

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KEYLA MARIA BASTOS GONÇALVES SILVA

**ENTRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva

3. Título do trabalho

ENTRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

Termo de Ciência e de Autorização (TECA) FE 3284836

SEI 23070.047611/2022-15 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **KEYLA MARIA BASTOS GONÇALVES SILVA, Discente**, em 25/10/2022, às 17:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valdeniza Maria Lopes Da Barra, Professora do Magistério Superior**, em 18/11/2022, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3284836** e o código CRC **A89E18E1**.

KEYLA MARIA BASTOS GONÇALVES SILVA

**ENTRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

SILVA, Keyla Maria Bastos Gonçalves
Entre os Programas de Alfabetização e sua Materialização na Prática do Professor Alfabetizador [manuscrito] / Keyla Maria Bastos Gonçalves SILVA. - 2022.
CLIX, 159 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Valdeniza Maria Lopes da BARRA.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. alfabetização. . 2. práticas.. 3. políticas públicas.. 4. programas de alfabetização.. 5. ciclo de políticas.. I. BARRA, Valdeniza Maria Lopes da , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº 157 da sessão de Defesa de Dissertação de **Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva** que confere o título de **Mestra em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e dois (30/09/2022)**, a partir das **09h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **"ENTRE OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO E SUA MATERIALIZAÇÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR"**. Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Prof^ª. Dr^ª. **Valdeniza Maria Lopes da Barra (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **PUCSP**, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof^ª. Dr^ª. **Daniela da Costa Britto Pereira Lima (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento** pela **UFRJ** - integrante titular interna e Prof^ª. Dr^ª. **Eliane Gonçalves Costa Anderi (PPGE UEG Inhumas)**, doutora em **Educação** pela **PUCGO**- integrante titular externa. Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pela Prof^ª. Dr^ª. Valdeniza Maria Lopes da Barra, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta dias do mês de setembro de dois mil e vinte e dois.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Valdeniza Maria Lopes da Barra

Prof^ª. Dr^ª. Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Gonçalves Costa Anderi

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Valdeniza Maria Lopes Da Barra, Professora do Magistério Superior**, em 30/09/2022, às 11:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Gonçalves Costa Anderi, Usuário Externo**, em 30/09/2022, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Da Costa Britto Pereira Lima, Professora do Magistério Superior**, em 06/10/2022, às 08:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3227606** e o código CRC **499F15D2**.

AGRADECIMENTOS

Quando abracei o desafio para escrever esta dissertação não imaginei que enfrentaria tantas dificuldades, pois afinal, a vida vivida pulsa enquanto a vida acadêmica e prazos correlatos se impõem. Por outro lado, não posso também deixar de reconhecer os momentos de aprendizados, afetos e alegrias que esse processo me concedeu.

No acontecer da pesquisa, em suas diferentes etapas, muitas foram as pessoas que se colocaram disponíveis para me apoiar com contribuições significativas, acolhimentos e ensinamentos.

Ao Senhor Deus, inicialmente, e à minha mãezinha Nossa Senhora, por nunca, nunca mesmo, me abandonarem e por terem me concedido a força necessária para continuar a estudar, mesmo quando o ato de desistir parecia infinitamente mais tentador que o desejo genuíno de persistir.

Aos meus pais, Mauri e Neide, portos seguros da minha caminhada, por toda torcida e suporte.

Ao meu esposo Fernando, por toda paciência, amor e atenção às minhas dificuldades.

Às minhas filhas Laura e Larissa, pelas tantas vezes em que tiveram de ficar em silêncio e até mesmo sem passeios para que eu pudesse estudar. E por sorrirem junto comigo quando eu dizia que tinha dado mais um passo na escrita. Amo vocês, minhas princesas.

À minha família, por compreender a minha ausência nos momentos em que deveríamos estar juntos, em especial a minha prima irmã Gianni Goulart Teixeira e seus filhos Ana Vitória e Vinícius, sobrinhos amados.

Minha gratidão especial a Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra, minha orientadora e, sobretudo, uma querida e grande amiga, pela pessoa e profissional que é. Obrigada por sua dedicação, que a fez, por muitas vezes, deixar de lado seus momentos de descanso para me ajudar e me orientar. E, principalmente, obrigada por sempre ter acreditado e depositado sua confiança em mim. Sem sua orientação, apoio, confiança e amizade, não somente neste trabalho, mas em todo o caminho percorrido até aqui, nada disso seria possível.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação e defesas Gonçalves Costa Anderi e Daniela da Costa Brito Pereira Lima, cujos apontamentos engrandeceram o meu trabalho.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, em especial Gina Glaydes Guimarães de Faria, Lúcia Maria de Assis, Luiz Fernandes Dourado, Karine Nunes de Moraes e Romilson Martins Siqueira, pela

dedicação nas orientações tanto nos momentos de aula quanto em particular.

A todos meus colegas e amigos da 33ª Turma do Curso de Mestrado em Educação, em especial a Jack Márcio Maria Zimmermann e Jheniffer Ferreira de Oliveira, pelo carinho, respeito, amizade, convivência, trocas e pelo compartilhar de sonhos e ideias.

Aos amigos e amigas que sempre acreditaram em mim, Isa Pitaluga, Celeste Pitaluga, Glorialuz Barros, Fabiana Gorete. Inês Kisil, Márcio Leite de Bessa, Eliane Rosa, Leslie Poloniatto, Fabiane Neres, Regina Carvalho, Maria Aparecida Fonseca, Bárbara Gratão, Ilda de Sousa França, Kátia Cilene, Eliete Silva, Eliane Rodrigues e Silene Ferreira, Wirisléia Miranda, Fabiane Pessoa, Roseli Frazão, Suelene Pontes, Fernanda de Lima, Luiz Felipe Almeida pelo apoio e por me ajudaram a viver esse período de forma alegre, leve e produtiva.

Aos meus amigos Milton e Ivone, que sempre se fizeram presentes em minha vida.

Às amigas espalhadas por todo o Brasil, com as quais dividi as minhas dores e lutas no processo, pela compreensão e pela paciência nas ausências e pela caminhada conjunta.

A todas as professoras alfabetizadoras e professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis e dos diversos municípios em que atuei como formadora em ações que envolvia a alfabetização.

À equipe da paróquia Bom Jesus da Lapa em nome dos padres Minta José Vellamattathil e Diego Neves Spagnolo Sousa pelas orações.

À equipe do projeto de extensão “Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores/profissionais da educação, estudantes, pais/mães de alunos (famílias)”¹, pela contribuição ao meu amadurecimento como pesquisadora, e por ter me proporcionado a alegria de conhecer Sarah Karoline, que se tornou uma grande amiga.

E a todos aqueles que de alguma forma caminharam comigo nesses dois anos de estudos e dedicação ao Mestrado.

¹ Esse projeto de extensão está sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) e tem como parceiras instituições de diferentes unidades federativas do país. A finalidade do projeto é construir uma “cápsula do tempo” com relatos orais e gravados em áudio (via *WhatsApp*) de professores, estudantes e familiares de estudantes sobre as vivências do momento histórico presente da pandemia de Covid-19 e seus efeitos na vida cotidiana dos brasileiros. Disponível em: <https://sites.google.com/ufg.br/arquipelagodememorias?authuser=0/>

*“A leitura traz ao homem plenitude; o discurso,
segurança; e a escrita, precisão.”*
(Francis Bacon)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa de mestrado que se propõe a compreender os a alfabetização a partir da formação continuada do professor alfabetizador, tendo em vista os programas oficiais de alfabetização. Numa perspectiva que se vale da abordagem qualitativa, o levantamento dos dados recorreu a procedimentos que incluem o estudo documental dos programas de alfabetização e bibliográfico de teses e dissertações dos programas de pós-graduação de cinco universidades brasileiras que compuseram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, eixo Alfabetização e Linguagem, entre 2012 e 2020. Como referencial teórico-metodológico buscou-se a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores, e difundida no Brasil por Mainardes (2006; 2009; 2011;2013). Para os estudos relacionados com a alfabetização (1986), recorreu-se a Soares, (1986; 1989; 2003; 2004; 2016), e Mortatti (2006; 2008; 2010; 2011); Morais (2012, 2019) e para dar contornos da política educacional Dourado (2006, 2008). O objetivo geral é refletir sobre a alfabetização e a sua configuração conceitual e metodológica no país no período de 2012 a 2020, realçando o modo como alguns aspectos conjunturais possibilitaram o surgimento dos programas/políticas de alfabetização como veículos da formação continuada do professor alfabetizador). Os resultados da pesquisa apontam que, os programas de alfabetização apresentam potencialidades, limites e desafios. Algumas das potencialidades são que os Programa possuem ações e estratégias bem definidas. Como limitações, a principal é a descontinuidade dos programas. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados no Programa. Os desafios são: a continuidade dos Programas em uma perspectiva de formação de rede, discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores, apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes, acompanhamento constante da aprendizagem dos estudantes; revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, assim espera-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva de políticas públicas que se preocupem com a temática alfabetização, aspecto estrutural da escola e da formação humana.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; práticas; políticas públicas; programas de alfabetização; ciclo de políticas.

ABSTRACT

This paper presents the results of a master's research that aims to understand literacy from the point of view of continuing education of literacy teachers, taking into account the official literacy programs. From a qualitative approach, the data survey used procedures that include the documentary study of literacy programs and bibliographic study of theses and dissertations of graduate programs from five Brazilian universities that composed the National Network of Continuing Education of Basic Education Teachers, Literacy and Language axis, between 2012 and 2020. As a theoretical and methodological reference, we sought the policy cycle approach proposed by Ball and his collaborators, and disseminated in Brazil by Mainardes (2006; 2009; 2011; 2013). For studies related to literacy (1986), we resorted to Soares, (1986; 1989; 2003; 2004; 2016), Mortatti (2006; 2008; 2010; 2011) and Morais (2012, 2019), and to give contours of educational policy, Dourado (2006, 2008). The general objective is to reflect on literacy and its conceptual and methodological configuration in the country in the period from 2012 to 2020, highlighting how some conjunctural aspects have enabled the emergence of literacy programs/policies as vehicles for the continuing education of the literacy teacher. The results of the research indicate that literacy programs present potentialities, limits, and challenges. Some of the potentialities are that the programs have well defined actions and strategies. As limitations, the main one is the discontinuity of the programs. Besides this, there is no accountability for the investments made in the programs. The challenges are: the continuity of the Programs in a network training perspective, discussions about improvements in the material and working conditions of teachers, pedagogical support to teachers at school, especially to beginners, constant monitoring of student learning, and review of the curricula of teacher training courses. Thus, it is expected to contribute to the strengthening of a perspective of public policies that are concerned with the literacy issue, a structural aspect of the school and of human formation.

KEY WORDS: Literacy; Practices; Public policies; Literacy programs; Policy cycle.

LISTA DE SIGLAS

ABAlf - Associação Brasileira de Alfabetização
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM - Banco Mundial
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis (GO)
CEFORTEC - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
Cole - Congresso de Leitura do Brasil
CONBAIf - Congresso Brasileiro de Alfabetização
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FPS - Funções Psicológicas Superiores
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP - Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC - Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFA - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

PT - Partido dos Trabalhadores

Renafor - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

SIHELE - Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita

Sisu - Sistema de Seleção Unificado

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UnB - Universidade de Brasília

UNDIME - Estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1 - Congressos realizados pela ABAlf (2013 a 2021)

Tabela 2 - Níveis de proficiência dos resultados a ANA – 2014 e 2016

Tabela 3 - Trabalhos selecionados nas cinco universidades pesquisadas

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de aprendizagem suficiente em leitura e escrita – ANA 2016

Gráfico 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais idade 2012-2019

Gráfico 3 - Analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade (2012-2019)

Gráfico 4 - Número de professores participantes da formação do PNAIC

Gráfico 5 - Temáticas presentes nos estudos selecionados

QUADROS

Quadro 1 – Programas de Alfabetização governo federal 2001 – 2018

Quadro 2 - Temáticas dos cursos PNAIC de 2013 a 2018

Quadro 3 - Instâncias e responsabilidades do PNAIC

Quadro 4 - Universidades e seus respectivos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

Quadro 5 - Caminho percorrido para a análise das pesquisas acadêmicas

FIGURA

Figura 1 - Organograma da formação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO.....	17
2 OS MARCOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	27
2.1 Os métodos de alfabetização.....	37
3 POLÍTICA EDUCACIONAL E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	48
3.1 Conceituando política, política pública e política educacional.....	48
3.2 O ciclo de políticas: proposições teórico-metodológicas sobre a política educacional.....	52
3.3 Compreendendo o contexto educacional contemporâneo e o lugar da alfabetização.....	55
3.4 Programas de alfabetização.....	60
4 OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO (2012-2020) COMO OBJETOS DE ESTUDOS ACADÊMICOS.....	77
4.1 A formação continuada nos estudos selecionados.....	82
4.2 Prática docente: compreensão e análise.....	96
4.3 Avaliação.....	101
4.4 Política educacional.....	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
7 REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE.....	128

A TRAJETÓRIA E O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM SEU OBJETO DE ESTUDO

Em 1997 quando comecei o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, fui aprovada no processo seletivo do programa Alfabetização Solidária, destinado a jovens de 12 a 18 anos que não tiveram oportunidade de estudar. Ao dar início aos trabalhos com os estudantes, pude perceber o alto índice de crianças que não foram alfabetizadas na idade esperada e que, por essa razão, precisavam aprender a ler e a escrever a fim de deixarem a sua condição de marginalidade conferida por uma sociedade grafocêntrica como a brasileira.

