

# A prática pedagógica alfabetizadora após formação pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

The literacy pedagogic practice after training by the National Pact of Literacy in the Right Age (PNAIC)

*Lígia de Carvalho Abões Vercelli\**  
*Sueli Julioti\*\**

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir parte dos resultados da nossa pesquisa de mestrado defendida em novembro de 2016 sobre a prática pedagógica de docentes alfabetizadores que acontece em um espaço constituído dialogicamente, portanto, fomentador de reflexão a respeito das práxis, das concepções ideológicas e metodológicas. A ênfase do recorte apresentado recairá sobre as falas dos(as) professores(as), uma vez que apontam a forma como a prática pedagógica alfabetizadora ocorre no cotidiano escolar após a formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa conclui que é possível ocorrer a mudança da prática pedagógica, mas também é pertinente afirmar que uma proposta de formação continuada não pode, sozinha, proporcionar a reflexão para a possibilidade de mudança. Esta depende também das condições de trabalho dos professores e de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da educação na sociedade.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Processo de alfabetização. Formação continuada de professores. Professores alfabetizadores. PNAIC.

## ABSTRACT

This article aims to present and discuss some of the results of our master 's research defended in October of 2016 on the pedagogical practice of literacy teachers that takes place in a dialogically constituted space, thus fostering reflection on praxis, Ideological and methodological conceptions. The emphasis of the presented clipping will fall on the teachers' statements since they point out how the pedagogical practice occurs in the school daily life after the formation by the National Pact of Literacy in the Right Age (PNAIC). The research concludes that it is possible to change the pedagogical practice, but it is pertinent to affirm that a proposal of continuous formation can not, alone, provide the reflection for the possibility of change. It also depends on teachers' working conditions and their commitment to the teaching and learning process of children and, consequently, on the development of education in society.

**Keywords:** Pedagogical practices. Literacy process. Continuing education of teachers. Literacy teachers. PNAIC.

\* Doutora e mestre em Educação. Graduada em Psicologia e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Docente do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove). Editora dos Cadernos de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Pesquisadora financiada pelo CNPq. E-mail: [vercelli.ligia@gmail.com](mailto:vercelli.ligia@gmail.com)

\*\* Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Prática Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), graduada em Pedagogia com especialização em Administração Escolar e em Educação e Neurociências. Professora da educação básica da rede estadual de São Paulo desde 2002 e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo desde 2015. E-mail: [julioti\\_10@yahoo.com.br](mailto:julioti_10@yahoo.com.br)



## Introdução

O presente artigo vem abordar uma importante temática do contexto escolar: a leitura e a escrita. Ele é resultado de nossa pesquisa de mestrado defendida em outubro de 2016 sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores após a formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); assim, a ênfase do recorte apresentado recairá sobre as falas dos(as) professores(as), sujeitos do estudo.

Como sabemos, uma das principais tarefas da escola é ensinar a ler e a escrever. A leitura e a escrita são os pilares que sustentaram o alunado em toda sua caminhada estudantil e que o levará, possivelmente, a exercer seus direitos de cidadão; é a partir da aprendizagem em sala de aula que as crianças serão capazes de interpretar um texto, elaborar uma redação ou mesmo fazer uma simples leitura, daí a grande importância do professor e da escola no papel de ensinar.

No Brasil, vem crescendo o número de políticas públicas que visam a criar escolas democráticas, aquelas em que todos os cidadãos têm acesso a uma educação de qualidade. Portanto, buscamos orientar as políticas públicas no sentido de quais são as principais medidas adotadas pelo estado brasileiro para enfrentar o problema do fracasso escolar, ressaltando as práticas de alfabetização e a formação continuada de professores como medidas efetivas, priorizadas e implementadas.

Em 2012, chegou ao fim a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), cujo lema foi “Alfabetização como Liberdade” (Unesco, 2003). No entanto, após quase duas décadas do século XXI, o problema do analfabetismo ainda permanece como um dos grandes desafios para todos os povos. Atualmente, um terço da população mundial é composto de analfabetos e, nos países em desenvolvimento, o analfabetismo chega a atingir mais da metade da população (Unesco, 2009). No Brasil, este é um problema que nasceu com o país e que o vem acompanhando ao longo dos seus mais de 500 anos de história. Os números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que o analfabetismo no Brasil tem diminuído, conforme segue: 2011 – 8,6% da população; 2012 – 8,7%; 2013 – 8,5%; 2014 – 8,3%; 2015 – 8,0%. Porém ainda são números bastante expressivos.

