

SER PROFESSOR ALFABETIZADOR: A VOZ DOS ORIENTADORES DE ESTUDOS¹

TO BE A LITERACY TEACHER: THE VOICE OF STUDY ADVISORS

Maria Elizabete Souza Couto²

Alba Lúcia Gonçalves³

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender como os Orientadores de Estudos (OE) pensam o processo formativo dos professores alfabetizadores, considerando as dimensões política, formativa, social e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios.

A pesquisa foi de natureza qualitativa e, para coleta de dados, utilizamos um questionário que foi respondido por 49 OE. Para a análise dos dados, recorreremos à técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Como ponto de partida, a ideia central foi o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e, para compreender a sua dimensão, emergiram as ideias âncoras – PNAIC, formação, alfabetização e prática pedagógica. Os OE pensam que o PNAIC vem se constituindo como uma ação política que está contribuindo na organização, formação, ensino e aprendizagem nos municípios. Estão compreendendo que os avanços, ainda que sutilmente, já vislumbram a melhoria da aprendizagem dos alunos. Por fim, os municípios precisam se apropriar dessa possibilidade para construir um movimento que englobe os aspectos político, formativo, social e legal, de modo a garantir a continuidade das ações quando o Programa concluir suas atividades.

Palavras-chave: Professor Alfabetizador. Orientadores de Estudos. PNAIC.

ABSTRACT

This work aims to understand how study advisors (OE) think about the formative process of literacy teachers, considering the political, formative, social and legal dimensions in relation to the context of literacy in their counties. The research was qualitative in nature and, for data collection, we used a questionnaire which was answered by 49 OE. To analyse the data, we used the technique called Discourse of the Collective Subject (DSC). As a starting point, the

¹ Uma versão preliminar e parcial deste trabalho foi apresentada no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), realizado no período de 20 a 23 de setembro de 2016, na Universidade Federal do Piauí / Teresina-Piauí.

² Pedagoga, Doutora em Educação (UFSCar). Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Leciona na Graduação e na Pós-Graduação. Atua no ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de: formação de professores, prática pedagógica e alfabetização. E-mail: melizabetesc@gmail.com.

³ Pedagoga, Doutora em Educação (UFBA). Professora na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Leciona na Graduação. Atua no ensino, pesquisa e extensão, nas áreas de: formação de professores, estágio supervisionado e alfabetização. E-mail: albauesc@yahoo.com.br.

central idea was the National Literacy Program in the Correct Age (PNAIC), and to understand its dimension, anchor ideas emerged, such as – PNAIC, training, literacy and pedagogical practice. The OE think that the PNAIC is becoming a political action, which has been contributing for the organization, training, teaching and learning in the counties. They understand that the advances, even though subtle, are already making it possible to observe the students' improvement and learning. Finally, the counties need to embrace this possibility, so as to build a movement which comprehends the continuity of the actions regarding their political, formative, social and legal aspects, in order to guarantee the permanence of those actions when the Program concludes its activities.

Keywords: Literacy Teacher. Study Advisors. PNAIC.

INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos algumas reflexões oriundas de uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica, participantes do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na condição de formadores, isto é, Orientadores de Estudos – OE. Nossa pretensão era entender como esses profissionais pensam sobre o processo formativo do professor alfabetizador, instituído conforme as orientações do PNAIC, considerando as dimensões política, formativa e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios.

Para avançar na nossa investigação, elencamos trabalhos já publicados, que tinham como objeto de estudo a alfabetização e o PNAIC. Nessa breve busca, encontramos vinte e três trabalhos no período de 2013 a 2017, sendo eles: uma tese, três dissertações e dezenove artigos publicados em periódicos, tendo como objetos de estudo, a formação do professor alfabetizador, política pública, prática pedagógica, alfabetização e o conhecimento do professor para alfabetizar.

Desses, oito têm como objeto de estudo a formação de professores alfabetizadores, a partir de estudos que indicam as contribuições da formação continuada para a reflexão e a tomada de atitude frente à prática pedagógica (TEDESCO, 2015; VIANA, 2017), bem como diante das práticas de ensino da leitura e escrita (SILVA; SOUZA, 2017). Os desafios da formação continuada foram estudos que consideravam vários aspectos, tais como: as peculiaridades de cada região no Brasil (AMARAL, 2015), o conteúdo dos cadernos da formação e de estudos para o professor alfabetizador (SOUZA, 2014), a formação Matemática

do professor na alfabetização (FERREIRA; FONSECA, 2017), as representações de professores sobre conteúdos e estratégias formativas (VELOSO; LÉLIS; ALMEIDA, 2017). Couto e Gonçalves (2016) analisam o processo de formação de professores formadores que assumem a responsabilidade de formar professores alfabetizadores e o modo como esses estão construindo conhecimentos para formar os professores alfabetizadores, isto é, o formador formando-se a partir do processo formativo do professor alfabetizador.

Encontramos seis trabalhos que estudam o PNAIC como política pública para a alfabetização no Brasil. São eles: Moreira e Saito (2013) estudam as configurações das políticas públicas atuais para a alfabetização no Brasil; Minatel, Santos e Guimarães (2015) analisam a proposta de avaliação e da formação continuada de professores para a prática pedagógica. Já Aranda (2017), avalia o PNAIC como uma política, levando em conta as dificuldades, as expectativas e os desafios na luta por uma política de Estado para a alfabetização. Viédes (2017) estuda a gestão do processo alfabetizador na perspectiva da política educacional, e Frangella (2016) analisa os argumentos que tratam dos direitos de aprendizagem como garantia de democratização qualitativa por meio do PNAIC. Esquinsani (2016) estuda a formação continuada como uma estratégia e o professor alfabetizador como coadjuvante no processo de formação, mas como protagonista na responsabilização.

De maneira geral, essas pesquisas tratam da relevância do PNAIC enquanto programa de alfabetização organizado em eixos: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, controle social e mobilização, bem como a formação continuada de professores alfabetizadores. A formação, a prática pedagógica, os materiais e a avaliação foram objetos de estudo, indicando a importância e o impacto do PNAIC no processo de alfabetização para professores e alunos. Nesse contexto, a finalidade deste artigo é contribuir com uma análise, considerando o papel relevante do professor formador (Orientador de Estudos) na formação do professor alfabetizador.