Com as disciplinas do curso ligadas à alfabetização e as experiências práticas proporcionadas pelo programa, muitas inquietações me surgiram. Por isso, cada vez mais, minha carreira foi se moldando a partir da reflexão sobre os processos de alfabetização na sociedade brasileira. Já no mercado de trabalho, fui alfabetizadora por um período de oito anos (1998-2005), e, paralelamente à docência, participei de projetos sobre a distorção idade-série, destinados a crianças que não haviam sido alfabetizadas na idade correta. Durante esse período, pude perceber o quanto é importante a alfabetização estar ligada a uma metodologia acessível ao professor, que dialogue com a sua realidade local e respeite a sua autonomia, mas que ao mesmo tempo seja organizada, com foco e intencionalidade, mediante um acompanhamento que possibilite ao professor alfabetizador realizar intervenções que promovam a aquisição da língua escrita e o alcance da formação social do estudante.

Concomitante ao trabalho com as turmas com distorção idade-série não alfabetizadas, fui aprovada em 2002 no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis (Semed), o que exigiu uma jornada dupla: durante o dia, atuava na mediação das turmas com distorção idade-série e, à noite, estava na sala de alfabetização de adultos. O analfabetismo intrigava-me a cada dia e me levou a realizar cursos relacionados à alfabetização.

Consequentemente, minha prática e minhas reflexões sobre esse campo de estudo voltaram-se às políticas públicas, uma vez que, considero que essas precisam levar em conta o horizonte de um ensino sistemático. Conforme Ferraz *et al.*(2013), um ensino sistemático pressupõe: a) contemplar conhecimentos/capacidades complexas de modo frequente (envolvendo situações didáticas de boa qualidade); b) garantir que o ensino não seja repetitivo e enfadonho; c) utilizar práticas pedagógicas com ênfase no uso de jogos, diversão e músicas; usar os mesmos recursos didáticos em diferentes atividades; diversificar as atividades que tiverem objetivos semelhantes; preparar os estudantes para a realização das atividades (concentração e motivação); despertar uma atitude colaborativa do(a) professor(a); promover a

interação entre os alunos; manter uma continuidade entre as aulas; diversificar as atividades para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em 2004, ao finalizar o estágio probatório na rede municipal de ensino de Anápolis, fui convidada para fazer parte do grupo de formadores dos programas de correção de fluxo do Instituto Ayrton Senna pelos estados e municípios parceiros da instituição. Assim, com o meu ingresso profissional no Instituto Ayrton Senna, meu foco foi estudar como as políticas públicas podem garantir a alfabetização dos estudantes dos municípios parceiros. Nessa instituição, tive a oportunidade de fazer o acompanhamento, a organização e a implementação desse tipo de política educacional durante 17 anos: de 2004 a 2020.

Fiquei afastada da Secretaria Municipal de Educação durante seis anos, retornei em 2010, concomitante com o meu trabalho no Instituto Ayrton Senna, mas não mais morando nos locais em que eu implantava e acompanhava as ações da instituição, realizava as visitas locais mensais. Ao retornar a Semed, fui convidada para fazer parte da equipe do Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis (GO) (Cefope). Venho, portanto, trabalhando com a formação continuada de professores alfabetizadores de Anápolis há 12 anos. Como sempre tive um desejo enorme de seguir minha carreira de pesquisadora na área da alfabetização, surgiu o interesse de cursar um programa de mestrado. A intenção era a de articular teoria e prática, a fim de construir um arcabouço cada vez mais robusto, que pudesse contribuir de maneira significativa para minha atuação docente.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) em 2020, meu projeto de pesquisa consistia em compreender por que os programas de alfabetização não se materializavam no dia a dia do professor alfabetizador, apesar de as políticas educacionais mais recentes para a alfabetização² preverem diversas ações. Dentre elas, elaborar e colocar em ação programas que envolvem: a) a avaliação da aprendizagem dos alunos; b) a gestão escolar; c) o currículo; d) a formação continuada de professores alfabetizadores.

Durante o mestrado, fui convidada a participar do projeto de extensão - Arquipélago de memórias: pandemia e vida cotidiana de professores/profissionais da educação, estudantes, pais/mães de alunos (famílias) -, coordenado pela Profa. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra. Esse projeto me ajudou a compreender a relevância da categoria memória para a investigação

² Determinadas decisões políticas encontram-se expressas na legislação brasileira e influenciam a elaboração e execução de programas e projetos. No caso da alfabetização, algumas dessas determinações podem ser encontradas no Decreto n.º 6.094 (BRASIL, 2007), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

dos motivos pelos quais os programas de alfabetização não ganham lastro nas políticas de Estado, com possibilidades mais efetivas de contribuir para a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, constatei que a temática alfabetização permeia fortemente os ambientes de formação continuada de professores, embora ainda seja pouco discutida no circuito acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

Ao analisar a temática da alfabetização, percebe-se que existem implicações em diversos aspectos que direcionam o olhar ora para o processo de ensino e aprendizagem escolar, ora para o entendimento das políticas públicas educacionais e suas implicações para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Essa prática desperta várias inquietações sobre a necessidade de estudos que, de alguma maneira, contribuam para a melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas no espaço educativo.

No caso desta dissertação, era necessário que houvesse um direcionamento para a escolha do marco temporal e dos sujeitos que iriam compor a amostragem da pesquisa. Selecionou-se, assim, o período de 2012 a 2020, período em que houve a implantação do Programa de Alfabetização na Idade Certa pelo governo federal, que tem como objetivos a formação continuada dos professores e o processo de aquisição da leitura pelos estudantes, considerando que a qualidade da aprendizagem está diretamente ligada ao conhecimento teórico-metodológico do trabalho docente.

A experiência no espaço escolar mostra a necessidade de os profissionais da educação discutirem práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes no processo de aquisição da língua escrita, além de contribuírem para a formulação das políticas públicas educacionais que são organizadas a partir de programas que, no caso da alfabetização, são estruturados a partir da formação continuada.

Os programas de alfabetização são ações que visam concretizar as políticas educacionais, e, para analisá-los, é necessário compreender conceitos oriundos da Ciência Política e que se pautam nos processos de implementação de uma política pública educacional e seu acompanhamento. No Brasil, esses programas visam, em geral, promover a formação continuada de professores alfabetizadores e a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que contribuam para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita; promover a universalização do Ensino Fundamental; e, ainda, ampliar o acesso à tecnologia e à profissionalização, dentre outros.

Com base nessas considerações, a definição da metodologia que orienta esta pesquisa segue o que pontua Minayo (2009), ou seja, que o percurso metodológico para acompanhar a abordagem do período de pesquisa é formado pela construção de um *script* e de sua validação, que se inicia com uma inquietação e poderá finalizar com uma resposta, que pode, todavia, ser provisória. No caso desta pesquisa, essa inquietação está na seguinte problemática: como

entender os processos que explicam a dificuldade de os programas de alfabetização ganharem lastro nas políticas de Estado com possibilidades mais efetivas de contribuir para a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral, portanto, é refletir sobre a alfabetização e a sua configuração conceitual e metodológica no país no período de 2012 a 2020, realçando o modo como alguns aspectos conjunturais possibilitaram o surgimento dos programas/políticas de alfabetização como veículos da formação continuada do professor alfabetizador.

Como objetivos específicos, busca-se:

- a) Analisar as políticas governamentais implementadas no período de 2012 a 2020 e que tiveram como propósito favorecer a formação e a atuação do professor alfabetizador e, conseqüentemente, a qualificação dos processos de alfabetização;
- b) Situar e problematizar os programas/políticas de alfabetização do país (2012-2020), identificando alguns aspectos influentes nos níveis internacional e nacional, bem como o modo como impactam as práticas de alfabetização;
- a) Levantar o impacto dos programas governamentais para a sistematização das práticas de alfabetização no dia a dia das escolas;
- b) Identificar e problematizar, na literatura acadêmica interessada no estudo dos programas de alfabetização, como eles incidem na formação continuada de professores alfabetizadores e em suas práticas de alfabetização.

Para o alcance desses objetivos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e documental. Conforme Lüdke e André (1986, p. 18), o estudo qualitativo “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. No que se refere à pesquisa bibliográfica, de acordo com Boccato (2006, p. 266), tem como um de seus focos a “[...] resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas”. Esse tipo de pesquisa, para a autora, “[...] trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”.

Para ampliar a compreensão do objeto, também foram consultados documentos legais e oficiais que regulam as políticas educacionais de alfabetização, tais como resoluções e portarias. Para tanto, foram analisadas as contribuições dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012-2016) e Mais Alfabetização (2017-2018), com

destaque ao primeiro, por ter sido desenvolvido durante um período maior nas redes públicas de ensino. Também foram levantadas teses e dissertações que privilegiam a escuta de professores alfabetizadores sobre as políticas públicas de alfabetização, vinculadas aos programas de pós-graduação de cinco universidades brasileiras que compunham a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica³. No caso dos dois programas citados, partiu-se do princípio de que, por se constituírem como ações de política educacional de formação continuada de professores, deveriam contribuir para a prática docente dos professores alfabetizadores.

Observa-se que esses programas de alfabetização, por terem sido formulados durante períodos de alternância do poder político-administrativo federal – ora de direita, ora de esquerda - levam a pensar na hipótese de que a rotatividade que os caracteriza é nutrida pelas forças que atuam sobre a prática docente da alfabetização e que se revelam na assimilação ou na resistência às políticas públicas de formação e atuação do professor alfabetizador nas escolas.

Considera-se, portanto, necessária uma análise mais abrangente e crítica dos programas de alfabetização e que inclua a investigação da produção do discurso oficial (nível macro), bem como dos processos de recontextualização aos quais estão sujeitos no contexto da prática (níveis meso e micro), ou seja, alcançando as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Para ampliar a compreensão do objeto, também foram consultados documentos legais e oficiais que regulam as políticas educacionais de alfabetização, tais como resoluções e portarias. No que diz respeito às teses e dissertações, foram analisadas as que estão disponíveis nos bancos de dados das seguintes instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Para orientar a busca em cada um dos programas e das teses e dissertações que tratam das políticas públicas de alfabetização com o foco na formação do professor alfabetizador, foram utilizadas como palavras de busca “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização”. No caso das produções acadêmicas, o recorte temporal considerou os trabalhos defendidos entre o período de 2012 a 2020, tendo sido encontradas 80 teses e dissertações sobre o tema. Ao realizar a leitura dos resumos dos trabalhos utilizou-se como filtro algum grau de

³ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica foi constituída em julho de 2004 como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica, à formação dos educadores, na perspectiva de que esse processo não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores. Usa-se aqui o verbo no passado porque a Rede fez parte das políticas educacionais dos governos Lula e Dilma, e cujas atribuições estão hoje a cargo dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

relevância em face do tema proposto (alfabetização) e que contemplassem temáticas que abordassem as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores dos programas de alfabetização no período selecionado. Concluída essa etapa, chegou-se assim à seleção final de 22 trabalhos⁴, número considerado pequeno, especialmente porque as bases consultadas pertencem a universidades que possuem parcerias com o Ministério da Educação (MEC), com foco em programas de formação continuada na área de alfabetização.

Para a leitura e análise das teses e dissertações, foram utilizados os seguintes itens de seleção e sistematização no roteiro de leitura: título dos trabalhos, universidade, objetivos, referencial teórico, caminho metodológico, tematização e dimensão da prática abordada pelos autores, e resultados obtidos. Para pensar o enquadramento político dos programas de alfabetização, assim como os aspectos do “contexto de influência” e do “contexto de prática”, a proposta é buscar uma articulação com a abordagem do ciclo de políticas.

Pontos de partida teórico-metodológicos

O estudo de políticas públicas é desafiador, e não faltam teorias para explicar a perspectiva do Estado e suas ações. Um dos modelos de análise mais utilizados é o ciclo de políticas públicas, uma forma de mapear e detalhar uma política do início ao fim de sua formulação e implementação ou, pelo menos, até o seu recomeço. Lasswell (1956) foi um dos primeiros pesquisadores a propor, no fim da década de 1950, uma análise estruturada do processo político, sugerindo a sua decomposição em fases sucessivas, relacionadas entre si de uma forma lógica e sequencial. Esse modelo parte de uma abordagem sistêmica das políticas públicas, analisando-as como o resultado de um ciclo de políticas que se desenvolve por etapas, para, dessa forma, desvelar o sistema político. A desagregação em etapas que podem ser investigadas isoladamente ou na relação de cada uma delas com as subsequentes, por redução de complexidade, facilita a compreensão desse processo (LASSWELL, 1956).

O ciclo de políticas públicas de Lasswell foi o ponto de partida para outros pesquisadores construírem novos modelos e quadros teóricos para a análise das políticas públicas, e são justamente as teorizações deles, como o sociólogo inglês Richard Bowe e seus colaboradores (BOWE; BALL; GOLD,1992), que inspiram esta pesquisa no exercício de pensar os programas de alfabetização no Brasil. A formulação inicial do “ciclo de políticas” (*policy cycle approach*), ou “abordagem do ciclo de políticas”, foi feita pelos pesquisadores

⁴ No Capítulo 3 será detalhada a busca em cada um dos repositórios das cinco universidades nas quais foi realizada a pesquisa.

ingleses a partir dos estudos de Lasswell (1956), no qual os sociólogos discutiram os resultados de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional na Inglaterra e no País de Gales, a partir de 1988. Inicialmente, tentaram caracterizar o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso, Mainardes (2006), explicita,

A princípio, Ball & Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006, p. 49).