Conforme apontam Pinto e colaboradores (2000), foram inúmeras as tentativas de erradicar o analfabetismo no país, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), de 1997.

Além dessas tentativas, segundo Mortatti (2013), temos ainda: o Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), de 1997, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96), que instituiu a "Década da Educação", com início em 1997; o Programa Brasil Alfabetizado, de 2003; o Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, de 2005; o Ensino Fundamental de 9 anos, de 2006; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007; o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – 2007 a 2010 (2007); o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010), além do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que, em sua meta 5 propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. De todas essas tentativas, ressaltamos o Programa Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, pois o PNAIC tem como pano de fundo esse programa.

Algumas das propostas de formação citadas acima foram mais abrangentes, ou seja, alcançaram todo o território nacional, os Parâmetros em Ação, de 1999, e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), de 2001, e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012.

Políticas públicas voltadas para o fracasso escolar deixam de ver apenas o analfabetismo de adultos como entrave da alfabetização e passam a observar mais especificamente o fracasso de crianças em alfabetização inicial, dando ainda os primeiros passos. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a mudança no olhar da sociedade brasileira para a questão da educação, que só começou a ser levada mais a sério a partir da compreensão do seu papel econômico no desenvolvimento do país.

Outro fator que também contribuiu para essa mudança de olhar foi a crescente preocupação com as questões da cidadania, da participação social e a compreensão, pela elite, de que a exclusão de grandes contingentes da população volta-se contra essas próprias elites, porque só um grande mercado consumidor, formado por pessoas alfabetizadas, permite a economia de escala, sem as quais as empresas não são competitivas. Por isso, foi criada a Bolsa-Escola, uma política pública de assistência social com foco na permanência das crianças na escola. Os requisitos culturais, educacionais e sociais impostos à escola são cada vez maiores, a população escolar apresenta uma diversidade crescente e as autoridades educacionais continuamente sugerem reformas que pressionam os professores no sentido de dar uma instrução adequada aos alunos.

Para que possam oferecer essa instrução adequada, os professores precisam ter uma formação sempre atualizada e constante. Nesta apresentação, defendemos a noção de que a preparação deve ser tanto teórica quanto prática, tanto de informação sobre o conteúdo quanto da formação psicológica necessária para fundamentar decisões pedagógicas.

Segundo estudos de Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas que versam sobre sua formulação pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e colaboradores vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para análise de políticas educacionais e curriculares. Essa abordagem pondera que os(as) professores(as) e demais profissionais exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e que, dessa forma, influenciem o processo de implementação das políticas. Assim, o estudo relacionado ao ciclo de políticas rompe com a antiga visão de passividade do profissional que atua no contexto da prática, devolvendo sua autonomia para interpretar, reinterpretar, recriar, reconhecer e reforçar a compreensão de que esse profissional também possui autoria sobre as políticas educacionais. É preciso garantir a existência de uma escola que não se furte a lidar com as suas próprias limitações, com a integração das equipes, com a sensibilização dos gestores e com o apoio ao trabalho dos educadores.

## A metodologia

A abordagem metodológica usada na pesquisa foi a de cunho qualitativo, que, segundo Lüdke e André (2014, p. 14), “[...], envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Como recurso procedimental foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Escolheu-se esse tipo de entrevista, pois ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Na pesquisa, utilizamos a gravação direta, a fim de registrar todas as expressões orais imediatamente, deixando o entrevistador livre para dedicar toda sua atenção ao entrevistado.

Para a avaliação das entrevistas, fizemos uso da análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos metodológicos aplicáveis a discursos, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 19).

Também analisamos os documentos que regem o PNAIC, com o objetivo de esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo.

O cenário da pesquisa foi uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). Os sujeitos foram 6, sendo 5 docentes que lecionam no ciclo de alfabetização e participaram da formação oferecida pelo PNAIC e 1 coordenadora pedagógica. Para manter em sigilo suas identidades foram utilizadas a sigla PA para professor(a) alfabetizador(a) – a saber, PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 – e a sigla CP para a coordenadora pedagógica.