Diante dessas anotações, vale retomar o percurso histórico, a partir dos anos 2000, início do século XXI, momento em que vários programas foram implantados em parceria com os governos federal, estadual e municipal, com o objetivo de melhorar a formação do professor alfabetizador, sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Segundo levantamento realizado no site do Ministério da Educação, os municípios aderiram aos Programas de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2002), de

Alfabetização e Linguagem (2011), de Pró-letramento (2012), e mais recentemente, o PNAIC (2013-2016)⁴. Esse programa visava a formação continuada dos professores que estão em atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de fomentar um maior entendimento da prática pedagógica alfabetizadora, condição essa fundamental para reverter o quadro de analfabetismo escolar ainda presente, quando se sabe haver um percentual de 9% de crianças não alfabetizadas, o que equivale a aproximadamente 18 milhões de brasileiros que ainda não sabem ler e escrever⁵.

No contexto geral, juntamente com os programas e reformas educacionais, também foram “implementadas, a partir dos anos 1990 [...], as avaliações padronizadas em âmbito nacional, interferindo no trabalho docente” (MARCONDES; LEITE, 2014, p. 159). Entre as avaliações, temos os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (2015), que mostram haver um percentual de crianças que apresenta um aprendizado inadequado em leitura, correspondente a 22,21%; em escrita, de 34,46%; e em matemática, de 57,00%. Estes indicadores convidam a refletir sobre a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais no Brasil, e sobre a política de formação dos professores alfabetizadores, os materiais didáticos (livros didáticos, literatura infantil, jogos...), etc.

Esse quadro apresentado nos desafia e convida a refletir sobre o lugar da formação, compreendendo-a em uma ação política, formativa e legal na universidade e na escola. Assim, este trabalho está organizado em três seções: as dimensões da formação, o percurso metodológico, o pensamento do OE sobre o processo de alfabetização, além de algumas considerações.

1. DIMENSÕES DA FORMAÇÃO: POLÍTICA, FORMATIVA E LEGAL

A formação de professores é um ato político (PRETTO, 2001) e se constitui numa temática que vem atraindo a atenção de pesquisadores, professores e gestores políticos, visto

⁴ Na Bahia, em 2011, os municípios aderiram ao PACTO pela alfabetização, um programa implantado pela Secretaria de Educação do Estado. Em 2015, os programas PACTO e PNAIC juntaram-se. Tal junção passou a ser denominada de ‘**Programa de Ações de Integradas PactoPnaic**’, com a finalidade de fortalecer as ações para alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade.

⁵ “A **taxa de alfabetização** é importante para avaliarmos a situação educacional e as condições sociais do país, segundo os resultados do Censo 2010”. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>> Acesso em 15.maio.2016.

que esses a consideram como um dos fatores que contribuem para a melhoria da educação no sentido mais amplo. Segundo a pesquisadora americana, Cochran-Smith, antes da década de 1990, as sínteses das pesquisas sobre a formação de professores já sugeriam mais e melhores pesquisas, principalmente em relação à qualidade dos processos formativos: como o professor aprende a ensinar, suas crenças, pensamentos e atitudes. E nas décadas mais recentes, há a presença de uma abordagem relacionada às “políticas e práticas que regem a preparação do professor, o desempenho do ensino e os resultados educacionais” (2005a, p. 306).

Assim, a dimensão política apresenta uma preocupação em relação à formação de professores e, conseqüentemente, relativamente ao desempenho dos alunos, aspectos esses que têm marcado o próprio histórico das políticas educativas, o que vem permitindo

[...] demonstrar e ilustrar o fato de que, ao longo das últimas décadas, muitos países industrializados adotaram e aplicaram na prática várias políticas educativas, enraizadas em um referencial de modernização educativa, que visava, antes de tudo, instaurar verdadeiros sistemas escolares públicos, relativamente uniformes e integrados, garantindo o direito à educação para todos, independentemente das condições materiais ou do lugar de residência (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 109).

No Brasil, a questão vem caminhando na mesma direção, visto que se tem como ponto forte uma proposta de formação que visa a atender uma lógica mercadológica para a produção de um determinado produto, nesse caso, a formação de professores e alunos, e que traz, no seu discurso, os princípios de emancipação, de cidadania e a construção do conhecimento (a escolarização). Porém, o que parece estar acontecendo é a necessidade de se chegar aos resultados esperados nas avaliações externas, isto é, que os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade.

Valorizar a formação em serviço está relacionado a uma aprendizagem da profissão ao longo da vida (MARCELO GARCIA, 1999), trazendo para a discussão a prática em sala de aula e seus saberes da experiência (TARDIF, 2002), de modo a proporcionar uma reflexão sobre a sua prática, avançando nos seus conhecimentos em relação à teoria e à prática, e, ao mesmo tempo, alterando, ao longo do processo os indicadores anteriormente obtidos por aqueles esperados pela escola, pelo município, pelo estado e pelo país.

A dimensão formativa é marcada pela construção dos conhecimentos e saberes que fazem parte do *corpus* de conhecimentos estudados na formação inicial e continuada, que são,

então, transformados em saberes destinados à formação de professores. Vale a indagação: qual é a base de conhecimento necessária ao professor para alfabetizar? De uma maneira geral, a base de conhecimento é constituída “por um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 290). É uma base de conhecimento que não é fixa e continua em construção na trajetória profissional, considerando que, seguindo o movimento da sociedade, um novo ecossistema de aprendizagem está surgindo para redefinir cada aspecto do ensino e da aprendizagem (KNOWLEDGE WORDS, 2013). Tal situação vem indicando possibilidades nos Estados Unidos, e também no Brasil, as quais, nos últimos anos, estão tendo seus esforços centrados na melhoria da qualidade do ensino e dos professores, por entender que, com professores mais qualificados, as condições de aprendizagens dos alunos poderá mudar.

