfabetização e práticas sociais e perspectivas metodológicas.

Com essas categorias pudemos analisar as respostas das professoras, as quais elaboraram concepções sobre a alfabetização e o letramento a partir de suas vivências e estudos do PNAIC e, a partir disto, apoiamos nossa análise nas contribuições de Magda Soares.

As professoras levantaram conceitos como processos simultâneos e indissociáveis na apropriação do sistema de escrita alfabética, com importância significativa para o uso de gêneros textuais em sala de aula. Assim, destaca-se uma apropriação do sistema de escrita alfabética que ocorre em contextos sociais.

Em contrapartida, também houve percepção diferenciada no entendimento de desenvolvimento, não simultâneo, mas complementar no processo de alfabetização, a partir do conhecimento que o aluno já traz em suas vivências. Dessa forma, as professoras registram que utilizam diferentes metodologias para alfabetizar as crianças e adotam diagnósticos para saber

o nível de alfabetização e para poderem intervir de maneira mais efetiva com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Assim sendo, Soares (2021, p. 310-311) afirma que os "diagnósticos exigem que se tenha definido claramente o que se pretende que a criança aprenda, as metas a alcançar: [...] conhecimentos e as habilidades definidos como necessários para que elas se tornam alfabetizadas e letradas".

O segundo objetivo específico buscou verificar quais as contribuições/implicações da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No mesmo sentido, por meio das falas das professoras, emergiu a categoria "ressignificação da prática pedagógica, juntamente com as subcategorias: intervenção pedagógica no processo de aprendizagem e socialização e compartilhamento de experiências".

Atendendo ao objetivo proposto, foi possível verificar, pelos relatos das participantes, as contribuições e implicações do programa na prática pedagógica delas. Assim as professoras consideraram que trouxe mudanças para a prática pedagógica no sentido de poderem se apropriar de saberes e estratégias didáticas por meio da formação, bem como ressignificar seus conhecimentos.

O ponto mais evidente, e que teve o número de incidência maior, foi relacionado a trocas de experiências entre as professoras nos momentos de formação. A socialização e o compartilhamento de experiências foram expressivos entre as professoras participantes da pesquisa. Desse modo, esses momentos puderam ser compartilhados enquanto oportunidades de aprendizado entre os pares. "O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional" (IMBERNÓN, 2011, p. 64-65).

Sequencialmente a isso, em relação ao terceiro objetivo específico contemplado na dissertação, isto é: relacionar quais aspectos positivos e/ou negativos foram evidenciados pelas/os professores, na formação continuada proporcionada pelo programa", foram selecionadas perguntas da entrevista semiestruturada para que pudéssemos encontrar, segundo as respostas, dados para a nossa análise.

Nesse contexto, trabalhamos com a categoria "compreensões da formação continuada pelo PNAIC", tendo como subcategorias que também emergiram na metodologia de análise conteúdo: processos formativos de professores e desafios e perspectivas na formação continuada pelo PNAIC.

Os aspectos positivos argumentados pelas participantes consideram os conhecimentos pessoais e profissionais para a prática pedagógica e a dinâmica proporcionada pelas ações do

PNAIC. Além disso, destaca-se o fato de que, a partir da formação, possibilitou-se uma maior compreensão da formação continuada para o trabalho em sala de aula, além de potencializar a alfabetização e instrumentalizar as professoras para a atuação pedagógica. Nessa perspectiva, Chiare e Rausch (2016, p. 24) concluem que: "[...] a formação continuada em uma perspectiva contemporânea deve ser compreendida de maneira abrangente e planejada de modo a oferecer aos professores de diferentes níveis e etapas de ensino o desenvolvimento contínuo de suas potencialidades pessoais e profissionais".

Já as implicações e limitações inserem-se no fato da descontinuidade do programa e os cortes de bolsas de estudo aos professores, o que gera a necessidade de se efetivar mudanças mais profundas de poder consolidar os processos formativos como políticas públicas. Ademais, destacam-se também aspectos quanto à participação efetiva e o engajamento de todos os profissionais na formação continuada, com aprofundamento teórico.

Adicionalmente a isso, apresentam-se implicações e limitações como a dificuldade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, o que foi o foco do programa. Essa questão se apresenta também como o maior desafio do programa em questão, que é "assegurar o direito à aprendizagem e alfabetização de toda criança no ciclo da alfabetização" (BRASIL, 2015a, p. 41).