## A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Para praticar uma reflexão crítica, precisamos pensar que refletir sobre a prática e na prática pedagógica promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação, o qual também busca a qualidade de ensino.

Dessa perspectiva – a da formação de professores(as) que não se esgota no curso de formação inicial, nem tampouco em processos de formação continuada, frequentemente concretizados por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender –, analisamos suas práticas, após sua participação na formação do PNAIC, que constitui uma das categorias sistematizadas em nossa análise. Tal escolha fundamentou-se nas evidências apontadas pelos(as) professores(as), que veem neste Programa um modelo de formação continuada que oferece importantes reflexões e intervenções para a sala de aula, na medida em que, por meio da tematização da prática, possibilita a discussão das demandas de aprendizagem, bem como o encaminhamento de sugestões de atividades.

Vale ressaltar que, ao longo da história da formação do profissional da educação, a participação nos cursos de formação continuada acontece através de convocação das Secretarias de Educação (SE), tanto estaduais como municipais, para atender as demandas e cumprimento das diretrizes do Ministério da Educação, o responsável pelas políticas públicas de formação de professores(as). Confirmamos isto quando perguntamos para os(as) professores(as) quais os motivos que os(as) levaram a participar do PNAIC. Eles afirmam que:

Foi um curso oferecido pelo MEC que tínhamos que participar, pois era direcionado para os professores(as) alfabetizadores(as). (PA1)

Todos os professores que estavam trabalhando com a alfabetização teriam que participar deste curso de aperfeiçoamento para os professores(as) alfabetizadores(as). (PA2)

Foi meio que obrigada, pois estava lecionando no 3º ano, como nos anos anteriores estava com 4º e 5º anos, mas depois achei melhor fazer assim poderia me aperfeiçoar no âmbito da alfabetização, já que estava lecionando no ciclo de alfabetização. (PA3)

Tentar melhorar, aperfeiçoar. (PA4)

Eu fiz para minha formação em alfabetização, foi um meio de me especializar neste assunto. (PA5)

De acordo com os relatos, podemos perceber que, para os entrevistados PA1 e PA2, os cursos de formação continuada são sugeridos aos professores(as) sem que se faça um levantamento prévio dos seus interesses e de suas necessidades. Embora o PNAIC seja um curso que trate de questões importantes para os docentes, não houve

um levantamento direto, junto aos participantes, de seus interesses. O(A) professor(a) PA3 afirma que, inicialmente, “foi meio que obrigada”, mas depois pensou em se aperfeiçoar no tema proposto pelo curso. Já os(as) professores(as) PA4 e PA5 ponderaram que sua participação teve origem na necessidade de melhorarem suas práticas, alegando expectativas diferenciadas.

A concepção de formação continuada baseada em atividades de curta duração, algumas vezes tem sido compreendida como “[...] destinada a sanar falhas e suprir deficiências da formação inicial recebida” (MARQUES, 1998, p. 199), portanto, como uma atividade que ocorre distanciada dos projetos profissionais e do contexto escolar, resultando em um processo desarticulado do dia a dia do(a) professor(a) e das práticas curriculares.

Nesse sentido, consideramos que um programa de formação com as características do PNAIC, do ponto de vista da carga horária, contempla diferentes momentos na trajetória profissional docente, na medida em que favorece múltiplas devolutivas, com maiores possibilidades de os(as) professores(as) cursistas ressignificarem suas práticas pedagógicas.

É interessante observar que, mesmo nessas situações, os(as) professores(as) PA3, PA4 e PA5 participam destes eventos a fim de buscar respostas para as dúvidas surgidas em sala de aula, procurando melhorar sua prática e construir novos conhecimentos. A esse respeito, a reflexão de Nóvoa (2002, p. 61-62) apresenta-se pertinente:

Ora, o que está em causa na formação continuada de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou progressão na carreira docente a vários títulos, joga-se também aqui com a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora.

Assim, há evidências de que os(as) professores(as) têm consciência da importância da formação continuada. O autor também afirma a necessidade de os(as) professores(as) conceberem a formação continuada de forma articulada com os objetivos de desenvolvimento profissional docente, a fim de elaborarem pensamentos próprios sobre essa temática.