Dessa forma, a formação profissional é considerada uma condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Trata-se de uma integração ao cotidiano dos profissionais e das escolas, levando em conta a escola como local da aprendizagem e da socialização de saberes, culturas, experiências, jeitos de ser e de pensar o mundo, a sociedade, a comunidade, a aprendizagem, o conhecimento e o seu entorno. E ainda, é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, ter como referência a prática docente e o conhecimento, de maneira a ir além da oferta de cursos de formação continuada, integrando-se no dia a dia da escola como um componente essencial da profissionalização docente (LARCHERT; COUTO; GONÇALVES, 2009).

Nesse movimento, alguns pontos são considerados nos estudos sobre o pensamento dos professores. Em primeiro lugar, é preciso conhecer o esquema conceitual do professor como base de sua ação, prevendo ações a partir das teorias que estão implícitas (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001), bem como, conhecer suas crenças, as quais indicam que aprender a

[...] atuação profissional é assumir um processo contínuo de reflexão, holismo e grande envolvimento pessoal e situacional. A situação experiencial com os adultos é a base dos modelos e modalidades de criação do conhecimento formativo, inquirindo sobre as chaves de cada comunidade, espaço de vida e núcleo do conhecimento inquiridor (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001, p. 356).

Imersos nessas crenças aparecem os dilemas da profissão, os quais oferecem pistas de que se será sempre um aprendiz. Aquele profissional (adulto) que, mesmo formado, continuará a aprender para considerar o ensino como uma atividade global, intencional, comunicativa, crítica, na qual professor e aluno estão sempre aprendendo. Aí está a chave do pensamento do professor, independentemente da função que está desenvolvendo, visto que estes provocam o movimento da ação e da reflexão no cotidiano da docência. Porém, é imerso na ação e reflexão que se aprende a ensinar. Tal situação indica que, a todo instante, aprendemos a profissão docente, e que por mais que se aprenda, há muito ainda a aprender. Eis um dilema que perpassa o trabalho do professor, considerando que “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fazemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses, só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Dessa forma, a educação de adultos refere-se à aprendizagem do adulto/professor que, possivelmente, se envolve em situações de formação continuada numa perspectiva de construir uma base de conhecimento, que é apresentada por meio do movimento, da construção, da representação de conhecimentos, e da elaboração pessoal do profissional ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo (inicial e continuado), em sua trajetória docente (MARCELO GARCIA, 1999), e na “compreensão da prática na formação de professores” (LOUGHRAN, 2009, p. 17).

Dessa forma, a formação continuada dos professores é uma atividade política e deve ser valorizada nos seguintes aspectos: conteúdos curriculares, pedagógicos, com as relações com as escolas, que podem ser locais, de lutas sociais, culturais, etc., indicando condições para a própria aprendizagem, remetendo “não apenas para o contexto da sala de aula, mas também para a mudança social, em que a educação constitui uma força motora” (SACHS, 2009, p. 100). Assim, os professores precisam ampliar, atualizar e refletir sobre suas competências e seus conhecimentos, visto que estão presentes vários tipos de conhecimentos, entre eles, os conhecimentos específicos relativos aos conteúdos pedagógicos, dos alunos, etc.

O conhecimento dos conteúdos específicos, aprendidos pelo formador/professor alfabetizador é um eixo articulador entre a docência, a construção do “conhecimento pedagógico do conteúdo e [...] o desenvolvimento do raciocínio pedagógico” (MIZUKAMI,

2004, p. 291), condição essencial para compreender situações concretas de ensino em contextos escolares diferentes.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é aquele “construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria, que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os tipos de conhecimentos explicitados” (MIZUKAMI, 2004, p. 291). Isso constitui um conhecimento importante no contexto da docência, sendo o professor o autor da sua construção e aprendizagem durante a trajetória profissional. Assim, o conhecimento pedagógico do conteúdo se

[...] vincula à forma como os professores consideram que é preciso ajudar os alunos a compreender um determinado conteúdo. Inclui as formas de representar e formular [...] um conhecimento sobre o que torna fácil ou difícil aprender: conceitos e preconceitos que os alunos de diferentes idades e procedências trazem consigo sobre os conteúdos que aprendem (BORKO; PUTNAM, 1996). De acordo com Magnusson, Krajcih e Borko (2003), o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

Este conhecimento é o “fio condutor de aprendizagem e desenvolvimento profissional” (MIZUKAMI, 2010, p.73) para a organização das atividades docentes, visto que é acionado no momento em que o professor explica a sua prática, considerando os objetivos, metas e propósitos da educação, o ensino desenvolvido, como o aluno aprende, a organização e rotina da sala de aula, a relação com outros conteúdos e áreas do conhecimento, as situações de motivação, as políticas públicas, a diversidade, as teorias da aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, etc.

O conhecimento dos alunos ajuda o professor a organizar o seu trabalho e as mediações necessárias na perspectiva de avançar do nível de conhecimento que o aluno já possui, que é determinado por meio da solução independente de problemas, ao nível de desenvolvimento potencial, por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto (o professor), ou em colaboração com colegas, familiares, etc. (VYGOTSKY, 1991).

A dimensão da formação é construída em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos e competências sobre o saber ensinar, da cultura, do meio, da organização escolar, etc. (TARDIF; LESSARD, 1999). Essa perspectiva de formação poderá, até, ser anunciada de uma forma mercadológica, mas traz consigo um movimento formativo que se

realiza no ‘ir e vir’, nos questionamentos, no levantamento dos problemas locais e no esforço de problematização e compreensão desses problemas em contextos diferentes.

E, por fim, uma dimensão legal da formação, visto que sempre buscamos o respaldo da legislação vigente: LDB nº. 9394/96, e nas demais Resoluções que definem as Diretrizes Curriculares para a formação e a organização da escola, de modo a fundamentar e compreender os processos formativos dos professores em contextos diversos.

Nesse contexto, o processo formativo do professor – inicial e continuado – indica possibilidades de análise e reflexão sobre os aspectos conceituais e pedagógicos que formam o profissional para o desenvolvimento de uma ação que também é política.

2. O PERCURSO DO TRABALHO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que buscou compreender como os Orientadores de Estudos pensam o processo formativo dos professores alfabetizadores, considerando as dimensões política, formativa, social e legal em relação ao contexto da alfabetização em seus municípios.