De acordo com o que se evidencia, os objetivos propostos tiveram o propósito de organizar e direcionar esforços na realização do percurso metodológico da pesquisa, na qual "a abordagem qualitativa como modelo metodológico de investigação aplicada ao campo educação possibilita ao pesquisador a compreensão mais abrangente dos fenômenos educacionais observados no contexto real em que esses se produzem" (CHIARE, RAUSCH, 2016, p. 18).

Além disso, no estudo utilizou-se de referências bibliográficas a partir de livros, artigos, teses e dissertações, bem como de documentos e da legislação nacional referente às políticas públicas educacionais na área da formação continuada, para contribuir com a pesquisa, no sentido de atender aos objetivos propostos.

Por sua vez, foram utilizados instrumentos de coleta de dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores de duas escolas urbanas, pertencentes à rede municipal de ensino do município de Bom Retiro. O questionário *on-line*, serviu para levantamento do perfil e seleção de participantes da pesquisa, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão definidos na metodologia. A esse respeito, percebeu-se, na devolutiva dos questionários, que o grupo de respondentes era composto exclusivamente pelo

gênero feminino, característica da feminilização no ensino, como mencionam Gatti e Barreto (2009), realidade encontrada nas unidades educacionais.

Num primeiro momento, foi entrado em contato com representantes da secretaria municipal de educação, solicitando autorização para realizar a pesquisa com professores da rede municipal de ensino. Já no segundo momento, após o recebimento dos questionários, foi entrado em contato com as gestoras de duas escolas escolhidas para a pesquisa, por meio eletrônico, para a disponibilização de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – às professoras para realização da entrevista semiestruturada.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber a dimensão que o PNAIC teve nas redes de ensino, principalmente nas municipais. Isso também se destacou nos trabalhos analisados na pesquisa bibliográfica, que demonstram o alcance dessa política pública nos estados da federação e repercutiram também na formação continuada de professores.

Por meio das análises dos diferentes materiais, podemos refletir sobre as repercussões da formação continuada do PNAIC. O programa apresentou potencialidades e desafios em muitos aspectos relacionados às ações de formação de professores. Na análise preliminar dos dados coletados, percebe-se, na fala das entrevistadas, a importância do programa, segundo a percepção de que o PNAIC foi relevante para as práticas pedagógicas e a apropriação de saberes.

Porém, persistem algumas limitações na concepção de alfabetização. A partir dessa análise, foram elencadas algumas categorias e subcategorias, as quais emergiram nas entrevistas semiestruturadas, respectivamente demonstradas na pesquisa e com as quais, trabalhamos na interpretação das respostas, seguindo a análise de conteúdo fundamentada em Bardin (2016). Os passos e procedimentos tornaram possível identificar e analisar os dados do campo empírico.

Assim, tem-se que o programa se consistiu enquanto uma política pública abrangente que envolveu os entes federados em parcerias com instituições de ensino superior, no suporte técnico pedagógico para a formação continuada. Pois, conforme documento (BRASIL, 2012e), houve a adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação.

Ademais, apresentou-se como um trabalho de rede que envolveu diversos atores, como os formadores, representantes das universidades responsáveis, coordenadores municipais, estaduais e formadores locais dos municípios, com a finalidade de traduzir e multiplicar a política pública de formação aos alfabetizadores.

O curso de formação continuada propiciou bolsas de estudos aos professores alfabetizadores por um certo tempo, depois em 2016, foram publicados outros documentos normativos, estabelecendo normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e

pesquisa aos participantes do PNAIC, não incluindo mais os professores alfabetizadores. Apenas formadores e coordenadores continuaram recebendo o benefício do programa.

Da mesma maneira, o MEC disponibilizou materiais didáticos e pedagógicos para os professores, os quais podiam estudar e utilizar nos encontros de formação, visando refletir aspectos teóricos e práticos relativos aos direitos de aprendizagem das crianças, contemplados nos cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012).