Entendemos que as preocupações de Nóvoa se aproximam das metas do PNAIC, já que o programa apresenta essas características quando propõe momentos em que os(as) professores(as) devem realizar as atividades desenvolvidas no curso em sua sala de aula e depois trazer para uma discussão coletiva, pontuando como foi realizada, os acertos e as falhas, proporcionando para os participantes do curso momentos de reflexão e de teorização da prática, conforme relato da CP diante da pergunta: Como foi a realização do curso para os professores alfabetizadores e como eram os sujeitos dessa formação? Os conceitos relacionados à alfabetização e letramento foram aprofundados durante a formação?

A qualidade da participação era muito boa, pois os professores eram sujeitos ativos neste processo de formação, pois a cada atividade realizada que ele

tinha a oportunidade de também realizar em sala e depois discutir no grupo, fazia com que a cumplicidade do grupo fosse se consolidando a cada dia, com isto deixando de lado o medo de falar, de expor suas dificuldades e angústia, pois encontrava em seus parceiros a mesmas dificuldades, as mesmas angústias e isso fazia o grupo ficar mais coeso, e de que é possível criar caminhos e possibilidade para avançar nestas questões, que quando estamos lá em sala de aula parece ser tão nossa e tão difíceis de transpô-las. (CP)

Quanto ao exposto pela CP, Scarpa (1998, p. 7) salienta que “[...] o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, repensar e refazer, trocando com o outro [...]”. Para os docentes, esse exercício faz sentido e pode provocar mudança da prática em sala de aula.

Cabe salientar que, em relação ao PNAIC, inicialmente, a reação dos(as) professores(as) foi de resistência à proposta, talvez por ser mais uma ação da Secretaria de Educação sem muita discussão com o grupo. Sendo assim, a princípio, aderiram apenas para cumprir ordens, e, como já colocamos, por entender que de alguma forma esta atividade seria importante para sua formação, conforme evidenciam as seguintes falas:

Penso que quando nosso interesse está em melhorar, vemos a formação com bons olhos. (PA4)

Bom, quando eu participei do curso foi o Governo que mandou sem avisar, eu participei para aperfeiçoar. (PA5)

Primeiro quando o PNAIC surgiu foi uma coisa imposta, que todo professor alfabetizador deveria fazer o curso para aperfeiçoar, inicialmente só os efetivos receberiam as bolsas, os outros professores não teriam incentivo, mas logo depois das primeiras aulas começamos a perceber o que era o PNAIC. (PA1)

Entretanto, à medida que a formação foi sendo desenvolvida, essas concepções foram mudando. Afirmamos isto baseadas nas respostas dos(as) professores(as) à seguinte pergunta: Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

A gente teve oportunidade de conhecer diferentes formas de trabalhar com textos, nas trocas de experiência e nas intervenções da orientadora de estudos. O que chamou minha atenção foram as produções de textos. (PA2)

Com muitas coisas, porque a gente lecionava de maneira alienada dentro da proposta do governo (Ler e Escrever), e com o curso ficou mais fácil, pois tinham materiais bons, e assim aproveitamos a oportunidade junto com os alunos. (PA3)

Adquiri mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo, passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois nossos ATPCs, infelizmente, não são de formação, eles são para passar informes e para cobranças de rotinas, semanários, diários e agora lançamentos na secretaria escolar digital o tal do “SED” e pior que não posso nem dizer que é aqui nessa escola pois dobro período em outra e é a mesma coisa. (PA5)

As respostas nos autorizam a inferir que os(as) professores(as) consideram que a formação contribuiu com ideias, sugestões efetivamente convenientes ao seu trabalho, pois percebem uma correlação entre o que aprenderam no curso e suas atividades em sala de aula. Isso significa dizer que os processos formativos se constituem como espaços de interação em que formadores(as) e professores(as) em formação se percebem como parceiros possuidores de conhecimentos válidos.

Pelas afirmações postas, é possível avaliarmos pelo menos duas posturas por parte dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa: a primeira evidencia que, a princípio, eles(as) tinham uma concepção de curso relacionada ao que estavam acostumados(as), ou seja, um curso sem continuidade. Já a segunda demonstra uma expectativa positiva em relação ao curso, pois à medida que a formação foi sendo desenvolvida conseguiu envolver os(as) professores(as).