Nesse contexto, foram ressaltadas as situações que evidenciam realidades que não poderiam ser analisadas e compreendidas por meio de dados brutos, objetivos, mas próprios de situações que têm as vozes/discursos dos sujeitos formadores como produtores de conhecimento.

Segundo Bogdan e Biklen, uma pesquisa qualitativa indica que o objeto de estudo “seja examinado como a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo” (1994, p. 49). Sendo assim, o discurso dos participantes da pesquisa mostrou a presença de uma multiplicidade de saberes docentes mobilizados, bem como os indicativos de novas aprendizagens, que sugerem diferentes maneiras de compreender como os OE estavam lidando com o programa, sua formação, e a ação de formar o professor alfabetizador.

O trabalho foi realizado com os OE de 22 municípios do estado da Bahia, os quais, naquele momento, assumiam a função de Orientadores de Estudos (OE) nos seus locais de trabalho, na condição de formadores dos professores alfabetizadores. Responderam ao questionário 49 professores (OE). Desses, 13 não tinham experiência na alfabetização;

aqueles que não são formados em Pedagogia, ou são pedagogos, e ainda não tinham desenvolvido atividades profissionais (docência; coordenação pedagógica) em classes de alfabetização. Tal situação contraria o preconizado no Art. 10 da Portaria Nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), que estabelece critérios para a seleção dos OE.

Aprender o pensamento do OE na condição de formador do professor alfabetizador foi primordial neste estudo. Para a análise dos questionários, realizamos uma leitura exaustiva das informações, as quais foram revelando as temáticas que deram origem aos eixos de análises. Para a realização das análises, recorreremos à “técnica do Discurso do Sujeito Coletivo-DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006), que é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos a partir de depoimentos” (LEFÈVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003, p. 69), tendo como objetivo “refletir sobre as possibilidades oferecidas para expressar, empiricamente, a opinião ou o pensamento coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2006, s/p), consistindo em selecionar, nas respostas individuais, as *expressões-chave* que identificam trechos significativos, os quais revelam o conteúdo e correspondem a *ideias centrais*, que são a síntese do conteúdo discursivo. Com as *ideias centrais* construímos discursos-síntese, na primeira pessoa do singular, que são os DSCs, nos quais o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual. Essa técnica do DSC é utilizada em pesquisas no campo da saúde e em outras áreas (banco de DSCs), e “tem demonstrado sua eficácia para o processamento e expressão das opiniões coletivas” (IDEM, 2006).

As *ideias centrais* são temáticas sintéticas que descrevem o sentido presente na resposta e, também, nos conjuntos de respostas dos Orientadores de Estudos, apresentando sentido semelhante ou complementar. Dessas ideias, nascem outras que são as *ideias âncoras*, que representam as ideologias, valores e crenças presentes nas respostas individuais ou agrupadas. Na técnica do DSC consideram-se as *âncoras*, quando há, no material empírico, por serem marcas discursivas explícitas dessas afirmações genéricas (PIRES, 2013).

A construção dos DSC foi organizada a partir da reunião das *expressões-chave* presentes nos questionários – por exemplo, nas diferentes respostas a uma mesma pergunta, que tem *ideias centrais* ou *âncoras* com sentido semelhante ou complementar. Esses discursos foram escritos na primeira pessoa do singular, para marcar a presença do pensamento coletivo na pessoa de um sujeito coletivo de discurso (LEFÈVRE; LEFÈVRE,

2005). Entretanto, “um sujeito coletivo”, como apresentado no “Discurso do Sujeito Coletivo, é muito mais do que um “nós”, que expressa apenas um tipo muito particular de sujeito coletivo que fala; e, também, *menos*, já que um único indivíduo também pode ser um sujeito coletivo” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006, s/p). No nosso trabalho, esse ‘menos’ foi evidenciado em *expressões-chave* que nos ajudam a compreender a ideia central na multiplicidade do objeto de estudo. As respostas nos questionários são a matéria prima, ou seja, o material produzido na pesquisa, o que se constituiu no discurso do sujeito coletivo.

Como categoria de análise, elegemos o PNAIC, a formação, a alfabetização e a prática pedagógica numa dimensão formativa, política e legal.

1. O PENSAMENTO DO ORIENTADOR DE ESTUDOS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Na leitura e nas reflexões sobre a implantação e a implementação do programa de alfabetização na idade certa, segundo o pensamento dos OE, as ações desenvolvidas têm “implicado em algumas lutas nos municípios, pois, embora tenham feito a adesão ao Programa, ainda não [conseguiram] implementá-lo conforme o proposto na Portaria” (COUTO; GONÇALVES, 2016, p. 159), por exemplo: tiveram dificuldades em criar, nos municípios, a identidade do Programa no tocante à constituição de um espaço físico para a realização dos momentos de formação, planejamento e estudos.

Assim, para compreender o que pensam os Orientadores de Estudos sobre o processo formativo do professor alfabetizador, o DSC revelou, como ponto de partida e ideia central, o PNAIC. Entretanto, para refletir sobre o lugar que o PNAIC ocupou nos municípios, na formação dos professores e no processo de alfabetização, e para alcançar seus objetivos, lançaremos mão da ideia central do PNAIC e as *ideias âncoras (expressões-chave)* – formação, alfabetização e prática pedagógica – para discussão neste trabalho.

1. O PNAIC

No contexto mais amplo, o PNAIC faz parte do Plano de Metas e Compromisso *Todos pela Educação*, instituído pelo Decreto Federal n. 6.094/2007, que se constitui

[...] em uma estratégia utilizada para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. A integração dos entes federados ao Plano [foi] estabelecida através da assinatura de termo de adesão e tal parceria é traduzida ‘em compromisso’ assumido com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas (CAMINI, 2010, p. 537).

Nessa direção, os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao referido compromisso assumiram a responsabilidade de cumprir as 28 diretrizes indicadas, que deveriam ser traduzidas em resultados de avaliação que expressassem qualidade e aprendizagem dos estudantes. Entre estas diretrizes, a segunda indica o pacto em “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, s/d).