No livro *Reforming education and changing schools*, Bowe, Ball e Gold (1992) apresentam uma versão mais refinada do ciclo de políticas. De acordo com Mainardes (2006, p. 49), “no livro, eles ignoram as propostas de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão”. Para os autores, nas fases de formulação e implementação das políticas os profissionais que agem nas escolas não são totalmente afastados desses processos.

Na sequência, Bowe, Ball e Gold (1992) romperam com essa formulação inicial por entenderem que a linguagem empregada mostrava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para os autores, havia uma variedade de intenções e disputas que influenciavam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representá-lo. Foi então que apontaram três contextos básicos que precisam ser considerados na análise das políticas educacionais: o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

No contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos e adquirem legitimidade. Nele, atuam grupos de interesses que disputam a definição das finalidades da educação. Segundo Mainardes (2006), os trabalhos mais recentes de Ball sinalizam a presença de influências internacionais na elaboração das políticas nacionais, que se constituem a partir de um fluxo que envolve a circulação internacional de

ideias, o processo de empréstimo de políticas e os grupos de indivíduos que vendem soluções ao mercado político e acadêmico.

O contexto de influência mantém comunicação com o contexto de produção de texto da política, mas enquanto o primeiro está relacionado com interesses “mais estreitos e ideológicos”, o segundo normalmente está “articulado com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 52). Portanto, o contexto de produção de textos da política engloba a produção de documentos legais, ofícios, discursos, dentre outros, e resulta de disputas e acordos, pois os grupos que atuam em diferentes lugares competem entre si para controlar as representações da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Por isso, é importante identificar as várias influências e os diversos interesses envolvidos na construção de um texto, porque esse pode não ser necessariamente coerente e claro, podendo até mesmo ser contraditório.

O terceiro e último contexto do ciclo contínuo, o da prática, conforme pontua Mainardes (2006 p. 53), é a situação na qual “[...] a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Ainda de acordo com esse autor, no contexto da prática, os autores não têm controle sobre os significados, pois trechos podem ser rejeitados ou apropriados, ignorados, mal-entendidos ou não, já que os profissionais envolvidos na interpretação dos textos levam em consideração suas experiências, valores e propósitos. Mainardes (2006) explica que a interpretação de um texto de política envolve lutas e disputas, e que cada interpretação se pauta em interesses. Desse modo, como os interesses são diversos, haverá sempre diferentes interpretações. Embora seja corriqueiro que predomine uma interpretação, essa será questionada por interpretações minoritárias.

A abordagem do ciclo de políticas permite uma análise tanto do contexto macroestrutural (influências globais, internacionais e nacionais) quanto do microcontexto (contexto local, escolas e salas de aula). Para Rezende e Baptista (2011), essa metodologia compreende o movimento único de cada política a ser estudada por meio da identificação de seus elementos constituintes e da compreensão da interação destes em um contexto histórico.

O ciclo de políticas é flexível e ativo porque trabalha com a complexidade dos contextos políticos, interligando as instâncias global e local, isto é, relacionando o que acontece em grandes e pequenos contextos, estudando as influências mútuas e as mudanças que uns provocam sobre os outros, com ênfase para a potencialidade dos pequenos contextos. Para Mainardes (2006, p. 48), “o emprego desse referencial no contexto brasileiro é muito favorável, pois a política educacional possui uma natureza complicada e controversa, característica essa que pode estar presente em outras políticas sociais”.

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball esclarece que a abordagem do ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas, mas que não tem a intenção de descrevê-las. O ciclo de políticas, conforme o pesquisador, “[...] é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*)” (BALL, *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Na abordagem do ciclo das políticas, a política não é meramente implementada, tendo em vista que, conforme Mainardes (2006, p. 53), nela “[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. Na perspectiva do ciclo de políticas, pode-se centrar a análise na formação do discurso da política e da interpretação que os profissionais atuantes fazem para relacionar os textos com a prática. Mainardes (2006, p. 50) lembra que existem diversos níveis de produção de discursos, cada um deles com uma rede própria de poderes e significados, o que “[...] envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

Em conformidade com o que diz Ball (1994 *apud* LOPES, 2004, p. 113), as políticas são sempre um processo de vir a ser, pois são inúmeras as possibilidades de leitura que cada uma delas traz em si, movendo um constante processo de reinterpretação. Nesse sentido, os atores políticos não têm como controlar todos os sentidos que serão atribuídos a um texto. Por outro lado, a atribuição de diferentes sentidos é essencial para a continuidade e permanência de um movimento dialógico, cuja intencionalidade se dará na implementação coesa com cada realidade escolar, valorizando o currículo como espaço de pluralidade de saberes, de valores e de racionalidades (MAINARDES, 2006). Assim, relaciona-se o contexto da prática aos objetivos desta pesquisa, que visa analisar teses e dissertações que se ocuparam de pesquisar programas de alfabetização, para, a partir delas, identificar o modo como os professores alfabetizadores e o seu dia a dia aparecem retratados.

Ball (1994 *apud* MAINARDES; GANDIN, 2013) também inclui no ciclo das políticas, como visto anteriormente, o contexto dos resultados (efeitos) e a estratégia. Como uma extensão do contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) preocupa-se com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Para o pesquisador, é necessário que se faça uma análise dos impactos de uma política e de suas consequências (efeitos) para as diferentes classes sociais, o que faz com que ganhe outra dimensão, tendo em vista que se

abandona a dinâmica de pensá-la a partir dos resultados que provoca no contexto de prática (BALL, 1994 *apud* MAINARDES; GANDIN, 2013).

No contexto da estratégia política, de acordo com Ball (1994 *apud* MAINARDES; GANDIN, 2013), ocorre o delineamento de estratégias para o enfrentamento das desigualdades que poderiam ser reproduzidas pelas políticas públicas. Esse contexto está relacionado com o de influência, uma vez que integra o processo pelo qual as políticas são mudadas ou mantidas. O conjunto de ideias da abordagem do ciclo de políticas, conforme Mainardes (2006, p. 55), oferece elementos para uma análise crítica das políticas educacionais, “[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

No campo da Educação, é oportuno citar que o patrocínio e a imposição de algumas soluções de problemas são oferecidos por agências multilaterais, tais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), dentre outros (DUSO; SUDBRACK, 2010). Acredita-se que o contexto de influência, tal como se expôs aqui, possa ajudar a identificar ações e tendências nas quais os programas de alfabetização se fundamentaram para a formulação de uma política pautada na estratégia de incidir sobre a prática cotidiana dos professores alfabetizadores.

Além das tendências que influenciam a produção dos textos políticos, é possível considerar também a força e o trabalho de grupos que buscam imprimir a sua forma de analisar e fazer a educação. Entre esses grupos, encontra-se o movimento Todos Pela Educação⁵, tomado como referência fundamental das atuações políticas no campo da educação na atualidade. Criado em 2006, esse movimento contribuiu para a elaboração dos programas de alfabetização, a exemplo do Mais Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para a compreensão dos sentidos e direcionamentos pretendidos nesta dissertação, foram selecionados alguns textos que, em conjunto, parecem compor o contexto de influência, e que por isso serão priorizados na análise das regulamentações que tratam diretamente da alfabetização. Foram considerados, assim, os seguintes documentos: a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/BRASIL, 1996); o

⁵ O movimento Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da educação básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, é financiado por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006).

Plano Nacional de Educação - Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE/2014-2014 - BRASIL, 2014); e, a Base Nacional Comum Curricular⁶ (BNCC) instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

No que diz respeito à LDB/1996, o Art. 24, inciso II, prevê a não reprovação em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, enquanto o Art. 32, inciso I, afirma o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo como estratégia para a formação básica do cidadão nesse nível de ensino. O Art. 32 também define que ninguém nasce aprendiz, embora todo ser nasça para aprender (BRASIL, 1996). A capacidade de aprender deve ser, pois, desenvolvida nos primeiros anos escolares. Para tanto, as escolas devem definir, desde logo, estratégias de aprendizagem e ensino que priorizem a leitura, a escrita e o cálculo, pois essa tríade é a base da sociedade do conhecimento. A escola, portanto, deve preparar seus estudantes para a vida em sociedade e a comunhão entre os homens.

O PNE (2014-2014) interessa a esta dissertação pelas diretrizes que estabeleceu nas metas 1 e 5. A meta 1 projetava universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do plano. A meta 5, por sua vez, previa a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Finalmente, o terceiro texto selecionado, a BNCC (2017), estabelecia que, ao término do 2º ano, todas as crianças deveriam estar alfabetizadas (BRASIL, 2017).

A organização do texto

O texto encontra-se organizado em três capítulos: o Capítulo 1 apresenta a discussão dos marcos teóricos da alfabetização e examina os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, principalmente a partir da década de 1990, e sua influência na proposição de políticas públicas para a alfabetização. O Capítulo 2 apresenta os programas de alfabetização no período de 2012 a 2019 e suas ressonâncias na formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como referência o processo de produção do ciclo de políticas, com ênfase nos dois primeiros contextos: o de influência e o da produção do texto, conforme proposto por Bowe,

⁶A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2017).

Ball e Gold (1992). O Capítulo 3 explora os estudos acadêmicos (2012-2020) que se dedicaram aos programas de alfabetização e que trazem as interpretações e experiências dos professores alfabetizadores e os principais aspectos dessa política na relação com a prática do professor alfabetizador, tendo como parâmetro o contexto da prática indicado no ciclo proposto por Bowe, Ball e Gold (1992), aqui voltado para a análise das políticas públicas para a alfabetização.

2 OS MARCOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Neste capítulo, são apresentados os marcos teóricos da alfabetização⁷, principalmente partir da década de 1990, e sua influência na proposição de políticas públicas para diminuir os altos índices de analfabetismo no país. Ressalta-se que a relação entre educação e prática cidadã é o caminho necessário para moldar os valores, as atitudes e os comportamentos que levarão os estudantes a agirem como cidadãos, em prol da necessidade de todos e para o desenvolvimento do exercício da cidadania. Nesse processo, a aquisição da língua escrita é fundamental, considerando que essa aprendizagem é nuclear dos primeiros anos da escolarização.

A aquisição da língua escrita, portanto, faz parte de um conjunto de questões que têm a ver com o desenvolvimento humano e social que, por sua vez, possui enraizamentos históricos e políticos profundos, relacionados com a própria história e o desenvolvimento do Brasil como país e como povo e cultura. Todavia, cabe registrar que, por si só, a aquisição da língua escrita não garante mudanças nas pessoas ou nas sociedades. De acordo com Díaz (2011), isso acontece porque existem encadeamentos psicossociais da alfabetização e dos usos da leitura e da escrita que estão sujeitos aos contextos nos quais se realizam, aos fins práticos a que respondem, e, ainda, aos valores e significados ideológicos envolvidos.

Na análise das questões relativas à alfabetização e aos usos da leitura e da escrita, surgem duas dimensões importantes: a discussão conceitual e, também, aquilo que se refere especificamente à prática de alfabetização e letramento. Todavia, adverte-se sobre a necessária distinção entre ambos. Para Soares (2004, p. 5), alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, porém, indissociáveis, “[...] tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”. Conforme a autora, em suas práticas sociais contextualizadas, letramento e alfabetização estão imbuídos de uma complexidade que ultrapassa a simplicidade do aprender a ler e a escrever nos anos iniciais.

Quanto às questões ideológicas, Macedo (2000) destaca a ideologia inerente à prática da alfabetização ao concebê-la como uma forma de *política cultural*. Para o autor, a alfabetização:

[...] torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas, ou seja, um conjunto de práticas que atuam tanto para empoderar quanto para marginalizar as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes,

⁷ A palavra alfabetização tem uma predominância histórica em alguns contextos para explicar um processo social mais amplo, que é o da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2017).

ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora (MACEDO, 2000, p. 84).

Na perspectiva do autor, a alfabetização é o desenvolvimento de habilidades que visam a aquisição da língua padrão dominante. Essa, por sua vez, constitui o reflexo de uma ideologia que, sistematicamente, “mais rejeita do que valoriza as experiências culturais dos falantes que utilizam variedades linguísticas desprestigiadas” (MACEDO, 2000, p. 85).

Morais (2012) salienta, entretanto, que não é o fato de o indivíduo se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética (SEA)⁸ e até de compreendê-lo de modo a interpretar o que lê e expressar por escrito o que raciocina que o faz se constituir como sujeito de sua própria história. Para que isso ocorra, segundo o autor, é preciso que haja o reconhecimento dos valores e dos significados ideológicos inerentes à cultura dominante, que tendem a desvalorizar a linguagem daqueles de menor prestígio social, submetendo-os à exclusão. Torna-se fundamental, portanto, a conscientização de que a língua constitui uma força da maior importância na construção das subjetividades humanas, pois, de acordo com Macedo (2000, p. 90), ela “[...] pode confirmar ou rejeitar as histórias e as experiências de vida das pessoas que a empregam”.

Sobre o exposto, é importante ressaltar que se faz necessária a realização de debates que envolvam poder público, sociedade e especialmente organizações coletivas da escola e das redes de ensino. A produção da área nas duas últimas décadas do século XX indica a ampliação e a diversificação das perspectivas e enfoques relacionados ao processo de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Nesse sentido, a história da alfabetização constitui um campo de conhecimento com particularidades e autonomia, conforme aponta Soares (1985, 1989).