Para nós, a razão deste envolvimento se evidencia nas discussões realizadas por ocasião dos encontros com seus pares, pois, quando os(as) professores(as) têm a oportunidade de discutir coletivamente suas angústias, eles(as) se sentem mais seguros e mais autônomos para tomar decisões. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Uma das estratégias de formação do PNAIC é facultar aos(às) professores(as) o exercício de pensar a própria prática e, em decorrência disso, tomar decisões em favor da aprendizagem de seus alunos, assumindo, nas palavras de Freire (1997, p. 45), o ser sujeito de seu fazer.

Na dinâmica de aprender com significado, o(a) professor(a) sabe o que vai ensinar e, assim, estimula o aluno a perguntar, a conhecer. De acordo com Freire,

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2006, p. 86)

Dessa forma, a formação continuada, por meio de modelos como PNAIC, sugere que as discussões e decisões das políticas públicas referentes à temática não se reduzam apenas aos espaços formais escolarizados, mas se estendam para algo que precisa ser entendido a partir da reflexão do próprio trabalho, tendo o professor como protagonista do processo.

A rotina de estudo elaborada pelo PNAIC, segundo a qual os(as) professores(as) têm de planejar e realizar atividades em sala de aula, fazer os registros do que é desenvolvido no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SisPacto), também é levada para os encontros e, assim, as discussões são focadas nas situações vividas no cotidiano. Referente a esses registros, a CP responde

a seguinte pergunta: como era realizado o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes alfabetizadores? E de que forma os docentes alfabetizadores eram avaliados?

Além das trocas de experiências, realização das tarefas de casa, fotos e vídeos, eles sempre entregavam relatórios de como realizaram as atividades discutidas nos encontros, para com os seus alunos e se houve a necessidade de adequação da mesma para a turma. Além dos mesmos registrarem no sistema, o SisPacto com a realização das atividades, e nós orientadores avaliarmos os professores dando uma nota de 1 a 10, para sua participação na formação e realização das tarefas de casa. Assim como nós também éramos avaliados pelas IES, em nossos registros referentes à formação desses professores alfabetizadores. (CP)

Fica claro que, a partir dos registros, o professor também analisa sua prática, quando faz os apontamentos e relê seus escritos, podendo tornar-se cada vez mais reflexivo. Segundo Macedo (2005, p. 32),

[...] refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

Os professores sujeitos de estudo consideram que realmente o PNAIC foi diferente dos outros cursos sobre alfabetização, como mostram as respostas dadas à pergunta: O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, em relação a outros cursos?

Foi a consciência fonológica, mostrou na prática mesmo, nos orientou. Ele mostrou que é possível ir além das propostas do Ler e Escrever (Programa do Governo do Estado de São Paulo). (PA1)

Mostrou a prática, quer dizer houve muitas trocas de experiências, de atividades, vídeos das colegas que falavam de suas vivências nas turmas de alfabetização. Os depoimentos das professoras, as formas como elas trabalhavam, mostravam como podíamos fazer diferente e muitas vezes a mesma atividade. (PA2)

Dos outros ele mostrou a prática que nós não refletíamos, pois os ATPCs que é um momento para reflexão dessa prática não acontecem, pois só há a cobrança do uso do material do Ler e Escrever. Em minha opinião, o PNAIC foi um curso que nos liberou para usarmos, por exemplo, o método fônico de alfabetização. Ele trouxe questões que a gente precisava saber (PA3)

Sim, porque ele valoriza muito o aluno, o PNAIC veio demonstrar que podemos refletir e fazer de outras maneiras, principalmente nas trocas de experiências, nos vídeos das atividades e nos materiais. (PA4)

Acho que sim, nos outros cursos não tínhamos muito proveito, tínhamos que ir para assinar a lista, na verdade não havia as discussões de como realizamos e como poderia melhorar, contextualizando, sabe? (PA5)

Nas falas das professoras percebemos que a metodologia utilizada possibilitou uma vivência diferente da que estavam acostumadas, na medida em que, por meio de recursos tecnológicos como os vídeos, ampliavam seus saberes. Esses vídeos eram

compostos de depoimentos e vivências de atividades de professoras das turmas de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental, do grupo de referência. Tais vídeos proporcionaram momentos de aproximação, uma vez que permitiram a compreensão de que era possível realizar um trabalho pedagógico com propostas diferenciadas mesmo quando o professor tem um grupo maior de alunos.