Em se tratando da alfabetização, foi implantado pelo Governo Federal, por meio da Portaria 867 de 04 de julho de 2012, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a qual define a parceria com estados, municípios e o Distrito Federal, que reafirmaram e ampliaram os compromissos previstos no Decreto 6.094/2007 (*Compromisso Todos pela Educação*), especificamente no que se refere à alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; realização de avaliações⁶ anuais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) para os concluintes do 2º e do 3º ano do Ensino Fundamental (o ciclo de alfabetização); apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao PNAIC para sua implementação, e a organização de uma rede de aprendizagem (COUTO; GONÇALVES, 2016).

Segundo as orientações do PNAIC (BRASIL, 2012), o processo formativo dos professores estaria fundamentado nos seguintes princípios: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização e o engajamento.

Tais princípios indicam a possibilidade de organização de uma formação que avance na reflexão sobre a prática, o conhecimento e a construção da identidade do professor alfabetizador, bem como as situações de socialização das experiências e aprendizagens por meio do engajamento profissional na escola e na comunidade, além da colaboração como princípio para planejar, replanejar e desenvolver a formação e a ação docente.

⁶ Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Com relação à dimensão política, o DSC dos professores traz a ideia de que o PNAIC é visto como o Programa do Governo Federal, e não como uma ação local que envolve organização política em termos de visibilidade do trabalho para a comunidade. E na dimensão pedagógica, há a necessidade da discussão e redefinição da proposta no contexto local (município). Junto a essa questão, outras se impõem, as quais dizem respeito ao processo de formação desses novos professores/formadores, os quais precisam realizar estudos específicos em relação à alfabetização, ao letramento e, também, à formação de professores, ou seja, precisam dar conta do seu processo de formação e da formação do seu grupo de professores, visto que alguns não tinham em seu processo formativo os estudos sobre alfabetização e letramento, língua, linguagem, etc.

Nesse contexto, os Orientadores de Estudos trazem para a cena a discussão sobre a condição de escolarização, dizendo que:

O PNAIC é um programa cuja finalidade é mobilizar, favorecer e renovar o processo de alfabetização. Entretanto, só é ‘válido’ se gestores, secretários, orientadores, alfabetizadores, pais e família o levarem a sério para alfabetizar as crianças até os 8 anos. Por isso, tenho que me esforçar para que esses resultados se concretizem, pois, o interesse maior é que o programa aconteça e dê bons frutos.

O PNAIC indica inovações, novos olhares e mudanças de comportamento, trabalha com a proposta de que a alfabetização é um direito garantido à criança, porém é necessário fazer valer esses direitos colocando em prática o que foi aprendido na teoria diante dos temas trabalhados nos estudos realizados. Há uma grande preocupação em “garantir” essa alfabetização, mas com letramento, e “garantir” é algo muito sério. Exige o compromisso e a organização redobrada e um planejamento bem estruturado (DSC – OE).

Os Orientadores de Estudos estão compreendendo a natureza do Programa, sua dimensão política e formativa, considerando a avaliação externa (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, e Provinha Brasil), e interna, isto é, o valor da alfabetização e a garantia dos Direitos da Aprendizagem na vida das pessoas, no caso, as crianças, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A proposta de alfabetização indicada no PNAIC, começou a ser pensada como ação política com sua organização – formação e material didático – indicando um caminho para a organização do trabalho nos municípios, valorizando o Direito à Aprendizagem e a garantia de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade. Essa condição indica que aos oito anos

[...] as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, s/d).

Segundo os documentos do PNAIC, para atender e alcançar efetivamente a referida meta, quatro princípios devem ser considerados no trabalho pedagógico:

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

Esses princípios são os norteadores da formação dos formadores e, conseqüentemente, dos OE, tendo em vista atender ao proposto no documento, sem perder de vista uma formação para a cidadania. Nesse sentido, os OE pensam que o PNAIC

- está enriquecendo o processo de alfabetização no município, visto que o programa possui um foco de mobilização social. Esse programa abre um leque de possibilidade porque não engessa o fazer pedagógico, mas oportuniza discussões e aprofundamento teórico. Um aliado e parceiro no processo de ensino-aprendizagem e tem sido um novo estímulo, um renovar de forças e ânimo (DSC – OE).

3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Na dimensão formativa, a partir desses princípios, a proposta do PNAIC apresenta a alfabetização como objeto de conhecimento. Nesse sentido, o Orientador de Estudos e o professor alfabetizador estão construindo uma base de conhecimentos (MIZUKAMI, 2004) necessária para ensinar as crianças a ler, escrever e compreender desde cedo que as marcas gráficas da escrita possuem um “valor social agregado, uma vez que os adultos guardam e protegem cuidadosamente certos documentos escritos, porque demonstram a maior seriedade e preocupação – em todo caso, envolvimento – com relação a certas comunicações escritas que não estão destinadas às crianças” (FERREIRO, 2013, p. 30). E, ainda, veem no PNAIC uma possibilidade de um ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001), porque a cultura da escrita é um valor social e todos têm direito de adquiri-lo.

Em relação à formação, estão compreendendo o processo de alfabetização a partir das realidades locais, principalmente quando retomam o Plano de Mobilização Social (MEC), que é um chamado “à sociedade para o trabalho de mobilização das famílias e comunidades pela melhoria da qualidade da educação e pela garantia do direito de aprender a todos os brasileiros” (BRASIL, MEC, s/d). O Plano de Metas do PDE (1.1 a 1.18) indica possibilidades que, em conjunto com a sociedade civil, oferece orientação e incentivo a lideranças sociais, gestores da educação pública, profissionais da educação, etc. para criar condições que possam ajudar na alfabetização até os 8 anos de idade. Nesse sentido, nos municípios, o PNAIC “está trazendo mudanças que, com certeza, contribuirão para novos caminhos, com uma educação de qualidade, e que o resultado de todo esse trabalho chegue até a ponta, que é o aluno” (DSC – OE).