Quanto aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento já previstos na LDB n.º 9.394/96, a qual estabelece as diretrizes da Educação Básica no Brasil, bem como no PNE, esses direitos contemplaram áreas do conhecimento em seus componentes curriculares no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). No mesmo sentido, a partir de 2017 surge a Base Nacional Comum Curricular, prevendo também no documento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a fim de assegurar competências gerais que:

> define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Contudo, a política de formação continuada do PNAIC não se consolidou como uma política pública voltada à formação continuada de professores no Brasil. O programa passou por mudanças e alterações no decorrer do tempo, durante a sua implementação e execução, além de mudança no cenário político, sendo que ocorreu a descontinuidade do programa PNAIC.

Posteriormente, em 2018, o MEC lançou outro programa chamado de "Mais Alfabetização", pela Portaria n.º 142/2018, o qual não ficou muito tempo em vigor. Assim, ocorreu a substituição pelo programa "Tempo de Aprender", Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, voltado para a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017).

Desse modo, reafirma-se a descontinuidade de políticas públicas educacionais em que a cada troca de gestão, ocorre mudança nos programas de formação continuada, constituindo-se como políticas de governo e não de Estado. Por isso, cabe também à esfera federal indicar políticas, integrar estratégias, redistribuir recursos e democratizar oportunidades.

Dito isso, é possível afirmar que a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do PNAIC, com foco para o ciclo de alfabetização, contribuiu

favoravelmente na reflexão da prática pedagógica dos professores à medida que proporcionou momento de estudo entre os pares, de socialização de vivências e experiências com o grupo.

Ao proporcionar reflexões acerca das práticas pedagógicas nos encontros de formação continuada do PNAIC, os professores tiveram condições de construir conceitos sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento teórico e oportunidade de desenvolver práticas significativas em sala de aula, não apenas para alfabetizar, mas formar sujeitos críticos do mundo, capazes de "transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 2011, p. 30).

Para tanto, tem-se que, a partir do compartilhamento entre os saberes práticos e teóricos nos encontros de formação continuada, os professores têm o potencial de ressignificar e melhorar a sua ação em sala de aula. Enfim, a formação continuada, além de mais próxima dos professores em seus contextos, pode oportunizar a ressignificação das práticas pedagógicas e transformar a realidade educativa, pois permite desenvolver uma atitude crítica e pesquisadora da própria prática, contribuindo para a reflexão constante do seu trabalho, a fim de mobilizar os sujeitos no protagonismo de sua função (IMBERNÓN, 2010).

Ao finalizarmos o presente estudo, percebemos alguns desafios, como a realização da pesquisa durante este momento pandêmico em que vivemos pela Covid-19, o que exigiu cuidados adicionais e excepcionais para evitar a propagação e contaminação do vírus; e toda uma reorganização das atividades sociais, laborais e adequação de instrumentos de investigação de forma *on-line* com os sujeitos, não permitindo o contato presencial como pretendíamos anteriormente a situação de pandemia. Entretanto, foi possível a investigação diante das adequações e procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e a investigação empírica atingiu seus objetivos na presente dissertação.

Por fim, a pesquisa apresenta também um desafio maior de alfabetizar todas as crianças assegurando a elas os diretos de aprendizagem no percurso escolar. Infere-se que esse estudo venha contribuir com políticas públicas de formação continuada de professores da Educação Básica, sobretudo dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que os processos formativos estejam mais próximos às demandas e contextos em que os professores vivenciam.

Espera-se, portanto, que essa pesquisa contribua efetivamente na reflexão de ações de programas educacionais como foi a proposta pelo PNAIC, possibilitando ainda mais estudos acerca da temática aqui apresentada, bem como, suscitar pesquisas posteriores e mais aprofundadas, especialmente na área da formação continuada e na prática pedagógica de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigarav. Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Continuidades, rupturas e ressignificações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, maio/ago, 2017. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00201. pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

ALFERES, Maria Aparecida; MINARDES, Jeferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.47, n. 102, p. 47-68, jan/mar, 2019. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/ensaio/v27n102/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601262.pdf Acesso em: 22 ago. 2020.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente:** Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2015. Livro eletrônico.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes, BRICHI, Caren Cristina, ZAPATA, Soraia Irrigarav. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.35, n.95, p.127-133, abr, 2015. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora da formação docente. *In*: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARRUDA, Letícia. **Formação continuada de professoras alfabetizadoras:** concepções sobre alfabetização e letramento no 1.º e 2.º ano do ensino fundamental. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. v.1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em:https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_28_junho_2021.pdf?_ga=2.78180368.521415844.1628979009-781436702.1584323813. Acesso em: 14 ago. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. v. 2. E-book. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. Disponível https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v._2_agosto_2021.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZAN, Dóris Piris Vargas. **Formação continuada de professores**: dinâmicas interativas e mediadoras. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

BOM RETIRO. **Plano Municipal de Contingência – Educação**: para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino. PLANCON-EDU/COVID-19. Bom Retiro, SC, 2020.