Partindo para outras questões anteriormente trabalhadas no PNAIC e analisando o relato dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa, percebemos que as expectativas deles(as) se voltam para as questões de alfabetização de uma forma mais ampla, não contemplando apenas o aprendizado do aluno, mas também as maneiras como o(a) professor(a) pode facilitar suas aprendizagens.

Conforme os relatos das professoras que participaram da pesquisa, a concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o SEA, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. Em relação à pergunta: Há dicotomia entre alfabetização e letramento, entre como acontece a aprendizagem da leitura e a da escrita? O(A) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?

São dois processos que caminham juntos, isto fica claro com os materiais apresentados; os jogos e os livros paradidáticos. Agora, achei ótima a abordagem da aquisição do SEA, considerando o que as crianças sabem e levar a criança a procurar, a buscar e, com isto, formar crianças que sabem perguntar [...] (PA1)

Já conhecia as hipóteses de escrita que as crianças se encontram, pois o material do Ler e Escrever traz isso, mas nunca parei para pensar como acontecia o alfabetizar letrando, coisa que o PNAIC nos fez pensar, por meio das trocas com os outros professores e o orientador que nos mostrava a teoria daquilo que estávamos trabalhando [...]. (PA2)

Fica claro que a alfabetização e letramento acontecem no mesmo processo. A leitura e a escrita andam juntas, agora quanto ele ser diferente dos outros, na verdade, a dinâmica das trocas de experiência é que move você a refletir sobre sua prática [...] (PA3)

Acho que é importante romper com a dicotomia teoria/prática e tratar as concepções como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A partir do PNAIC acho que isso ficou mais forte, pois a quantos anos estamos com o programa Ler e Escrever, e ainda temos crianças que saem do ciclo de alfabetização sem estar plenamente alfabetizadas [...] (PA4)

Aprendemos a trabalhar bem o alfabetizar letrando. Às vezes subestimávamos a inteligência das crianças porque trabalhávamos com textos pequenos. O forte do Ler e Escrever foram as sondagens, como interpretar e localizar os alunos nas hipóteses de escrita, já o PNAIC pergunta de que maneira sua prática fará com que esses alunos avancem com suas diferenças na aprendizagem [...] (PA5)

Observamos que os(as) professores(as) relatam que o PNAIC não propõe um método específico, mas apresenta várias sugestões metodológicas. E nos parece que o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o(a) professor(a) alfabetizador(a) a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos. Assim, há sugestões de atividades didáticas bastante diversas, apresentadas como troca de experiências.

Sendo assim, o professor tem um papel fundamental, pois precisa ser capaz de se autoavaliar e avaliar o seu aluno e suas aprendizagens no decorrer do processo de alfabetização; para tanto precisa criar situações que envolvam atividades significativas. É o que podemos constatar na resposta à pergunta: Em relação à avaliação na alfabetização e a prática pedagógica, o que mudou para você?

Na verdade, o que mudou foi a prática da avaliação, agora fico atenta aos avanços de meu aluno e não o que ele não sabe. Antes achava difícil entender o alfabetizar e letrar, então como iria avaliar se estava conceituando erroneamente o processo (PA1)

O que ficou claro, é que tínhamos que olhar para a avaliação não mais como um “medidor numérico” do saber do aluno. Olho para o que ele aprendeu, mesmo que não tenha atingido os conteúdos exigidos no ano/série (PA2)

Agora, penso que para o aluno não há tanta tortura pra que ele produza nas avaliações, pois se verifica o caminho que ele fez para chegar onde está. Porém, a partir do momento que paro e também dou “minha cara a tapa”, porque avaliar é refletir e concluir o que preciso melhorar, acho que tudo muda até mesmo meu aluno que também vai querer melhorar (PA3)

A questão de como faço avaliação diagnóstica que é constante, diária, acho que mudou, foi isso, eu consegui perceber o nível que ele (aluno) está para trabalhar e daí fazer com que ele (aluno) avance no seu processo de alfabetização (PA4)

Quando a gente faz um diagnóstico e o aluno não corresponde as expectativas, ele é tido como alguém que não sabe. Mas após as discussões dos encontros, vejo o que o aluno sabe fazendo um diagnóstico, e então análise o que posso mudar em mim para que meu aluno avance, preciso conhecer o processo e relacionar a teoria com minha prática (PA5)