A marca das dimensões formativa e política faz-se presente no processo formativo e também ficou revelado com a mobilização nos municípios, visto que começa a criar uma nova configuração de educação (alfabetização), em que a relação entre o ensino e os processos de participação social estão presentes, bem como a interação da educação com o desenvolvimento cultural e social (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001) e a aprendizagem dos alunos.

Ainda em relação à dimensão formativa, os OE a estão considerando como uma condição para a releitura, a continuidade das experiências e das aprendizagens nos aspectos teórico e prático. O discurso revelou desde a condição privilegiada para os estudos até o papel da formação continuada para o professor, dizendo que se sentiu

- privilegiada por saber que iria ter a oportunidade de aperfeiçoar-me mais na alfabetização, que meus conhecimentos seriam, enfim, respaldados tanto na prática quanto na teoria. Nos estudos de formação há muita troca, aprendizagem e percebo que a formação está:

* oportunizando a relação real entre prática e teoria;

* ajudando a perceber a formação como formação mesmo, não mais um programa com sugestões de atividades para alfabetizar, mas, experienciar, refletir sobre sua ação, compartilhar saberes e fazeres numa inter-relação que envolve a realidade local, a ação docente e o conhecimento teórico, e não apenas a sistematização de atividades para cumprir o cronograma;

* ampliando e abrindo novas possibilidades de trabalho no processo ensino-aprendizagem em relação ao processo de alfabetização;

* oferecendo aprofundamentos teóricos para que os professores repensem a sua prática.

Hoje temos conhecimento das condições necessárias para que esse processo seja desenvolvido em sala de aula e qual o objetivo alcançar, ajudando na compreensão de determinados “conceitos” e, assim, melhorar a prática com os alunos.

Nas visitas e encontros de formação, foi possível observar pequenos avanços na proposta metodológica (atividades) que era organizada com conteúdo, relatos de experiências e valorização da literatura infantil (DSC– OE).

A perspectiva de formação apresentada no DSC indicou uma formação continuada que permitiu ao professor condições para construir uma base de conhecimentos (MIZUKAMI, 2004) – sobre os conteúdos específicos (alfabetização – leitura, escrita, e produção de textos, oralidade e análise linguística), além do conteúdo pedagógico (como ensinar a ler, escrever e analisar/pensar a língua, utilizando vários gêneros textuais, literatura infantil, jogos, etc.), além de desenvolver competências para trabalhar, refletir, aprofundar conceitos e avaliar o fazer pedagógico, elaborar aulas e atividades, adaptando-as ao contexto social dos alunos, com vistas a não apenas uma compreensão do conteúdo apresentado, mas, à sua conexão com situações do cotidiano a partir da dialógica (IMBERNÓN, 2011), e atendendo aos princípios da reflexividade, troca de experiências, socialização, colaboração e mobilização de saberes defendidos pelo PNAIC – BRASIL, 2012.

A consciência profissional da formação como ação e movimento foi indicada, várias vezes, quando foi mencionado que está ‘ajudando a perceber a formação como formação mesmo’ (DSC). Parece um trocadilho, mas se reveste em uma reflexão sobre a trajetória profissional e a possibilidade de reflexão da prática nos aspectos teóricos, metodológicos e políticos. Um fator que tem sido favorável é a inclusão, na cultura escolar, por meio da mobilização social com o secretário de educação, gestores, coordenadores, orientadores de estudos e, especialmente, os professores alfabetizadores, para desenvolver as metas propostas no PDE e alcançar seus objetivos, isto é, a melhoria da aprendizagem dos alunos (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001). A valorização de uma base de conhecimento para a alfabetização, a articulação entre teoria e prática, a integração entre a experiência, a reflexão e o ensino começam a fazer-se presentes e a fortalecer o trabalho do professor numa perspectiva de mudança social (SACHS, 2009).

3.3 A ALFABETIZAÇÃO

“A escrita alfabética é uma invenção cultural da humanidade” (MORAIS, 2012, p. 70). É na alfabetização que essa invenção se concretiza, contribuindo para a formação social e política dos homens e mulheres. Sendo cultural, a sociedade requer pessoas alfabetizadas para

participar politicamente dos espaços e situações com competência. Assim, pensam a alfabetização como um processo e continuaram inferindo que

- através dos estudos foi possível perceber que o processo de alfabetização acontece em um ciclo de três anos, saindo assim da perspectiva linear para uma processual, estabelecendo uma ponte com o uso social da escrita. E para garantir tais aprendizagens foi preciso compreender a escrita como sistema notacional, aprofundar conhecimentos acerca do processo metacognitivo de consciência e conscientização da construção escrita. Nesse processo o programa traz temas bastante relevantes e que devemos desconstruir ou ressignificar alguns conceitos, como a possibilidade de uma alfabetização na perspectiva do letramento acontecer de fato, sem negar o direito de aprender a ler e a escrever. O processo de alfabetização é amplo, vai além das letras e palavras e inicia bem antes do processo de escolarização. Entende-se também que não ocorre naturalmente, por meio da memorização ou repetição, mas por meio das análises, reflexões e intervenção do mediador (professor), e só é possível mediante diagnósticos precisos e intervenções imediatas (DSC – OE).

Os indicativos presentes no DSC direcionam para uma reflexão sobre a ressignificação de conceitos referentes aos conhecimentos específicos para a alfabetização (MIZUKAMI, 2004), tais como: ciclo de alfabetização, o sistema notacional, o uso social da escrita, o letramento, etc., numa tentativa de romper os paradigmas dos métodos tradicionais (analítico e sintético) – com memorização e repetição – o linear, para o processo construtivista, por meio de análises, reflexões e mediação com a organização das escolas em ciclo. Um caminho para superar o “*apartheid* educacional” (MORAIS, 2012, p. 72), visto que a compreensão, o compromisso profissional e a reflexão sobre a alfabetização em cada município vêm indicando a construção do conhecimento pedagógico (MIZUKAMI, 2004), já que “o tipo de ensino praticado é um fator determinante para permitir que a maioria das crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano [...] com mais conhecimentos sobre o SEA” [Sistema de Escrita Alfabética] (MORAIS, 2012, p. 72).