BOM RETIRO. Plano Municipal de Educação**. Lei n.º 2279/2015 de 23.06.15**. Disponível em: https://www.bomretiro.sc.gov.br/legislacao/index/detalhes/codMapaItem/15703/codNorma/288045. aprova o plano municipal de educação-PME e da outras-providencias. Acesso 06 de jan. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica:** Orientações Gerais**.** Objetivos, Diretrizes, Funcionamento. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n.º 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. 2012d.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012e.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 26 jun.2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC/SEB, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador das ações de formação em 2014. Coordenação de Formação Continuada de Professores. MEC/SEB/DAGE. Brasília: MEC/SEB, 2015b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação**. Portaria n.º 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19166880/do1-2017-07-10-portaria-n-826-de-7-de-julho-de-2017-19166666. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador – PNAIC em Ação. Coordenação de Formação Continuada de Professores. MEC/SEB/DAGE. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/L11274.htm. Acesso em 4 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em 4 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 novembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2020. disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/resolucaocne_cp222dedezembrode2017.pdf. acesso em 16 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1 e no 2º ano do ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23fev 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file.Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 110/2021, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pela Emendas constitucionais de revisão nºs 1a 6/1994. 57. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. Comissão de sistematização e monitoramento. CONAE 2022. Conferência Nacional de Educação. **Documento referência. Inclusão, equidade e qualidade**: compromisso com o futuro da educação brasileira. Brasília, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 04 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016.** Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB:** notas técnicas #17:estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: CIEB, 2020. E-book em pdf. Disponível em: https://cieb.page.link/OMSpandemia. Acesso em: 04 jan. 2022.

CHIARE, Lidiane Gonzaga; RAUSCH, Rita Buzzi, Formação continuada de professores: desvelando a trajetória constituída no interior de um centro de educação infantil de Blumenau (SC). *In*: RAUSCH, Rita Buzzi, SCHROEDER. Edson (Orgs). **Processos de Ensinar e Aprender:** reflexões sobre formação de professores, teoria histórico-cultural e educação inclusiva. Blumenau: Edifurb, 2016.

CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de professores alfabetizadores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** análise do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Dissertação

(Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ESTADO DE SANTA CATARINA. Leis Estaduais. **Lei n.º 18.032, de 8 de dezembro de 2020.** Dispõe sobre as atividades essenciais no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 8 de dezembro de 2020.]

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Marilza Luiz. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus do Pantanal, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes, revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem:** abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam: Fundamentos epistemológicos e políticos. 51 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época, v 22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 26. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo**. Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: educacional Editora, LTDA, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios, Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** Caminhos Percorridos pelo Programa e Opiniões de Professores Alfabetizadores Sobre a Formação Docente. Tese de Doutorado (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Adas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Átila, 2008.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau**: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2004). 2011. Tese (Educação) – Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia Guedes, Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do PNAIC. *In*: SILVEIRA, Everaldo *et al*. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs. **Revista Cocar**, n. 8, p. 102-125, 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3050. Acesso em: 30/03/2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artimed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cabucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IVIC, Ivan; COELHO, Edgar Pereira (Org.). **Lev Semionovich Vygotsky**. (Coleção Educadores MEC). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Dissertação (Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

KORN, Eliane. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2016.

MABILIA, Ana Paula. **Formação continuada de professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município de Lages-SC.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Apontamentos sobre a formação continuada m rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214853, maio, 2020. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e214853.pdf. Acesso em: 22 ago.2020.

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 28p.12631267, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/psyyzm3qmwpbqcbmm5zjgqh/?lang=pt. acesso em: 04 jan. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** (recursos eletrônicos). Alda Junqueira Marin. Araraquara, SP: Junqueira &Marin Editor2019.Disponível em: https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/ebooks/textos-alda-junqueira-marin-professora.pdf. Acesso em: 05 jan. 2022.