Entre os eventos acadêmicos que promoveram a divulgação de estudos e pesquisas científicas acerca da temática histórica da alfabetização, está o que foi proposto por Mortatti em 2010, o I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita (SIHELE), realizado no período de 8 e 10 de setembro daquele ano, com o tema “A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil”. O evento foi aberto à participação de todos os interessados nas discussões sobre os diferentes aspectos da história do ensino de leitura e escrita, foi coordenado pela própria Mortatti (2011), que o apresentou como um:

⁸ A escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, pois ela envolve processos mentais complexos e não apenas memorização; apreciação de sentidos e não apenas atividades mecânicas; consciência fonológica e não apenas prontidão; e, também, leitura com significado e não apenas decodificação (MORAIS, 2012).

[...] evento científico, previsto para se realizar com periodicidade bianual e cujos objetivos gerais são: congregar pesquisadores brasileiros e estrangeiros vinculados a programas de pós-graduação e grupos/núcleos/centros de pesquisa envolvidos com a temática; e contribuir tanto para a compreensão das principais características dos estudos e pesquisas sobre história do ensino da leitura e escrita desenvolvidos nas últimas décadas, quanto para a reflexão sobre as possibilidades de avanços, no contexto dos desafios políticos, sociais, culturais e educacionais deste momento histórico (MORTATTI, 2011, p. 2).

O II SIHELE foi realizado três anos depois, em 2013, com a temática “Métodos e na história do ensino inicial de leitura e escrita no Brasil”. Esse evento foi realizado juntamente com o I Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAIf), cujo tema foi “Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”. É importante destacar que o CONBAIf teve a sua criação concretizada na plenária final do I SIHELE e foi validado pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)⁹. A partir das discussões realizadas nesses dois encontros, foi possível verificar que, à época, não havia no cenário brasileiro um congresso específico para o debate sobre o conjunto de aspectos e problemas relativos ao tema, uma vez que esses vinham sendo abrigados em outros eventos congêneres, tais como o GT “Alfabetização, Leitura e Escrita”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); o Seminário de Alfabetização do Congresso de Leitura do Brasil (Cole); e, mais recente, o SIHELE.

Tabela 2 - Congressos realizados pela ABAlf (2013 a 2021)

CONBAIf	ANO	TEMÁTICA	LOCAL
I	2013	Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?	Belo Horizonte/MG
II	2015	Políticas públicas de alfabetização	Recife/PE
III	2017	Diálogos sobre alfabetização	Vitória/ES
IV	2019	Qual alfabetização para qual tempo?	Belo Horizonte/MG
V	2021	Alfabetização: políticas, práticas e resistências	on-line

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf)¹⁰.

O movimento sintetizado na Tabela 1, CONBAIf, se constituiu como um espaço específico para a discussão da alfabetização e se consolidou com a realização de cinco edições. Esse congresso destacou-se por agregar instituições, pesquisadores nacionais e internacionais,

⁹ A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) fundada em 2012, é uma organização que tem como objetivos, dentre outros, articular, acompanhar e fomentar pesquisas e políticas públicas relacionadas a alfabetização. Possui a *Revista Brasileira de Alfabetização*, semestral e o CONBAIf, evento de natureza científica e pedagógica, bianual (ABAlf, 2012).

¹⁰ Disponível em: <https://www.abalf.org.br/v-conbalf/> Acesso em: 2 dezembro 2021.

professores da educação básica, gestores e demais pessoas que se preocupavam com a temática.

Aponta para a institucionalização de um evento científico para promover as discussões acerca da alfabetização no Brasil. Dessa forma, é importante destacar que durante o I SIHELE, diversos teóricos e grupos de pesquisa de diferentes regiões do país apresentaram trabalhos sobre a história da alfabetização. Entre os aspectos relevantes das apresentações, destaca-se a consolidação de um “conceito brasileiro de alfabetização”, cuja especificidade constituiu a base comum daquelas pesquisas, as quais permitiram constatar uma “história brasileira da alfabetização”, conforme pontua Mortatti (2011):

Diferentemente (...) do conceito e do sentido que se atribui ao termo “alfabetização” em países norte-americanos e europeus (...), consolidou-se no Brasil a utilização desse termo/conceito para designar/explicar fenômeno de natureza predominantemente pedagógica/didática constituído historicamente em relação direta com processos de escolarização e urgências políticas e sociais de nosso país. Trata-se, portanto, de um “conceito brasileiro de alfabetização”, de uso corrente nos dias atuais e constituído com base tanto nos diferentes sentidos atribuídos ao processo correspondente quanto nos correlatos termos utilizados para designá-lo, ao longo de sua história em nosso país: “ensino de primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e, mais recentemente, “letramento (escolar)”. (...) e, mesmo conservando marcas do diálogo com o campo da história da educação e com pesquisas desenvolvidas em países europeus e norte-americanos, essas pesquisas permitem identificar uma “história brasileira da alfabetização” (MORTATTI, 2011, p. 8-9).

De acordo com os estudos de Mortatti (2000), Colello (2003), Carvalho (2010), Morais (2012) e Soares (2017), a história do ensino inicial da leitura e da escrita tem ligação com a história dos métodos de alfabetização. Essa relação, conforme os autores, contribui para a dificuldade de se explicar o insucesso da alfabetização, que ora converge para os métodos, ora para o próprio processo da sistematização do ensino da leitura e da escrita, fato que é demonstrado com os dados.

Com a aprovação do PNE (2014-2024), coube ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas pelo plano e apresentar estudos a cada dois anos. Desde a aprovação do PNE (2014-2024), já foram publicados três relatórios, sendo o último deles o do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020 (BRASIL, 2020). De acordo com esse relatório, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo em

vista a implantação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹¹ (Pnad-c), definiu considerar como alfabetizada a pessoa que declarasse saber ler e escrever; e, como analfabeta funcional, aquela com 15 anos ou mais de idade que possuísse menos de cinco anos de escolaridade ou que declarasse não saber ler e escrever. Já para o cálculo da taxa de analfabetismo funcional, cuja meta consiste em uma redução de 50% até 2024, adotou-se a Pnad-c de 2012 como referência, que naquele ano foi de 18,5%. Para atingir a meta do PNE, portanto, a taxa de analfabetismo terá de ser reduzida para 9,2% até 2024 (BRASIL, 2020).

Quanto ao 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, serão consideradas neste estudo as metas 5 (alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental) e 9 (elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional).

Para garantir o cumprimento da Meta 5 ainda tem como referência apenas os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada em 2013, logo após a institucionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), regulamentado pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012).

Entre os objetivos específicos da ANA, estava o de aplicar provas de leitura, escrita e matemática a alunos matriculados em turmas de 3º ano de escolas públicas do Ensino Fundamental das zonas urbana e rural. Essas provas possuíam caráter censitário para as turmas regulares e amostral para as turmas multisseriadas. A avaliação foi realizada pela primeira vez em 2013, em uma edição piloto, à qual se seguiram outras duas: uma em 2014 e outra em 2016 (Ministério da Educação, 2017). Os resultados dessa última edição foram divulgados pelo MEC em agosto de 2017.

Tabela 2 - Níveis de proficiência dos resultados a ANA – 2014 e 2016

	LEITURA (%)				ESCRITA (%)					MATEMÁTICA (%)			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N5	N1	N2	N3	N4
2014	22,21	33,96	32,63	11,20	11,64	15,03	7,79	55,66	9,88	24,29	32,78	17,78	25,15
2016	21,74	32,99	32,28	12,99	14,46	17,16	2,23	57,87	8,28	22,98	31,48	18,42	27,12

Fonte: Elaborada pela autora baseado nos resultados da ANA 2014 e 2016¹².

¹¹ Cabe ressaltar que, em função das mudanças empreendidas pelo IBGE em suas pesquisas domiciliares durante o período considerado, as estimativas dos Indicadores 9A e 9B se apoiaram na Pnad-c de 2012 a 2019. No caso da variável renda domiciliar per capita, os Indicadores 9A e 9B foram estimados com base no Suplemento Anual de Educação na Pnad-c de 2016 a 2018 (BRASIL, 2020)

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/ana/> Acesso em: 1º dez. 2021.

Observa-se na Tabela 2 acima que, de forma geral, os resultados de 2014 para 2016 ficaram próximos, o que demonstra certa estagnação no desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela ANA.

É importante lembrar que os dados apresentados são referentes a estudantes que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, e que se considera suficiente em leitura a somatória dos níveis¹³ 3 e 4 mostrados na Tabela 2. A partir desse dado, observa-se que mais da metade das crianças brasileiras encontrava-se no nível “insuficiente” de leitura, correspondendo a um total de 56,17% no ano de 2014 e de 5,73%, em 2016. Considerando os critérios da ANA, isso significa que, nesse nível, os estudantes conseguem ler palavras relacionadas a uma imagem e realizar uma leitura integral ou parcial do texto, identificando o assunto no título ou na frase inicial.

Já quanto à escrita considerada “suficiente”, na somatória dos níveis¹⁴ 4 e 5, os

¹³**Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA - Descrição dos Níveis Leitura:**

Nível 1: Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

Nível 2: Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

Nível 3: Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Nível 4: Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

¹⁴**Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA Descrição dos Níveis Escrita:**

Nível 1: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

Nível 2: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.

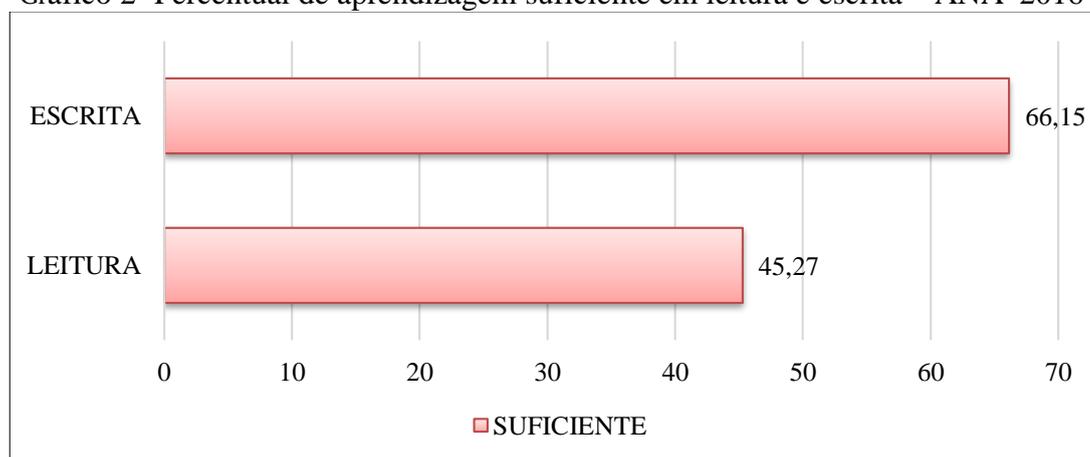
Nível 3: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.

Nível 4: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o

resultados da escala demonstram que houve um aumento de 0,61% de 2014 para 2016. Os resultados referentes ao ano de 2016 revelaram que 33,85% dos estudantes brasileiros encontravam-se no nível “insuficiente” (somatória dos níveis 1, 2 e 3). Portanto, apenas 66,15% encontravam-se no nível suficiente de escrita, sendo que nesse nível é esperado que as crianças já saibam escrever palavras conforme a norma padrão, independentemente de sua complexidade, bem como realizar possivelmente uma produção textual do gênero narrativo, apresentando uma situação inicial, central e final.

A diferença entre leitura e escrita chama a atenção por apresentar que os resultados de aprendizagem suficiente de escrita superaram os de leitura em 20,85% em 2016, de acordo com o que mostra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de aprendizagem suficiente em leitura e escrita – ANA 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da ANA (BRASIL,2020).

Ao analisar o Gráfico 1, é importante destacar que estudantes que estão enquadrados nos níveis considerados insuficientes de leitura não conseguem realizar tarefas como identificar informações explícitas localizadas no meio ou no final de um texto. Em escrita de nível suficiente, os estudantes já conseguem escrever palavras com diferentes estruturas silábicas (Nível 3), e em relação à produção do texto provavelmente são capazes de atender à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possa não contemplar todos os elementos e/ou

sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.

Nível 5: Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

partes da história a ser contada. Os alunos articulam as partes do texto utilizando conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizarem a pontuação ou os sinais de modo inadequado (Nível 4). Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão (Nível 5) (BRASIL, 2017).

Apesar de a ANA ser um instrumento importante no que se refere à intencionalidade de definir as políticas públicas, faz-se necessário refletir se, da forma como está organizada, a avaliação é capaz de dar conta de contribuir para a complexidade do processo de aquisição da língua escrita dos estudantes. Em matemática¹⁵, por exemplo, para considerar o estudante com o nível “suficiente” é preciso somar os níveis 4 e 5. Observa-se que houve um acréscimo de 2,60%. O nível suficiente na disciplina indica que os estudantes conseguem raciocinar, representar, comunicar, argumentar, resolver matematicamente problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos, conforme descritos nos níveis.

Ressalta-se que, quanto à proficiência em matemática em nível nacional, nas duas edições da ANA a maior concentração de estudantes aparece no Nível 2 da escala, com pouco mais de 30% deles. Os níveis 1 e 4 da escala (extremos) têm quantitativo similar de estudantes em cada um deles, aproximadamente 25%.

Ao analisar a Meta 5 a partir da leitura do relatório do 3º ciclo de monitoramento das

¹⁵**Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA Descrição dos Níveis Matemática:**

Nível 1: Reconhecer a representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; contar objetos dispostos em forma organizada ou não; comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.