Os(As) professores(as) conseguem fazer uma reflexão sobre a alfabetização, representada não apenas pelo ato de ensinar a criança a decodificar e codificar as palavras ou as letras. A PA4 e a PA5 explicitam em suas respostas que depois de sua participação no curso oferecido pelo PNAIC compreenderam que a alfabetização passa também por questões conceituais ligadas aos aspectos sociais e culturais; começaram a repensar esse processo de uma forma ampla, incluindo preocupações relacionadas à avaliação, ao planejamento e à forma de conseguirem “alcançar” a todas as crianças.

Pelas respostas, notamos mudanças na prática pedagógica dos(as) professores(as) após a formação, dentre elas as trocas entre os pares, as formas de avaliação, o respeito às hipóteses de escrita dos alunos, e como os agrupamentos podem ser produtivos quando há um conhecimento por parte do(a) professor(a) sobre as aprendizagens das crianças, interesse em oferecer atividades diversificadas, preocupação com as possibilidades e dificuldades das crianças em aprender novos conteúdos.

Podemos constatar, ainda, que os(as) professores(as) passaram a ter consciência da importância de seu papel como mediadores(as) nesse processo a partir de intervenções pontuais, em que criam situações nas quais as crianças “[...] têm que colocar em jogo tudo que sabem para realizar determinada atividade [...]” (WEISZ, 2002, p. 83).

Os professores se utilizam de vários saberes para a construção de sua prática. Porém, para Tardif (2002), os saberes provindos das experiências, da prática, não são saberes iguais aos outros, mas, sim, formados de todos os outros, pois é em prol da própria prática que os demais saberes são articulados. É importante destacar que o PNAIC proporcionou em sua formação momentos para os(as) professores(as) desenvolverem atividades e depois discutirem como as realizaram, procurando teorizar essas ações e avaliar sua realização.

Por meio dos depoimentos, percebemos que, além das questões da prática pedagógica do docente, a qualidade no desempenho do processo de alfabetização depende do contexto sociocultural e institucional.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) se faz importante no árduo processo de alfabetizar, desde a formação continuada dos professores, principalmente na efervescência dos dias atuais, a exemplo do próprio PNAIC, que apresenta uma meta a ser cumprida: alfabetizar na idade certa, até a instrução dos alunos. Essa é uma grande problemática colocada pelos sujeitos da pesquisa, um grande desafio para a gestão democrática da educação

A questão da não participação dos coordenadores na formação continuada do PNAIC é um entrave, pois são eles que apoiam o quadro docente e, ao longo do processo de aprendizagem, acompanham o dia a dia da sala de aula, as entregas dos materiais didáticos, relatando que é um trabalho contínuo com vistas à implementação das ações do PNAIC. Se eles, os articuladores nas questões pedagógicas, não tiveram a formação, como levar a formação para a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)?

A concepção de formação continuada amplamente usada hoje em dia deveria se tornar formação permanente, já que as redes estaduais e municipais se utilizam, respectivamente, das ATPC e da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Isso significa que não há uma cisão entre o momento em que o(a) professor(a) está em formação e a sua atuação docente, sua prática. A formação ocorre de forma constante, cotidianamente, tendo em vista a realidade concreta em que os docentes estão

imersos. O(A) professor(a) é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la de acordo com a sua realidade existencial e concreta. Para Freire (2015, p. 27),

[...] quem forma se reforma e reforma ao formar-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A formação permanente de educadores, em Freire, conduz a dois processos. O primeiro defende que, para poder aprender, o sujeito ocupa simultaneamente duas posições, a de quem aprende e a de quem ensina. Assim, o pensar é sempre um diálogo com o pensamento de outro.

Um ponto chave da formação permanente no pensamento de Freire (2005, p. 65) implica a compreensão do que é ser humano: “O ser humano é um ser inconcluso e inacabado, que está em permanente movimento de procura. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida”.

As formações continuadas que temos visto são formações que se encerram com o término do módulo; além disso, observamos que as formações têm seu acento nas demandas das necessidades atuais. Já a formação permanente, construída com diálogo, pensada e repensada, é consciente das dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas, sobretudo, é transformadora, sempre em busca de uma escola alegre, séria e compromissada.