O diagnóstico e a intervenção foram valorizados como atividades que devem ser realizadas pelo professor com a finalidade de ajudar os alunos a avançar no SEA (da escrita não alfabética para uma escrita alfabética), ajudando-os a compreender o sistema de escrita e seu uso social. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico/didático do conteúdo está sendo (re)organizado, compreendido, (re)elaborado para atender a diversidade de interesses e necessidades dos alunos (MARCELO GARCIA, 2010). Dessa forma, a formação oferecida pelo PNAIC vem atendendo as dimensões políticas e os OE pensam que vêm

[...] contribuindo para que os Direitos de Aprendizagem sejam assegurados nas escolas, de forma que pudessem garantir que as crianças fossem alfabetizadas na idade certa, visto que todo o trabalho realizado pelo PNAIC tinha o objetivo principal de alfabetizá-las. Vou me esforçar para que esses resultados se concretizem. Entretanto, nos próximos anos, os resultados serão melhores (DSC – OE).

Este discurso ressaltou o tempo para alfabetizar do ponto de vista da idade do aluno, dos seus conhecimentos e do tempo nos municípios, em se tratando de resultados (avaliação externa), alcance de metas e, conseqüentemente, o resultado de uma ação que é política, legal e formativa.

3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica é uma ação intencional, política e também formativa, visto que é necessário saber *o que, para quem, para que, por que e como* realizar a atividade educativa, tendo como base a mediação⁷ (VYGOTSKY, 1991) e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. É uma “prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16). Nessa direção, o DSC revelou que

[...] o processo de alfabetização só é possível mediante o uso de estratégias lúdicas, compreendendo o valor da sistematização. Aumentou o interesse dos alunos pela leitura literária tendo em vista a montagem dos cantinhos de leitura. As colegas estão elaborando/planejando a rotina com foco nos Direitos de Aprendizagem e creio que o professor tem o papel muito importante mediado por processos de aprendizagem com a teoria/ teorias.

Por conta do tamanho do município e de termos passado por greve, os acompanhamentos estão em um número irrelevante, mas pelo que os professores trazem, o impacto tem sido positivo (DSC – OE).

Com o movimento e a mobilização entre a gestão, coordenação e orientadores, os resultados (dimensão formativa, pedagógica e política) começaram a aparecer e a serem percebidos pelos professores, embora os resultados (avaliação externa) ainda não correspondam aos esperados, visto que as condições objetivas e subjetivas estão presentes. Assim, a prática vem se constituindo numa dimensão formativa e política como

[...] ação mediadora de mudança e transformação social com o objetivo de contribuir na construção da identidade dos sujeitos – professores e alunos. E na sala de aula [...] a prática deve ter como ponto de partida o levantamento de problemas do cotidiano para estudo, discussão, análise e sistematização de conceitos e ideias (COUTO, 2011, p. 57).

⁷ Mediação é um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser, então, **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 2001, p. 26 - grifos da autora).

Outra contribuição elencada pelos OE foi o material didático distribuído pelo MEC para alunos e professores, que vem contribuindo para a compreensão do conhecimento pedagógico e para a compreensão da prática na sua formação (LOUGHRAN, 2009) e, em seguida, da melhoria da formação e da aprendizagem dos alunos. Nesse tocante, o DSC indicou que

- o material é excelente, mas é o início do processo e o professor precisa realizar outras leituras para a concreta apropriação do saber sobre a alfabetização. A utilização do material do PNAIC (livros de literatura e jogos) está cada vez mais acessível ao professor e ao aluno. Na medida em que os professores tiveram acesso ao material do PNAIC, houve modificação para o que esperamos (DSC – OE).

Nesse movimento de reflexão, a formação do professor no PNAIC está sendo considerada como uma condição importante para a construção de conhecimentos sobre a alfabetização, juntamente com a releitura das experiências e das aprendizagens. A mobilização entre a comunidade e os profissionais nas escolas, locais de socialização, de aprendizagem, de formação e ação de integração no dia a dia, caracteriza-se como componente essencial da profissionalização docente, embora ainda apareçam os dilemas.

Com base nos dilemas indicados por (MEDINA RIVILLA; DOMÍNGUEZ GARRIDO, 2001), os dados sugerem outras indagações que sinalizam para a continuidade do estudo, de modo a verificar como seria a construção de uma base de conhecimentos específicos para a alfabetização inserida numa perspectiva social, considerando a prática pedagógica como intencional e global para a aprendizagem do aluno e do professor (este também aprende na ação). Cada vez que um dilema for resolvido, outro aparecerá, visto que a prática pedagógica é um movimento espiralado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender como os OE estavam pensando o processo formativo do professor alfabetizador, recorreremos ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Tal discurso indicou que há uma presença forte do governo federal/MEC na implantação de vários programas de formação de professores e de alfabetização, com a finalidade de fomentar a formação e a aprendizagem dos alunos, condições para assegurar a alfabetização das crianças, numa perspectiva de mudança social.

Nesse sentido, conforme o pensamento dos OE, revelado no DSC, no contexto da mobilização no município e com a formação, já compreendem o ‘lugar’ do PNAIC e a função social da alfabetização nos seus aspectos conceituais, políticos e metodológicos, valorizando o conhecimento do conteúdo específico e pedagógico, ou seja, é sabido que há a necessidade de uma base de conhecimento para o ensino na alfabetização (MIZUKAMI, 2004).