Nível 2: Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; resolver problema de adição sem reagrupamento

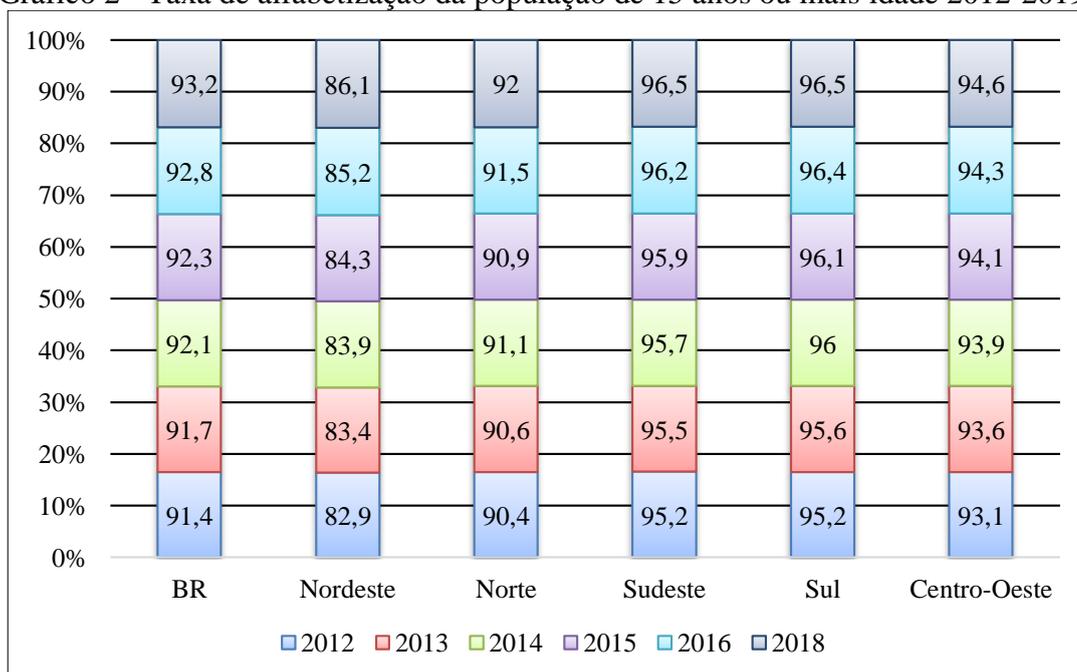
Nível 3: Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir

Nível 4: Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

metas e do plano nacional de educação 2020 de forma geral, os resultados observados para 2014 e 2016 ficaram próximos, inclusive nas várias desagregações analisadas, demonstrando certa estagnação no desempenho dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental avaliados pela ANA. Além de estabelecer intervenções para os resultados apresentados é preciso também que abra discussões para a elaboração de outros instrumentos para a avaliação e acompanhamento da Meta 5.

Para acompanhar a Meta 9, foram considerados dois indicadores: o 9A, relativo à taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, e o 9B, que diz respeito à taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade. Em relação ao indicador 9A, a meta estabelecida é uma taxa de alfabetização igual a 93,5% em 2015 e 100% até 2024. O Gráfico 2, a seguir, mostra o comportamento das taxas de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no período de 2012 a 2019 no Brasil e em cada uma das regiões brasileiras.

Gráfico 2 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais idade 2012-2019



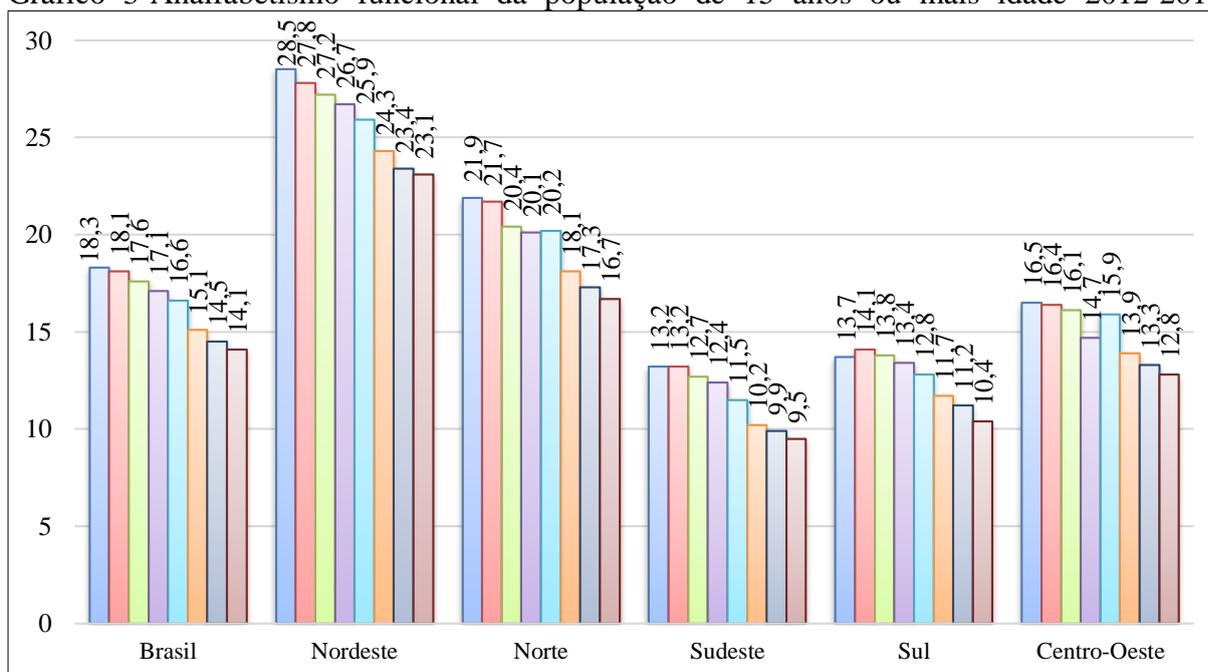
Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2019 (IBGE, 2019).

Ao analisar o Gráfico 2, nota-se que a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, aumentou 2,0 pontos percentuais (p.p.), saindo de um patamar de 91,4% em 2012, para 93,4% em 2019; o que evidencia que a meta de 93,5%, que deveria ter sido obtida em 2015, foi praticamente alcançada em 2019. Para que a meta de 100% de alfabetizados em 2024 seja atingida, faltam ainda 6,6 p.p. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-

Oeste, durante todo o período de 2012 a 2019, o padrão de alfabetização ficou acima do resultado no Brasil e nas regiões Norte e Nordeste.

Em relação ao indicador 9B, a meta estabelecida para a população de 15 anos ou mais de idade foi uma taxa de analfabetismo funcional igual ou menor a 9,2% em 2024. O Gráfico 3 a seguir, mostra a evolução dessa taxa no período de 2012 a 2019.

Gráfico 3-Analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais idade 2012-2019



Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados da Pnad contínua/IBGE 2012-2019 (IBGE,2019).

Os dados do Gráfico 3 mostram que o percentual de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade, em nível Brasil e em todas as cinco regiões brasileiras, seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2019. O Indicador 9B apresentou uma queda de 4,1 p.p., mas para alcançar a meta de 9,2% em 2024, seria necessário que ocorresse, até 2019, uma diminuição de quase 5,0 p.p. na taxa de analfabetismo funcional do país. Em 2019, as regiões Norte e Nordeste continuaram a apresentar taxas de analfabetismo funcional acima da média nacional: 16,7% e 23,1%, respectivamente.

Em princípio, os resultados do Gráfico 3 parecem evidenciar que o nível de alfabetização está aquém do pretendido, questão, no entanto, que envolve muita complexidade. A tentativa de interpretar o problema e superar o fracasso da alfabetização ora recai sobre o método de ensino, ora sobre o estudante ou o professor, ou aponta para o sistema escolar, as condições sociais e até mesmo para as políticas públicas. Para Mortatti (2006) o fato é que as dificuldades de a escola dar conta dessa tarefa histórica fundamental não são, porém, exclusivas da época atual. Sabe-se que o ingresso tardio da população à escola é um elemento que contribui

no entendimento dos problemas que se enfrenta no acesso à leitura e escrita.

2.1 Os métodos de alfabetização

Soares (2017) afirma que a história do ensino inicial da leitura e da escrita encontra-se atrelada à história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais constantemente ocorrem disputas para se explicar a dificuldade de aquisição dessas habilidades pelas crianças brasileiras, particularmente as da escola pública. Essa questão provoca discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita no Brasil e, conforme Soares (2017), caracteriza uma

[...] contínua alternância entre “inovadores” e “tradicionais”: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”. Que outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente (SOARES, 2017, p. 17).

Esse movimento de alternância metodológica, conforme Soares (2017), foi registrado no Brasil nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX. Ao longo desse período, conforme o autor, predominava outra orientação dos métodos, seja mediante a opção pelo princípio da síntese, das unidades menores para as maiores (palavra-frase-texto), seja com o foco no princípio da análise, das unidades maiores para as menores (texto-frase-palavra).

No método sintético, conforme Soares (2017), propunha-se inicialmente que fosse promovido o aprendizado das letras, das sílabas e do som, incluindo-se posteriormente as palavras, frases e textos. Nessa concepção, a aprendizagem da leitura e da escrita era fundada na reprodução, na memorização e na associação entre grafemas e fonemas. Ainda de acordo com a autora, dependendo da unidade linguística analisada, os métodos sintéticos classificam-se em *alfabético* (ou da soletração), que parte dos nomes das letras; *fônico*, que parte dos sons correspondentes às letras; e *silábico*, que parte das sílabas.

Em todos eles, a metodologia vai da parte (unidade linguística) em direção ao todo (palavra), em uma ordem crescente de dificuldade. Ou seja, depois de se reunirem as letras ou os sons em sílabas, ensina-se a ler palavras formadas por essas letras, sons ou sílabas, para, enfim, ensinar frases, que podem ser isoladas ou agrupadas. No ensino da escrita, os métodos silábicos apreciam a grafia correta das letras, priorizando a caligrafia, a ortografia, a cópia, o ditado e a formação de frases. Acreditava-se que, de posse desse conhecimento, se poderia escrever qualquer texto (SOARES, 2017).

Por outro lado, Soares (2017) pontua que, no método analítico, considera-se mais apropriado iniciar a alfabetização por pequenos textos ou frases, para que, a partir de uma percepção global, se entendessem as partes (sílabas e letras). Como nos métodos analíticos (ou globais), a análise do todo precede a análise das partes e a síntese, e o ensino da leitura deve iniciar com porções de sentido que partem de um todo para depois proceder à análise de suas partes constitutivas: a palavra, a sentença, o conto ou a historieta (SOARES, 2017).

Como exemplos de métodos analíticos, Soares (2017) cita o da *palavração*, o da sentencição e o global. O método da palavração explora palavras comuns e busca fazer com que a criança reconheça o som delas; o da sentencição recorre à estratégia metodológica de iniciar o processo de escrita por frases inteiras, explorando a memorização; e, o global apresenta primeiro estruturas de textos, com começo, meio e fim. Entre os métodos analíticos, Soares (2017) afirma que o método que se destacou no Brasil foi o da palavração, e cita como exemplo o seu uso na *Cartilha Maternal de João de Deus*, editada em 1880.

Os métodos analíticos também apreciam a grafia correta das letras, trabalhando a escrita cursiva desde o início da alfabetização e priorizando a caligrafia, a ortografia e o treino da escrita. Acredita-se que, de posse desse conhecimento, se poderia escrever qualquer texto. Mas, diferente dos métodos sintéticos, nos analíticos os alunos são estimulados a ler porções de sentido, o que favorece a produção textual, mesmo usando um vocabulário mais controlado e fechado. Segundo Soares (2017), indiferente da direção dada, a finalidade tanto dos métodos analíticos quanto dos métodos sintéticos é a aprendizagem do sistema de alfabético ortográfico da escrita. A autora ressalta que:

Também o pressuposto, nas duas orientações, é o mesmo – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita. Pode-se afirmar que, embora tenham sido considerados opostos e até incompatíveis, métodos sintéticos e métodos analíticos inserem-se no mesmo paradigma pedagógico e no mesmo paradigma psicológico: o associacionismo (SOARES, 2017, p. 19-20).

Observa-se, a partir de Mortatti (2008), que historicamente a reflexão sobre a alfabetização está relacionada à tomada de posição sobre um método e que nem sempre essa posição está livre de interesses políticos. A “querela dos métodos”, expressão utilizada por Mortatti (2008), pode encobrir questões maiores, especialmente no âmbito da construção dos sentidos do mundo que são confrontados por grupos sociais distintos. Dessa forma, segundo a autora, existe um jogo de forças no qual o que está em questão parece fugir à busca efetiva de

soluções para impedir a formação do analfabetismo funcional daqueles que saem da escola apenas com o conhecimento básico de leitura e de escrita, o que os limita à participação equitativa na sociedade.

Em conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, realizado em Brasília, no ano de 2006, Mortatti abordou a história da alfabetização no Brasil e elegeu quatro períodos que considera fundamentais para o ensino inicial da leitura e escrita, por representarem uma “nova tradição”. Esses períodos e suas principais características são os seguintes: 1º momento (1876 a 1890) – disputa entre os defensores do então “novo” método da palavração e os dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados da década de 1920) – disputa entre os defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) – disputa entre os defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, e do qual decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º momento (meados da década de 1980 a 1994) – disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização.