MÉLO, Edjane de Lima Brito. **Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores do PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Catende - PE:** Desafios e Aprendizagens. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora. 2. ed., 1995.

OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do ensino fundamental:** as ações da formação na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Patrícia Rodrigues. **As relações dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC**). Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Duque de Caxias, 2017.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores:** do pró-letramento ao PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTANA, Terezinha; NOFFS, Neide. **Formação Continuada de Professores**: práticas de ensino e transposição didática. Curitiba: Appris, 2016.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Contingência-Educação** - para prevenção monitoramento e controle da disseminação da COVID-19 nos estabelecimentos dos diversos níveis de Educação/Ensino. Comitê Técnico Científico da Defesa Civil. Comitê Estratégico de Retorno às Aulas. Santa Catarina, 2020.

SANTOS, Paula Renata Amorin. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012):** Análise e Perspectiva de Ação. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SARTOR, Ana Paula de Bona. **Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** a materialização das políticas públicas profa e pró-letramento na Rede Municipal de Ensino de Lages (2002-2012). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5). Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. (Coleção educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval, **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo. **Impactos da política pública do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Lages-SC**. 2018. Dissertação (Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich; GROSCH, Maria Selm; DRESCH, Jaime Farias**.** Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das

professoras alfabetizadoras d Lages-SC. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 435-456, abr/jun, 2020. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/ensaio/v28n107/1809-4465-ensaio-S01044036201900270163 2.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade e Subjetividade de Professores:** sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Everaldo; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; CHAGAS, Lilane Maria de Moura; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; PEDRALLI, Rosângela. **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SILVA, Juscinária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2017.

SILVA, Roberta Miranda. **Formação continuada de professores:** propostas e contribuições para os anos iniciais do ensino fundamental no início do século XXI. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 3.ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. 3.ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2.ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VASCONCELOS, José Antônio. **Fundamentos filosóficos da educação**. Série Fundamentos da Educação. [livro eletrônico]. Curitiba: Ibpex, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. (Coleção Educação Crítica). 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

WIKIPÉDIA. E Enciclopédia Livre. **Município de Bom Retiro.** 2022. Disponível em: https://www.bomretiro.sc.gov.br/municipio/index/codMapaItem/11952. Acesso em: 15 mai. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta Solicitação de Autorização ao Secretário Municipal de Educação

CARTA SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Bom Retiro, ... de .....de.....

Prezada Senhora,

Cumprimentando-a cordialmente, vimos por meio deste, solicitar sua permissão para o desenvolvimento da proposta de pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)", bem como, seu apoio junto às gestoras para que realizem o envio do questionário *on-line* (em anexo) a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetivos de duas escolas urbanas pertencentes a rede pública municipal de ensino de Bom Retiro (SC), que participaram do curso de formação continuada do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, bem como das professoras formadoras do programa, entre os anos de 2013 a 2018.

A pesquisa que pretendemos realizar faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Buscaremos fazer o levantamento de professores que estejam no perfil e aceitarem participar da pesquisa, os quais poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, delineamos o seguinte: 1) busca dos contatos telefônicos e de e-mails das gestoras das escolas junto à Secretaria Municipal de Educação, 2) realização do contato com as gestoras por e-mail e pelo aplicativo *Whatsapp* para solicitar seu apoio no envio do questionário para os professores (carta em anexo). O questionário será enviado por e-mail e pelo aplicativo *Whatsapp* e estará disponível pelo *Google Forms.*

Informamos que não haverá custos para a instituição, que não iremos interferir nas atividades cotidianas desta e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Observação: segue em anexo para seu conhecimento o protótipo do questionário a ser aplicado.

Atenciosamente,

_____
Angelita Aparecida de Souza Vieira - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

_____
Profª Draª Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC – Lages

APÊNDICE B – Carta Solicitação de Auxílio às Gestoras das Escolas para Aplicação do Questionário

CARTA SOLICITAÇÃO DE AUXÍLIO ÀS GESTORAS DAS ESCOLAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Bom Retiro, ... de .....de.....

Prezado (a) Senhor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vimos por meio desta, solicitar seu auxílio para o envio do questionário (em anexo) a todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (exceto professores de Artes ou Educação Física), na escola a qual é Gestora.

A aplicação deste questionário faz parte da proposta de pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)", do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UNIPLAC de Lages, no qual somos Mestranda e Orientadora.