Falar sobre formação continuada de professores é sempre um desafio. Embora existam opiniões divergentes sobre como ela deva acontecer, uma coisa é certa: a formação superior não é suficiente para preparar um professor, pois essa construção se faz na prática e na reflexão sobre a prática, como já alertava Freire.

A reflexão sobre a prática é parte essencial do processo de formação. Em se tratando da formação do PNAIC, se a reflexão não existir, corremos o risco de apenas instrumentalizar os professores sem que eles encontrem significado no que “aprendem” nos cursos de formação, não havendo, portanto, qualquer mudança em sua prática docente.

## Considerações finais

Abordamos aqui uma importante temática do contexto escolar, a leitura e a escrita, ou seja, a alfabetização. Apresentamos os resultados da nossa pesquisa sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores após a formação oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a fim de entender melhor os

questionamentos práticos e teóricos da convivência com as crianças no cotidiano de sala de aula, e também as reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento.

Podemos inferir que o PNAIC desperta no(a) professor(a) a autoestima e a possibilidade de ressignificar a prática pedagógica, o que provoca a conscientização de atitudes e gestos, muitas vezes guardados no inconsciente, de modo que o(a) professor(a) não percebe o “poder” e a responsabilidade de ser modelo e referência para as crianças. O curso permitiu também uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu mudanças na prática dos professores de maneira direta. Podemos constatar que cursos sistemáticos de formação continuada não modificam, substancialmente, concepções, atitudes e práticas de professoras na sala de aula.

Apesar de o PNAIC trazer propostas atuais e promover uma discussão aprofundada das questões de alfabetização, despertando a consciência de que é necessário repensar o processo de alfabetização, ainda é imprescindível investir mais nessa discussão em termos de políticas públicas que possam realmente elevar a qualidade do ensino em nosso país. Diante disso, podemos afirmar que o PNAIC pouco auxiliou na ressignificação de conceitos com efeito provocador de mudanças na prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos para uma reflexão sobre a importância de discussões na escola sobre a prática pedagógica, o que representa um trabalho compartilhado.

Ressaltamos que este Programa trouxe um material rico no campo pedagógico, principalmente na temática da prática e na reflexão para adequar o material às necessidades das crianças.

Outro ponto importante observado foi que, para os(as) professores(as), estudos teóricos não bastam, se não fizerem frente às questões mais relevantes da prática pedagógica. Por não conseguirem estabelecer uma reflexão sobre a prática, a relação teoria e prática na visão dos(as) docentes está distante de suas salas de aula e da realidade de seu trabalho. A ausência desta reflexão mostra que a formação continuada não consegue fomentar mudanças significativas na prática dos(as) professores(as).

Diante do exposto, concluímos que o PNAIC poderia contribuir na formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) se houvesse mudanças na estrutura da formação, ampliando-a para todos os professores do ensino fundamental I. Para nós, é possível ocorrer a mudança da prática pedagógica, mas é pertinente afirmar que uma proposta de formação continuada não pode, sozinha, proporcionar a reflexão geradora de mudança. Tudo depende das condições de trabalho dos professores e de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da educação na sociedade.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 867, de 4 jul. 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 jul. 2012, Seção 1, p. 22-23.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 1.458, de 14 dez. 2012*. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 20, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 jul. 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2012, Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria nº 90, de 6 fev. 2013*. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2012, Seção 1, p. 6.

BRASIL. *Medida provisória nº 586, de 8 nov. 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2012, Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 12.801, de 24 abr. 2013*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 nov. 1968, 8.405, de 9 jan. 1992, e 10.260, de 12 jul. 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2013, Seção 1, p. 1.

BRASIL. *Lei nº 11.273, de 6 fev. 2006*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 6 fev. 2006, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. *Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 fev. 2013*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 mar. 2013, Seção 1, p. 6.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2014.

MACEDO, L. de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed. 2005.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

MARQUES, M. O. *A formação profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, abr. 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista de Educação & Pesquisa*, São Paulo, FEUSP, v. 25, 1997, p. 11-20.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, P. de A. P. *Direito fundamental à alfabetização*. Universitas Jus, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 41-52, jan.-jun. 2012.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

**Recebido em: 24/05/2017.**

**Aprovado em: 22/06/2017.**