No início da década de 1980, antecedendo o 4º momento descrito por Mortatti (2006), quando havia uma luta pela ampliação do acesso à escola pública, as críticas ao fracasso da escola na alfabetização de crianças foram fortalecidas com a disseminação das ideias construtivistas. A esse respeito, Mortatti (2006) evidencia que:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

Mortatti (2006) afirma que houve uma revolução conceitual no que se refere à ênfase nos métodos de ensino, tendo em vista um deslocamento do “como se ensina” para o “como se aprende”. Ou seja, houve uma transferência para a compreensão do pensamento infantil sobre a leitura e a escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita

provocaram grandes mudanças nas concepções e nas práticas da alfabetização infantil no Brasil. Ao mesmo tempo, a realização de atividades mecânicas, conforme sequência estabelecida nas cartilhas adotadas em cada escola, cedeu lugar ao estímulo à ação do sujeito cognoscente, conforme suas possibilidades de assimilação. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p. 30), Jean Piaget foi o autor da base conceitual na qual se apoiam os estudos da psicogênese, pois para o psicólogo suíço, “[...] um mesmo estímulo (ou objeto) não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam”. Ainda conforme as autoras “isso equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou quem o veicula)” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 30).

Apesar da revolução teórica e conceitual promovida pelos estudos da psicogênese, os altos índices do fracasso escolar na alfabetização persistiram, todavia, configurando-se de forma diferente. Conforme Soares (2017), durante o movimento de alternância metodológica, o fracasso escolar era desvendado, sobretudo, por meio das avaliações internas à escola, enquanto na década inicial do século XXI era apontado por avaliações externas à escola, dentre as quais a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Os resultados indicam que há desafios a serem enfrentados e que justificam a ampliação dos estudos nesse campo, dentre os quais se destacam as críticas à proposta construtivista. Uma das principais críticas, conforme demonstra Benedetti (2020), recaiu sobre a transposição didática dos processos de construção da leitura e da escrita para a sala de aula. Essa crítica incide sobre o fato de que, ao tentar orientar suas práticas pela psicogênese da língua escrita, os docentes não tinham conhecimento amplo da teoria, o que os teria levado a práticas que desvalorizavam o ato de ensinar. Em outras palavras, teria havido o abandono de métodos, com passos preestabelecidos em favor da observação do processo de aprendizagem infantil. Trata-se do que foi denominado “desmetodização” da alfabetização, uma vez que se propunha a solução para garantir melhores resultados nos índices de reprovação na aprendizagem inicial da língua escrita. Assim, conforme Soares (2017), não se tratou de um novo método, e sim de uma nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita, ou seja, a crença de que o aluno aprenderia apesar dos métodos, desde que lhe fosse oportunizado contato com a língua escrita.

Nessa perspectiva de compreensão, o construtivismo foi interpretado de forma equivocada no Brasil, por haver colocado ênfase no sujeito que aprende¹⁶, havendo, em certa

¹⁶ Importante destacar os 4 pilares da educação evocados por Jacques Delors (Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos) presente no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Sec. XXI. Newton Duarte em seu artigo “As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas

medida, um relativo apagamento do trabalho do professor. Valorizou-se uma percepção um tanto quanto espontaneísta, ou seja, a de que a criança constrói seu próprio conhecimento, o que acarretou, como consequência, a perda da especificidade do processo de alfabetização. Pode-se dizer que ao professor caberia a tarefa do acompanhamento do processo educativo, não como o responsável pelo conhecimento, e sim como o sujeito que ampararia o estudante em sua própria construção. Para essa concepção, a aprendizagem torna-se qualitativa quando desenvolvida pela criança em seu percurso individual, sem interferência incisiva do professor.

Francioli (2012) discorre sobre esse referencial teórico adotado pelas escolas públicas brasileiras, corroborando os prejuízos que traz à educação:

[...] as principais ideias pedagógicas defendidas nas últimas décadas pela psicogênese da língua escrita e adotadas pelas políticas públicas brasileiras têm enfatizado um modelo de escola que não prioriza o ensino dos conteúdos escolares clássicos, mas tem priorizado uma concepção de aprendizagem como um processo natural e espontâneo que ocorreria tão mais adequadamente quanto menos sofresse a ação do ensino. Isso tem demonstrado que embora a difusão das ideias construtivistas e sua adoção oficial pelas secretarias de educação não seja o único fator responsável pela situação extremamente problemática na qual se encontra a educação escolar brasileira contemporânea, certamente o construtivismo tem uma grande parcela de responsabilidade por esse quadro (FRANCIOLI, 2012, p. 40).

De acordo com Chakur (2015), apesar de ter sido divulgado como uma teoria conceitualmente transformadora, ao colocar o estudante como sujeito ativo, responsável pela construção de seu conhecimento, o que se viu foram apropriações do construtivismo que provocaram insegurança e mal-estar entre os docentes. Isso ocorreu com a chegada de “pacotes pedagógicos” que tinham como referencial teórico o construtivismo nos cursos de formação inicial (Magistério, Pedagogia, disciplinas pedagógicas de cursos de Licenciatura) e formação continuada (Profa, cursos de capacitação em geral etc.), mas também em leituras particulares de livros e revistas (SILVA, 2005). Intérpretes de Piaget e do construtivismo, em geral, aí incluídos os responsáveis por orientações oficiais, vêm divulgando essa perspectiva em textos educacionais, muitos dos quais destinados a professores e/ou a seus formadores (CHAKUR,

ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento”, considera a pedagogia das competências como uma das pedagogias do “aprender a aprender” e apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”: 1) é mais desejável a aprendizagem que ocorra sem a transmissão de conhecimentos por alguém; 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; 3) a atividade do aluno deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do indivíduo; 4) a educação deve preparar os indivíduos para um constante processo de adaptação e readaptação à sociedade em acelerado processo de mudança. Defende que as pedagogias do “aprender a aprender” pertencem a um universo ideológico carregado de ilusões acerca da assim chamada sociedade do conhecimento e conclui apresentando cinco dessas ilusões.

2015), apontando a necessidade do abandono de práticas supostamente “tradicionais”, dentre elas, o trabalho com palavras e sílabas, sem, contudo, indicar para seu lugar práticas consistentes de alfabetização.

Assim, a oficialização de práticas pedagógicas de base construtivista contribuiu para um certo tipo de fracasso escolar, que se caracterizou por deixar em segundo plano o ensino sistemático da organização da escrita e de suas convenções.

Sobre isso, afirma Soares (2004):

Talvez se possa afirmar que, na “modalidade” anterior de fracasso escolar – aquela que se manifestava em altos índices de reprovação e repetência na etapa inicial do ensino fundamental –, a alfabetização caracterizava-se [...] por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 9).

Se nas décadas de 1980 e 1990 identifica-se a hegemonia exercida pelo construtivismo, os anos iniciais do século XXI revelaram que o fracasso da alfabetização persistia. Na tentativa de contrapor os efeitos da apropriação equivocada do ensino da leitura e da escrita provocado pelo construtivismo, Kleiman (1995), Tfouni (1992, 2006) e Soares (1989, 1998, 2004) propuseram novas contribuições ao ensino da leitura e da escrita, diferenciando o processo de letramento do processo de alfabetização. Em seu livro *Letramento e Alfabetização*, Tfouni (2006 p. 30) aponta: “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”.

Tfouni (1992) recomenda que o vocábulo letramento não seja reduzido ao de alfabetizar – considerando a alfabetização como a apropriação da tecnologia da leitura e da escrita –, pois compreende o primeiro como um conceito mais amplo do que alfabetização e que envolve um processo sócio-histórico. Assim, para a autora, o letramento como processo sócio-histórico está relacionado com as práticas sociais, culturais e comunicativas, por meio das quais a escrita faz sentido, pois o “[...] texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais, e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto” (TFOUNI, 1992, p. 24).

Nesse mesmo sentido, Ferreiro (1996, p. 48) afirma que “a alfabetização é um processo iniciado na pré-escola, que se estende até o fim da vida escolar do aluno. Nesse período, a

criança terá contato com os mais diversos tipos de textos e se deparará com situações reais de uso da escrita, compreendendo a sua função social”. Alfabetizar e letrar, portanto, configuram-se como duas ações distintas, mas não inseparáveis. “O termo alfabetização restringe-se à habilidade de decodificar a língua, enquanto o letramento refere-se à inserção dos aprendizes nos usos sociais do ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 47).

Além disso, é relevante destacar que a história da alfabetização brasileira se distingue de outras experiências internacionais, a exemplo da definição do letramento, que no Brasil se deu de forma diferente de outros países, tais como França e Estados Unidos. Soares (2003) afirma que,

[...] enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento (SOARES, 2003, p. 8).

De acordo com as considerações desta autora, o domínio do conceito tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomina “desinvenção da alfabetização”. Para a Soares (2003; 2017), alfabetizar é a aquisição de uma tecnologia: o sistema alfabético e ortográfico do português do Brasil, enquanto o letramento é o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita. Sendo assim, destaca que os dois processos são importantes e precisam ser considerados no ensino e aprendizagem da língua escrita, cada qual com sua especificidade, sendo fundamental articular várias facetas, desenvolver diferentes habilidades, para que a pessoa se torne competente na leitura e na escrita.

Tendo como referência o conceito acima de letramento e alfabetização, percebe-se que, no Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização e aparece associado a ela. Por isso, para Moraes (2012), é preciso compreender que a alfabetização corresponde à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, para tal, é necessário que o estudante esteja envolvido em situações desafiadoras, que oportunizem a reflexão sobre a língua escrita. Enfim, que se envolva no processo de construção de hipóteses sobre o sistema alfabético de escrita.

Conforme Albuquerque (2007), para garantir a apropriação do SEA, é preciso que seja oportunizada a interação entre diferentes tipos de gêneros textuais, atrelados ao

desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do sistema alfabético brasileiro de escrita, para que se possa ir gradativamente construindo hipóteses sobre a construção da escrita. A autora também afirma que somente o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer uma reflexão sobre as características do sistema de escrita.

O processo de ensino-aprendizagem da alfabetização está além do “decodificar” e “codificar” os textos, pois deve ser estruturado para que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em uma linguagem real, natural, significativa e de acordo com o dia a dia da criança. A alfabetização tem como objetivo criar situações para que a criança perceba o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, adquira autonomia, tornando-se na fase adulta um ser crítico e conhecedor de seus direitos. Estar alfabetizado, conforme Albuquerque (2007), é:

[...] poder estar inserido em práticas diferenciadas de leitura e escrita e poder vivenciá-las de forma autônoma, sem precisar da mediação de outras pessoas que sabem ler e escrever. Como cabe à escola garantir a formação de cidadãos letrados, resta-nos construir estratégias de ensino que permitam alcançar aquela meta: alfabetizar letrando (ALBUQUERQUE, 2007, p. 21).

Outra perspectiva teórica que contribui para o ensino e a aprendizagem da língua escrita é a psicologia histórico-cultural¹⁷ desenvolvida por Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1977) e Romanovich Luria (1902-1977). Vygotsky passou a ser difundido no Brasil a partir de 1984, por conta da primeira publicação de sua obra na língua portuguesa - A formação social da mente. Oliveira (1992), Freitas (1994), Duarte (2001) e Tuleski (2011) foram autores brasileiros que, com objetivos distintos, organizaram as apropriações das ideias de Vygotsky.

Fundamentados nos estudos de Vygotsky e seus colaboradores, os defensores dessa perspectiva evidenciam a intencionalidade do ensino, a mediação do professor e a efetiva participação do aluno para se apropriar do que lhe é ensinado. Vygotsky (2007) assevera que o ensino intencional voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores¹⁸ gera

¹⁷A psicologia histórico-cultural é uma concepção teórica idealizada pelo psicólogo russo Lev Seminovich Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores que objetiva explicar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano a partir de bases históricas, sociais e culturais. Vygotsky (2007)

¹⁸ As Funções Psicológicas Superiores (FPS) referem-se às experiências que são adquiridas durante a vida do sujeito, considerando esse um ser que se relaciona com o mundo, sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. Assim, o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento etc. são exemplos dessas funções, típica e

saltos qualitativos que alteram radicalmente o conteúdo e a forma do pensamento da criança. Na psicologia histórico-cultural, a linguagem escrita é entendida como um instrumento de desenvolvimento psíquico, pois, antes de dominar a escrita simbólica, a criança percorre diferentes estágios, como os gestos, os desenhos, as brincadeiras e os rabiscos. Vygotsky, Luria e Leontiev (2014) confirmaram em suas pesquisas que são esses estágios que conduzem à futura escrita da criança.

Diante de tal perspectiva, a aprendizagem da língua escrita passa a ser vista como um processo de construção sociocultural que considera um conjunto de experiências comunicativas e de conhecimento de mundo. A compreensão leitora é uma atividade sociocultural, visto que depende da mobilização de experiências prévias sobre o valor do próprio ato de ler e da valorização ou não do papel da leitura para a vida social. É também uma atividade cognitiva, porque tem a ver com a capacidade de elaborar inferências e de integrar conhecimentos novos aos conhecimentos antigos do indivíduo.

Nessa perspectiva, é preciso compreender as questões acerca da evolução da linguagem na humanidade e no percurso individual, filo e ontogeneticamente, buscando demonstrar a necessidade histórica do surgimento da escrita. Essa concepção prevê a necessidade de uma aproximação do idioma português em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos, tendo na automatização dos processos de decodificação – no reconhecimento da palavra e na sua codificação, ou seja, como a palavra é escrita na língua portuguesa praticada no Brasil –, as bases para alçar a complexificação no trato com textos escritos.