Dadas as condições atuais de distanciamento social, para a realização desta etapa que consiste na aplicação de questionário, nos utilizaremos da tecnologia (Whatsapp e Google Forms). Solicitamos também o envio dos e-mails dos professores participantes e das professoras formadoras do PNAIC.

Buscaremos fazer o levantamento de professores que estejam no perfil e aceitarem participar da pesquisa, os quais poderão nos dar subsídios para o prosseguimento da proposta de pesquisa. Informamos que não iremos interferir nas atividades cotidianas da escola e que nos comprometemos em preservar a privacidade dos envolvidos na proposta de pesquisa.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento desta proposta pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

_____

Angelita Aparecida de Souza Vieira - Mestranda
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação
UNIPLAC - Lages

_____

Profª Draª Maria Selma Grosch - Orientadora da Pesquisa
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)". O objetivo deste trabalho é compreender se as políticas e ações de formação continuada de professores, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuíram nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Tem como objetivos específicos: a) Verificar qual concepção de alfabetização e letramento os professores puderam construir a partir da formação continuada do PNAIC, b) Analisar que avanços os professores perceberam em suas práticas pedagógicas, a partir da formação continuada proporcionada pelo programa do PNAIC, c) Relacionar quais aspectos positivos e/ou negativos se evidenciaram na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Esta pesquisa foi adaptada para o período de isolamento social, por conta da pandemia do novo coronavírus (COVID19). Nesse contexto, a pesquisa irá acontecer a partir dos diálogos com professores participantes do PNAIC e com as professoras formadoras locais do programa, buscando compreender os processos formativos de formação continuada de professores e como estes contribuíram nas práticas pedagógicas. A partir dos dados coletados, analisar as respostas ao questionário que será enviado a todos os professores das Escolas, Núcleo Municipal São José e Núcleo Municipal Henrique Hemkmaier, bem como das duas professoras que foram formadoras locais no curso PNAIC, buscando o perfil necessário à participação da entrevista que será realizada a partir de um roteiro previamente organizado. Para realizar o estudo, será necessário que os participantes se disponibilizem a participar das entrevistas, previamente agendadas à sua conveniência. Esses encontros acontecerão por meio da ferramenta Google Meet, sendo gravados e arquivados no computador da pesquisadora, onde só a mesma terá acesso. Do mesmo modo, será gravado o registro do consentimento das participantes a colaborar com a pesquisa.

As discussões coletadas por meio da entrevista pelo Google Meet, ou por e-mail, serão utilizadas, resguardado o sigilo e o anonimato dos/das participantes, na dissertação no formato impresso e digital, disponibilizada pela Universidade, para uso acadêmico-cientifico, artigos, comunicações em eventos, anais de eventos e demais produtos oriundos do presente estudo.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro e autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou a qualquer outro, e assino ou acuso por meio de áudio ou vídeo a presente autorização. O termo de consentimento e de autorização será gravado pela pesquisadora. Assim como prevê a Resolução CNS nº 510/2016, art. 2º, inciso XXII, sobre o registro do consentimento.

Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para compreender, mais profundamente, como ocorrem os processos de formação continuada de professores, e quais os desdobramentos na atuação docente por meio de práticas pedagógicas em sala de aula, e este será o benefício da pesquisa. De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, art. 19, "O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos". A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de desconforto emocional relacionado aos questionamentos, o que poderá gerar abalo físico e emocional,

e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados com o apoio da pesquisadora que irá encaminhar ao atendimento de Psicologia da UNIPLAC, e de forma gratuita. Assim como determina a Resolução CNS nº 510/2016, "O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização, mesmo depois de assinar, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação aos danos que apresente nexo causal com a pesquisa". Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, por meio da gravação deste termo, o qual receberá uma cópia via e-mail ou *Whatsapp.* Os benefícios da pesquisa visam uma maior compreensão e conhecimento sobre a questão da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para verificar mudanças nas práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nas classes de alfabetização.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição. De acordo com a Resolução CNS nº 510/16 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível por meio do telefone (49) 999381017 ou pelo endereço Rua Martinho Cascaes, 114, Centro, CEP: 88.680-000 – Bom Retiro – SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu_____CPF_____
declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

_____

(Nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Bom Retiro, _____ de _____ de_____