Contudo, o DSC ofereceu pistas para reflexão, entre elas, a de que os municípios ainda precisam caminhar na direção de organizar e elaborar políticas de formação dos profissionais da educação, contemplando aqueles que estão na alfabetização, considerando as suas características, condições, culturas, diversidade, localidades, etc. Algumas vezes, os municípios recebem pacotes prontos, vindos de fora para dentro da escola, como ‘tábua de salvação’ e condição para a melhoria da formação e da educação. Nesse caso, mais uma vez, viram no PNAIC uma possibilidade de contribuir com a situação da alfabetização, pela sua organização na gestão, mobilização, formação e prática pedagógica (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, perceberam os seus avanços e, assim, vislumbraram indícios de melhoria na aprendizagem dos alunos (expressos na avaliação externa). No entanto, não se pode transferir para um Programa uma responsabilidade que é do município. Entretanto, pode-se apropriar dessa possibilidade para construir um movimento que seja formativo na sua dimensão política, formativa e legal (PRETTO, 2001; TARDIF; LESSARD, 1999; MARCELO GARCIA, 2010), de forma a garantir a continuidade das ações no município quando o Programa concluir suas atividades. Assim, o processo formativo dos OE foi se constituindo por meio de ações de compartilhamento de experiências pedagógicas, por meio das quais os professores desenvolveram sua autoformação individual e coletiva, pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. de P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015.
- ARANDA, M. A. de M. O pacto brasileiro de alfabetização nos municípios de Dourados-MS e Uberlândia-MG: política educacional e gestão escolar. In: **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.3, n.3, set-dez. 2017, p.164-177.

BAZZO, J. L. dos S.; CHAGAS, L. M. de M.; FILHO, L. J. M. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis. In: **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABAIf, Vitória, ES. v. 1, n. 3, p. 40-54, jan./jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **O que é mobilização social?** s/d. Disponível em: < <http://mse.mec.gov.br/index.php/o-plano-de-mobilizacao-social-pela-educacao>> Acesso em: 15. jan. 2016.

_____. **Portaria Nº 1.458**, de 14 de dezembro de 2012c.

_____. **Decreto 6.094/2007** (Compromisso Todos pela Educação), 2007.

_____. **Portaria 887** de 04 de julho de 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMINI, L. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*. In: **RBP**AE. v. 26, n. 3, set./dez. 2010.

CHAGAS, L. M. de M.; DOMINGUES, C. A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 77-95 jan./abr. 2015.

COCHRAN-SMITH, M. Studying teacher education: what we know and need to know? In: **Journal of Teacher Education**. 56(4), 2005a.

COUTO, M. E. S. A “prática” e a atuação docente: revisitando um conceito para além dos muros da escola. In: ALMEIDA, J R. M. de; MAGALHÃES, L. D. R.; BERTONI, L. M. **As redes científicas e o desenvolvimento da pesquisa**. Perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. In: **Práxis Educativa** (UEPG. Online), v. 11, 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. In: **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, 2016.

FERREIRA, P. de F.; FONSECA, M. S. F. A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 809-830, out/dez. 2017.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO DE SÁ, C.; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2016.

FLORES, M. A. Introdução: da relevância da formação de professores. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014.

FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016.

FREITAS, M. de O.; SILVA, W. R. Interdisciplinaridade e formação de alfabetizadores: discursos e práticas em programa oficial. In: **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIF**, Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 116-136, jan./jun. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KNOWLEGDE Works. **Knowlegde Works Forecast 3.0: Recambinat Education: Regenerating the Learning Ecosystem**. Cincinnati, OH: Author, 2013.

LARCHERT, J. M.; COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. Formação e valorização do magistério: entre o anúncio e a denúncia. In: **Anais... 19º EPENN – CDROM**, UFPB, João Pessoa-PB, 2009.

LEFÈVRE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K. A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização

“Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRUH”, São Paulo – 2002. In: **Saúde e Sociedade**. v. 12, nº 2, jul-dez, 2003.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. In: **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. v. 10, nº 2, jul-dez, 2006.

LESSARD, C.; CARPENTIER, A. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Trad. Stephania Matousek, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LOUGHRAN, J. A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, ago/set, 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditoa.com.br>> Acesso em: 27 abr. 2016.

MARCONDES, M. I.; LEITE, V. F. A. Formação de professores e trabalho docente no Brasil: contexto, questões e desafios na atualidade. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores**: contributos internacionais. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014.

MENDONÇA, O. S.; KODAMA, K. M. R. de O. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? In: **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016.

MELLO, A. R. C. de; CARDOSO, C. J. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. In: **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 151-167, 2017.

MINATEL, M. Q. P.; SANTOS, S. M. C. dos S.; GUIMARÃES, S. R. K. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Rev. Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015.

MOREIRA, J. A. da S.; SAITO, H. I. T.. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? In: **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 16, n. 3, p. 55-64, Set/Dez, 2013.

MEDINA RIVILLA, A.; DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. Formación del formador de personas adultas: de la realización profesional a la transformación permanente de los entornos comunitarios. In: **Enseñanza**, 19, 2001.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Relações universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: EdUnesp, 2004.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

PIRES, E. D. P. B. Docência universitária - o olhar do aluno: um estudo das representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor”. In: **Práxis Educacional**. v. 9, 2013.

PRETTO, N. de L. Desafios para a Educação a Distância na era da informação: O presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 215f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123673>>. Acesso em 27. dez. 2017.

RUGGERI, M. C. **O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental**. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SACHS, J. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, M. A.; SIMÃO, A. M. V. (Org.). In: **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedagogo, LDA, 2009.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 199-213, jan./abr. 2016.

SILVA, A. da; SOUZA, A. G. de. Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: contribuições para as práticas de ensino da leitura e da escrita. In: **Interritórios**. Revista de Educação – Universidade Federal de Pernambuco. V. 3, nº 4, 2017.

SOUZA, E. P. de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SOUZA, K. L.; GONÇALVES, C. P.; POZZOBON, M. C. C. O Lúdico e a Ludicidade nos Cadernos de Números e Operações do PNAIC. In: **RELACult** - Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade. V. 02, Ed. Especial, dezembro, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Le Travail Enseignant au Quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines**. Québec: Les presses de l'Université, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2ª ed, Campinas: Papirus, 1992.

VELOSO, G. M.; LÉLIS, U. A. de; ALMEIDA, C. B. Leitura deleite como ancoragem para mudanças pedagógicas no âmbito do PNAIC. In: **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.1, p. 404-421, 2017.

VIÉDES, S. Cr. A. A gestão do processo alfabetizador da criança: alguns apontamentos em tempos de planos, fundos e pactos. In: **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 24-36, dez. 2017

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

ZEICNHER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

www.mec.gov.br

www.inep.gov.br

<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/mec/pmse.pdf>

www.pacto.mec.gov.br/o-pacto

http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf

<<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>>