O professor alfabetizador precisa, portanto, compreender a língua portuguesa em seu uso funcional, estrutural e discursivo. A perspectiva histórico-social da alfabetização também está relacionada com os conhecimentos linguísticos que contribuem para o esclarecimento do que seja consciência fonológica. A esse respeito, afirma Dangio (2017):

Conhecimentos, para o professor, dizem respeito ao planejamento de atividades específicas para esse fim. E, para o aluno, dizem respeito, além de outros aspectos, à apropriação da escrita alfabética em suas relações fonema-grafema e sentido significado, iniciando esse processo pela escuta atenta dos sons que formam as palavras (consciência fonêmica) (DANGIO, 2017, p. 99).

Todavia, toda proposta histórico-cultural para a alfabetização pauta-se não somente na linguística, mas também em outras áreas, por exemplo, a psicologia, a pedagogia e a

unicamente humanas, segundo Vygotsky, que foi o precursor da psicologia moderna que considera o aspecto cultural no desenvolvimento físico e psíquico de cada indivíduo (VYGOTSKY, 2007).

fonaudiologia. Isso contribui para que se possa entender a língua como síntese de múltiplas determinações.

Pelo exposto, constata-se que a alfabetização - de todos e de cada um dos estudantes - tem a sua importância no ensino que visa a apropriação da palavra, em suas faces fonética e semântica. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a elaboração de uma metodologia de caráter pedagógico e educativo que seja propulsora do sucesso do processo da alfabetização por meio de uma aprendizagem efetiva e de qualidade, promovendo, dessa forma, um desenvolvimento humano consciente. Nesse processo de ensino-aprendizagem, o professor assume um papel fundamental: sua intervenção é imprescindível para garantir que a criança se aproprie da linguagem escrita como objeto cultural.

De acordo com Tuleski e Chaves (2011, p. 218), “[...] devemos ensinar a técnica, a relação grafema-fonema e ampliar seu universo vocabular, explorando em sala de aula diversas formas de narrativas escritas”. Para as autoras, é preciso lembrar que a linguagem escrita é um objeto de conhecimento cultural complexo, desafiador e repleto de convenções e arbitrariedades. O êxito de seu ensino depende de um professor preparado e de condições adequadas de trabalho.

O debate sobre os métodos de alfabetização inclui outros fatores determinantes do desafio dessa temática, dentre eles a formação do professor. Assim, é possível perceber que pensar o sucesso escolar, especialmente no que se refere à alfabetização, tem se tornado cada vez mais difícil por diferentes razões. Primeiramente, devido à formação aligeirada dos professores alfabetizadores e, também, de seus formadores, uma vez que, conforme Scliar-Cabral (2003, p. 19), existe a “[...] falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita”.

A partir da afirmação acima, observa-se que há docente que, sem o domínio dos aspectos imbricados na questão conceitual da língua - as relações entre fonema-grafema, a compreensão dos aspectos sociais que molduram as práticas escolares e a clareza das funções da língua escrita em uma sociedade letrada - alicerça sua prática em um amálgama de teorias, sem conhecer, na maioria das vezes, o que está realmente em questão em termos de linguagem e de sua relação com o sujeito e a sociedade. Nesse sentido, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem da aquisição da língua escrita deve ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em uma linguagem real, natural, significativa e de acordo com o cotidiano da criança. O objetivo, portanto, é criar situações para que a criança perceba o seu desenvolvimento e conseqüentemente adquira autonomia, tornando-se na fase adulta um ser humano crítico e conhecedor de seus direitos.

Este breve panorama mostra que o campo da aquisição e do ensino da língua escrita no Brasil tem sido fértil em perspectivas teóricas. Essas múltiplas perspectivas influenciaram a literatura especializada, os documentos curriculares, os programas de formação docente, especialmente os de formação continuada de professores que atuam na alfabetização e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. E, isso demanda de educadores e pesquisadores que periodicamente realizem análises e sínteses das produções científicas que identifiquem os aspectos que exigem maior investimento nesse campo de estudo.

No caso específico desta pesquisa, cujo objetivo é situar os marcos teóricos da alfabetização e sua materialização na prática do professor alfabetizador, se pretende destacar a relação entre programas de alfabetização e políticas educacionais, bem como identificar, na bibliografia acadêmica interessada no estudo dos programas de alfabetização, eventuais possibilidades de captura de aspectos como a formação continuada de professores alfabetizadores e respectivas práticas de alfabetização. De tal modo que se possa pensar especificidades como a alta rotatividade de programas de alfabetização e o modo como esses não possibilitam a continuidade da sistematização das práticas de alfabetização no dia a dia das escolas.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O processo de aquisição da língua escrita, conforme apresentado no Capítulo 1, exerce papel estruturante na formação do indivíduo e, por isso, os anos iniciais da Educação Básica exigem um olhar cuidadoso e responsável. Não é mera casualidade, portanto, que diferentes governos tenham criado diferentes programas que envolvem a formação continuada dos professores alfabetizadores, apresentando-os como necessários à melhoria dos processos de alfabetização e letramento.

A vivência efetiva da alfabetização ocorre no âmbito escolar, isto é, no contexto da prática, um dos contextos que integram o ciclo da política idealizado por Ball e Bowe (1992). Para essa abordagem, é imprescindível que o estudo do objeto, isto é, a materialização dos programas de alfabetização na prática do professor alfabetizador, parta do entendimento de como ele se localiza em contextos mais amplos.

Neste capítulo, o olhar assenta-se em pesquisas divulgadas nos portais de cinco universidades brasileiras¹⁹, em livros e páginas da internet. Inicialmente, serão apresentados alguns conceitos de política, política pública e política educacional que fazem referência ao processo de implementação de programas institucionais de alfabetização, a partir da compreensão do contexto educacional brasileiro, sujeito a influências nacionais e internacionais. Também será explicitada a abordagem do ciclo da política em seus três principais contextos: o de influência, o da produção do texto da política e o da prática. Trata-se, como antes mencionado, de uma abordagem que irá contribuir para a análise crítica dos programas de alfabetização implementados no período delimitado para esta pesquisa, de 2012 a 2020, e que compõem as políticas educacionais.

3.1 Conceituando política, política pública e política educacional

Entre a variedade de definições de política, destaca-se a de Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que a tomam em seu sentido clássico: um adjetivo originado de *polis* – *politikós* – e que se refere a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. A política faz referência, portanto, a diversos âmbitos que compõem o sistema

¹⁹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

social, levando em conta as funções do Estado e as formas de governo.

Entretanto, em termos gerais, o conceito de política implica a existência de várias definições e, por isso, também designa um desacordo ou conflito entre atores ou aspectos de sua formulação em uma determinada área de atividade (educação, transporte, saúde etc.) ou com relação a um curso de ação governamental real ou potencial (DUNN, 1994; FISCHER; MILLER). Por outro lado, para Ball (1990), as políticas representam a declaração operacional dos valores de uma sociedade que busca definir e prescrever determinados cursos de ação.

Vieira (2007) afirma que se pode argumentar que política e propostas políticas estão frequentemente, mas nem sempre, ligadas à definição de um problema, cuja solução requer inevitavelmente a aprovação ou o apoio de partidos políticos e líderes. De fato, Kingdon (1994) postula que política, no nível de uma proposta, pode derivar de diferentes versões e requerer, conseqüentemente, diferentes quantidades de recursos para a sua solução, de modo que tentar investigar suas origens é uma tarefa inútil.

Entre as atividades praticadas na esfera das funções governamentais estão as políticas públicas que se apresentam em correlação de forças e, desse modo, abrem possibilidades para a implementação de sua fase social, em uma busca por um equilíbrio de compromissos e responsabilidades. A importância das políticas públicas voltadas ao aspecto social é estratégica para o Estado, uma vez que revelam, por um lado, a intervenção direta de um Estado submetido à organização dos interesses do capital e, por outro lado, a ampliação do mecanismo de controle social (MADEIRA, 2014).

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011),

[...] as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais, expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões do governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Conforme afirmam as autoras, a expressão política pública, do ponto de vista das relações interinstitucionais, representa o conjunto de ações promovidas pelo Estado que tem como meta produzir efeitos específicos. Galera (2003) observa que, do ponto de vista acadêmico, a política pública é considerada como um “campo” das Ciências Humanas, mais especificamente o da Ciência Política, que analisa o Estado à luz de grandes questões públicas.

É como uma subárea da Ciência Política que o caminho que a disciplina Política Pública percorre tem início, uma vez que o seu objetivo é compreender como e por que os governos

optam por determinadas ações. Observando o conceito sob a perspectiva disciplinar, Souza (2006) define política pública enquanto campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessa ação. Conforme a autora, o processo de elaboração de uma política pública em si é, de forma geral, aquele mediante o qual os governos manifestam suas intenções em plataformas eleitorais e em programas e ações que eventualmente produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

A elaboração de uma política pública inicia-se com a identificação de um problema levantado por uma demanda social, mas também pode surgir a partir de conquistas sociais, de necessidades vitais de grupos coletivos ou ainda de opções partidárias. De acordo com Galera (2003), conquistas sociais, necessidades vitais de grupos coletivos, demandas sociais, prospecção de demanda e opções políticas partidárias são elementos que podem dar origem às políticas públicas. Nesse sentido, o processo decisório do surgimento de uma política pública envolve relações, diretas ou não, do Estado com vários segmentos sociais.

É importante reconhecer, ainda, que outros segmentos que não são governamentais também se envolvem na formulação de políticas públicas. Apesar de não atrapalharem a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade, esses segmentos não deixam de interferir, o que pode tornar a atividade de governar e de formular políticas públicas mais complexas, além de ter como pressuposto o atendimento a grupos específicos (GALERA, 2003).

Ao se pensar em políticas direcionadas ao campo educacional, entra-se em um terreno repleto de significados, ações e resultados. E, para esclarecer a respeito, Vieira (2007) utiliza-se das considerações de Pedro e Puig, para os quais, a política educacional configura-se na esfera das políticas públicas e sociais como uma forma de intervenção do poder público no âmbito do sistema educacional e da escola:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (PEDRO; PUIG 1998 apud VIEIRA, 2007, p. 55).

De acordo com o exposto acima, pode-se deduzir que as políticas educacionais, grafadas com letras minúsculas, são políticas públicas que se destinam a responder aos problemas educacionais. Nos sistemas educacionais, o poder público, em suas diferentes instâncias, deve escolher o melhor caminho a ser traçado para a educação e seus educadores. Para isso, contam

com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que detalham e estipulam os objetivos da educação e as responsabilidades de cada um no processo de formação escolar (BRASIL, 1988; 1996).

A formulação e a implantação de políticas educacionais encontram-se condicionadas a vários fatores sociais, compreendidos em um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se têm em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo (MARTINS, 2001). Há consenso entre alguns estudiosos (TAYLOR *et al.*, 1997; ADAMS; KEE; LIN, 2001) de que a política educacional pode ser dimensionada e/ou avaliada a partir de três perspectivas: a retórica da política, a política que é legalmente orientada e a política que é implementada na prática. Conforme Adams, Kee e Lin (2001), cada uma delas poderia ser definida da seguinte forma em relação ao setor educacional:

A retórica política refere-se a declarações amplas de objetivos educacionais que muitas vezes podem ser encontradas em discursos nacionais de líderes políticos. As políticas legalmente consagradas são os decretos ou leis que definem normas e orientações explícitas para o setor educacional. Políticas efetivamente implementadas são aquelas legalmente promulgadas, modificadas ou não modificadas, que são traduzidas em ações concretas através de mudanças sistemáticas e programadas (ADAMS; KEE; LIN, 2001, p. 222).

Vale notar que a retórica da reforma educacional nem sempre atinge seus objetivos, dadas as restrições políticas, econômicas e sociais que todas as políticas enfrentam quando são implementadas. Porém, Galera (2003) pondera que a formulação de uma política educacional requer que se considere o contexto social, para que as medidas tomadas de modo conjunto proporcionem maior eficiência. Para a autora, as principais políticas devem atender às bases das políticas sociais ou às necessidades sociais.

Galera (2003) observa que uma política educacional pode, ainda, ser criada por organizações internacionais, privadas ou não governamentais, mas que, além disso, precisa ser originada dos governos locais ou nacionais, mediante um instrumento legal (lei, decreto, decreto com força de lei, decreto executivo ou pronunciamento judicial). Afinal, conforme a autora, uma vez criada, o desejo oficial de qualquer política educacional é afetar a prática da educação.

Na política educacional, “o programa pode ser definido como um conjunto de atividades constituídas para serem realizadas dentro de um cronograma e de um orçamento específico

disponíveis para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis” (SILVA; COSTA, 2002, p. 18). Diferentemente, mas muitas vezes convergentes com a política educacional, um programa/ação governamental conceitua-se como um documento do qual constam as principais orientações políticas e as medidas a serem adotadas ou propostas para governar uma cidade, um estado ou uma nação, ou seja, os programas são os instrumentos de organização da ação governamental, com vistas ao enfrentamento de um problema público e à concretização dos objetivos pretendidos (SILVA; COSTA, 2002)

Nesse sentido, infere-se que as políticas estabelecem prioridades e diretrizes gerais e são compostas por programas. Portanto, é necessário compreender como as políticas educacionais são elaboradas, principalmente aquelas relativas à alfabetização, editadas a partir da década de 1990 até o ano de 2020. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por trabalhar com a abordagem do ciclo de políticas.