_____

Responsável pelo projeto: Angelita Aparecida de Souza Vieira

Endereço para contato:
Rua Martinho Cascaes, 114, Centro –CEP: 88.680-000- Bom Retiro, SC.
Telefone para contato: (49) 999381017
E-mail: angelita.svieira@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE D – Questionário

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Ao responder este questionário, você estará colaborando com a pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)", que buscará compreender se as políticas e ações de formação continuada de professores, no âmbito do PNAIC, contribuíram nas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1) Nome completo:_____

2) Telefone e e-mail para futuro contato: _____

_____

3) Gênero: ( ) feminino ( ) masculino ( ) prefiro não responder

4) Idade: ( ) até 25 anos ( ) 26-35 anos ( ) 36-45 anos ( ) 46-55 anos ( ) mais de 55 anos

5) Nível de instrução: ( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

6) Tempo de formação:

( ) 1-5 anos ( ) 6-10 anos ( ) 11-15 anos ( ) 16-20 anos ( ) mais de 20 anos

7)Tempo de serviço:_____ Efetivo ( ) Contratado ( )

8) Participou das formações do PNAIC? ( ) sim ( ) não

9) Em que períodos? 2013 ( ) 2014 ( ) 2015 ( ) 2016 ( ) 2017 ( ) 2018 ( )

10) Em que turmas atuou nesse período? 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3ª ano ( ) 4º ( ) 5º ( )

11) Participou da formação com bolsa de estudo ( ) ou como ouvinte ( )

12) Foi professora formadora local? Sim ( ) Não ( )

13) Como você avalia esses momentos de formação continuada?

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Ruim

14) O PNAIC contribuiu para a mudança de sua prática pedagógica?

( ) Sim. Contribuiu plenamente.

( ) Sim. Contribuiu parcialmente.

( ) Não contribuiu.

APÊNDICE E – Entrevista Semiestruturada

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE-UNIPLAC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC).

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa da mestranda Angelita Aparecida de Souza Vieira - PPGE/ UNIPLAC. Esta ficha ficará com a pesquisadora e não será revelado seu nome. Suas informações são fundamentais para o sucesso deste trabalho.

Desde já agradecemos sua participação e colaboração.

1. O que entende por formação continuada? Cite exemplos.

2. Entendendo que o PNAIC foi um programa do governo federal, o qual teve como foco alfabetizar as crianças até os oito anos de idade ou o terceiro ano do Ensino Fundamental, qual sua percepção a respeito?

3. Qual a concepção de alfabetização e letramento que você construiu a partir da formação continuada oferecida pelo PNAIC?

4. Como você organiza seu planejamento, para atender a todos os alunos, a partir dessa formação? Cite exemplos.

5. Considerando que existem diversos métodos de alfabetização, qual o método que você faz uso em seu cotidiano escolar? Cite exemplos.

6. No seu planejamento está incluído diagnósticos de nível de alfabetização? Por quê?

7. Em relação à sua prática, como você avalia a aplicabilidade dos conceitos e orientações metodológicas discutidos no curso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Cite exemplos.

8. O PNAIC contribui para mudanças na sua prática pedagógica? Cite exemplos.

9. Ao participar do PNAIC, com ênfase na alfabetização, quais as possibilidades ou dificuldades encontradas, na prática pedagógica, após a formação? Cite exemplos.

10. Quais aspectos positivos e/ou negativos ficaram evidentes na formação continuada pelo PNAIC? Cite exemplos.

11. Nesta época de distanciamento social em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus (covid-19) foram utilizados os conhecimentos desenvolvidos no PNAIC? Cite exemplos.

12. Como você avalia a efetivação do PNAIC?

13. De que maneira foram organizadas as ações do PNAIC?

14. Quais os desafios e potencialidades do PNAIC?

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Angelita Aparecida de Souza Vieira**, Pesquisadora Responsável do Projeto de Pesquisa "**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)"** declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 510/2016 - CNS).

Lages/SC, Santa Catarina.

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Angelita Aparecida de Souza Vieira

_____

Assinatura da Orientadora da pesquisa

Maria Selma Grosch

ANEXO B – Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES PELO PNAIC: REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM BOM RETIRO (SC)**",** declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Angelita Aparecida de Souza Vieira

_____

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente

Kaio Henrique Coelho do Amarante - Reitor

_____

Assinatura da Responsável da Instituição Co-Participante