3.2 O ciclo de políticas: proposições teórico-metodológicas sobre a política educacional

O ciclo de políticas idealizado por Bowe, Ball e Gold (1992), começou a ser utilizada no Brasil a partir dos anos 2000, como uma abordagem analítica para o estudo das políticas educacionais. Nessa conjuntura, foi organizada uma matriz de análise de contextos em um ciclo contínuo de políticas da educação.

A proposta do ciclo de políticas visa romper com a percepção vertical como princípio que constitui as políticas, além de buscar a superação da oposição entre os contextos macro e microsocial (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Além disso, contribui para a compreensão das políticas educacionais como campo de lutas e negociação e, por isso mesmo, mostra a verdadeira complexidade das políticas educacionais.

Essa opção metodológica foi adotada nesta pesquisa de mestrado pelos mesmos motivos alegados por González e Paz (2013):

El interés del encuadre teórico de Stephen J. Ball (1989, p. 24) parte de la originalidad de su pensamiento. El autor manifiesta que para enriquecer el análisis de la política educativa no basta hacer una “crítica fragmentaria de sus debilidades”, sino de “abandonar el paradigma dominante de la teoría organizativa”. Para ello se propuso constituir una teoría superadora de los enfoques de política y administración educacional existentes²⁰ (GONZÁLEZ;

²⁰ O interesse do enquadramento teórico de Stephen J. Ball (1989, p. 24) parte da originalidade de seu pensamento. O autor afirma que, para enriquecer a análise da política educacional não basta fazer uma "crítica fragmentária dos seus pontos fracos", mas "abandonar o paradigma dominante da teoria organizacional". Para isso, propôs constituir uma teoria que superasse os enfoques de política e administração educacional existentes (tradução livre).

PAZ 2013, p. 167-168).

O ciclo de políticas contribui para o debate ao possibilitar outros olhares acerca do percurso de uma política. O sociólogo inglês Ball (1994) desenvolveu um estudo das políticas educacionais com base em uma perspectiva epistemológica pós-estruturalista, que incorpora uma ampla gama de posições teóricas, que também implicam uma transformação na visão do mundo social.

Outro argumento que fortalece a opção metodológica aqui adotada é que:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que (...) permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006, p. 48).

O conjunto de ideias do ciclo de políticas oferece elementos para uma análise crítica das políticas educacionais, “[...] uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 55). Entende-se que essa abordagem pode ser uma escolha adequada para esta pesquisa em virtude de ser uma teoria que abarca as diversas fases de uma política educacional e de programas destinados à área da educação, não os entendendo como etapas distintas, e sim como fases interligadas e que se articulam. Além disso, o ciclo de políticas trabalha com os macro e micro contextos, o que permite a compreensão da complexidade da política em questão.

Depois desta breve explanação acerca da justificativa para a adoção metodológica do ciclo de políticas, é importante, agora, retomar as possibilidades de seu uso. Conforme evidenciado na Introdução desta dissertação, tal abordagem perpassa pelo estudo de três contextos: o de influência; o contexto da produção de texto; e o contexto da prática²¹.

Com o contexto de influência, as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos, construídos. Assim, os grupos de interesse (governo partidos políticos e poder legislativo) iniciam a disputa para influenciar as políticas públicas. Vinculado ao contexto de influência está a estratégia política, que reúne a identificação de atividades nas áreas sociais e políticas que seriam estabelecidas para amenizar as desigualdades criadas ou reproduzidas por determinada política.

²¹ Em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, ficando assim cinco contextos, mas para esta pesquisa optou-se por manter apenas três contextos nesta pesquisa.

O contexto da produção de texto está relacionado com o contexto da influência, tendo em vista que, enquanto o contexto está ligado a interesses restritos e às ideologias dogmáticas, aquele está articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Dessa forma, os textos políticos representam a política em si com representações diversificadas (textos oficiais, comentários formais e informais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.). É importante mencionar que os textos políticos têm implicações reais, que são materializadas no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), é no contexto da prática que os textos produzidos (contexto da produção de texto) são interpretados e recontextualizados. É nele que a política é interpretada, produzindo mudanças na política original, a partir da concepção de mundo de quem a implanta e/ou a interpreta, distanciando-se ou aproximando-se dos objetivos para os quais a política foi criada. As escolas e os professores têm um papel fundamental na transmissão das políticas. Por estar interligada aos demais contextos, os discursos e textos são disseminados de acordo com a cultura, os valores e a conduta. Então, a prática também permite uma reprodução e uma contestação do poder dominante oficial e, ao mesmo tempo, reproduz ou contesta as relações de poder locais (BOWE; BALL; GOLD, 1992),

Já o contexto de resultados é aquele no qual as políticas devem ser analisadas na perspectiva de verificar seu impacto (MAINARDES, 2006). Assim, como dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa é analisar como os programas de alfabetização se materializam ou não na prática dos professores alfabetizadores, e um dos instrumentos para levantar os dados é a análise de teses e dissertações que têm esse foco.

Feita a contextualização mais ampla da abordagem metodológica escolhida para auxiliar o desenvolvimento da pesquisa, faz-se necessário detalhar, a partir dos objetivos específicos do estudo, quais foram as ações desenvolvidas. Em relação ao contexto de influência, procurou-se identificar a origem das influências globais e nacionais nas políticas educacionais que culminaram nos programas de alfabetização. No contexto da produção de texto da política, tentou-se identificar como essa produção incide sobre as políticas educacionais, além de analisar as portarias e resoluções que norteiam os programas de alfabetização.

E, por último, no contexto da prática e dos resultados, constatou-se um aspecto importante: que essa perspectiva supera a antiga visão de passividade do profissional, reconhecendo que em sua atividade cotidiana em sala de aula ele também interpreta, reinterpreta e recria políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas reconhece e reforça a compreensão de que o profissional, no contexto da prática, possui autoria sobre as políticas educacionais.

Considerando que o processo de aquisição da língua escrita é uma etapa importante na educação escolar, nesta pesquisa faz-se uso do conceito de ciclo de políticas apresentado por Bowe, Ball e Gold, (1992) como lente teórica para a análise de programas de alfabetização que compuseram as políticas públicas educacionais entre 2012 e 2020. A escolha desse conceito busca superar as distintas vertentes entre os campos macro e micros social e mostrar o quanto estão relacionados. Mais especificamente, ao escolher a perspectiva do ciclo de políticas, o foco recai sobre o contexto da prática, evidenciando como a utilização dessa concepção permite que a análise de políticas educacionais seja feita levando em consideração as ações daqueles que normalmente são vistos apenas como destinatários delas. A intenção é mostrar, com exemplos que provêm de pesquisa bibliográfica, como essa concepção que tem como premissa romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, é instrumento forte para entender os programas de alfabetização decorrentes das políticas educacionais.

3.3 Compreendendo o contexto educacional contemporâneo e o lugar da alfabetização

Os programas de alfabetização desenvolvidos entre a última década do século XX e as décadas iniciais do século XXI conforme afirmam Frigotto e Ciavatta (2003) foram oriundos de políticas educacionais elaboradas para atender aos interesses do neoliberalismo e, por isso, estiveram marcados pela perspectiva desenvolvimentista. Conseqüentemente, as mudanças que preconizaram estavam pautadas por uma agenda internacional que se iniciou com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos²², realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Financiada pelo Banco Mundial, essa conferência trouxe novas perspectivas para a educação mundial, mediante o discurso da indicação de caminhos que deveriam ser adotados por todos os países participantes para melhorar a vida de seus habitantes. Em Jomtien, apresentou-se a necessidade do acesso ao Ensino Fundamental como um desafio a ser superado.

No Brasil, a Conferência de Jomtien inspirou o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e, a partir desse e de outros documentos, originaram-se diversas políticas de financiamento da educação brasileira. Dentre elas, podem ser citadas as seguintes ações implementadas nos anos 1990 e direcionadas para o ensino fundamental: o Programa Dinheiro

²² O objetivo foi estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

Direto na Escola (PDDE)²³, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)²⁴, a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996) e a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

As metas estabelecidas na Conferência de Jomtien foram retomadas mais tarde na Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (Senegal), em 2000, e no Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, em Seul, em 2015. Na Cúpula de Dakar, outro desafio apresentado foi a permanência e a inclusão dos estudantes na Educação Básica. Como consequência desse foco, no Brasil, substituiu-se o Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

Já no Fórum de Seul, o foco foi a universalização da Educação Básica e o acesso à Educação Superior. O Brasil, nesse caso, expandiu consideravelmente a Educação Superior por meio da criação de universidades federais e distribuição de bolsas de estudos, como demonstram os dados comparativos dos censos da Educação Superior de 2015 a 2020. Com relação às universidades, passou-se de 295 instituições de ensino superior em 2015 para 309 em 2020.

Assim, infere-se que todas essas mudanças em âmbito internacional repercutiram no campo educacional dos países participantes desses eventos. A partir deles, houve a redefinição das políticas públicas e a implantação de reformas educacionais, por exemplo, com o aumento do número de vagas em instituições públicas, a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, a descentralização e a flexibilização dos currículos. Essas medidas instituíram mais acentuadamente as questões da concorrência e da educação para o trabalho, na perspectiva de que a escola qualifica para essa finalidade, a fim de garantir bases mínimas que permitam a concorrência igualitária para todos.

De acordo com e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), as reformas ocorridas na educação brasileira no fim do século XX foram orientadas por propósitos internacionais, que incluíam um discurso de modernização que deveria se traduzir, dentre outros, em estratégias de formação de jovens com vistas à sua inserção no mercado de trabalho. É importante destacar que, nesse período, o Brasil tentava alcançar estabilidade econômica e lutava para diminuir a

²³ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995. Até 2008, o programa contemplava apenas as escolas de ensino fundamental, mas em 2009, por meio da Lei n.º 11.947, foi ampliado para toda a educação básica.

²⁴ Instituído pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, o Fundeb ampliou a abrangência dos financiamentos para toda a educação básica.

desigualdade social e os altos índices de analfabetismo, adotando como saída a privatização de estatais e um regime de gestão das políticas sociais e educacionais assentado na descentralização, como recomendado pelos organismos mundiais que participaram das conferências que tiveram como lema “Educação para Todos”.

Com a adoção das recomendações desses eventos observou-se a defesa de uma educação mínima, principalmente para os mais carentes, para que pudessem cooperar na melhoria dos índices de avaliação escolar e desenvolvimento do país, ou seja, a educação atenderia apenas a uma situação imediatista, como sinônimo de uma vida melhor. Análoga a essa situação, a formação do professor também passou por reformulações, decorrente da adoção de modelos de aligeiramento e barateamento dos custos, sendo também estritamente ligada ao treinamento técnico (LIBÂNEO, 2012).

Em convergência com o que foi apresentado, Dourado (2007) pontua que, na década de 1990, as reformas educacionais foram tomadas por um discurso de modernização e descentralização, no qual a gestão visava maior eficiência e produtividade, alinhada com a lógica do capitalismo. O autor ainda afirma que a descentralização acaba por desencadear uma municipalização do ensino e, nesse sentido, o que deveria ter gerado uma autonomia para os municípios, apenas representou uma desconcentração das ações educacionais, com o repasse das competências de um ente federado para outro.

Durante os dois mandatos (1995-1998 e 1999-2002), o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) contou com o mesmo ministro da Educação, o economista Paulo Renato Souza. Nesse período, desencadeou-se a maior parte das mudanças educacionais. Dentre elas, ganhou destaque a descentralização da educação para a redução de custos, o que significou, conforme destaca Cury (2002, p. 196), “[...] o repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais”.

Como se pode observar, a partir dos anos 1990, instituiu-se um alinhamento mundial na educação, fortemente vinculado à prestação de contas e à individualização de responsabilidades, devido ao contexto emergente da sociedade do conhecimento, adepta da descentralização e das privatizações. Com isso, o Estado passou a ocupar cada vez menos espaço nas reformas educativas e o diretor da escola tornou-se o principal agente a personificar a mudança na gestão escolar.

Durante o governo FHC foi criado o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tinha como objetivo avaliar o desempenho de estudantes na faixa dos 15 anos de idade em três grandes áreas do conhecimento – leitura, matemática e ciências –, para averiguar quais seriam

os melhores programas para a reforma dos sistemas de ensino. Na ocasião, ocorreu a aplicação dos princípios do mercado econômico às políticas de gestão educacional. Nessa conjuntura de mudanças, aprovou-se em 2001 o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei n.º 10.172, que traçava as metas e estratégias que deveriam alcançadas por um período de dez anos (BRASIL, 2001).

O governo FHC encerrou-se com algumas conquistas: controle da inflação, implantação de programas de distribuição de renda, como o Bolsa Escola, e, na área da educação, o “Alfabetização Solidária”, destinado a jovens de 12 a 18 anos não alfabetizados (BARREYRO, 2010). Em 2003 teve início o governo Luiz Inácio Lula da Silva, um presidente distinto dos anteriores: um trabalhador, sindicalista e sem formação no ensino superior, porém, que prometia uma “revolução educacional”. É importante ressaltar que, realmente, muitos avanços foram alcançados, e não somente na educação, uma vez que outros benefícios para a população mais carente foram visíveis, por exemplo, aumentaram-se as vagas de empregos, as linhas de crédito e o valor real do salário-mínimo (MADEIRA, 2014).

O governo de Lula perdurou por oito anos; e, durante esse período foram promovidas diferentes políticas educacionais em seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2011). Conforme Oliveira (2009), no primeiro mandato, não houve grandes mudanças em relação à reforma da educação básica iniciada no governo de FHC, apesar de a autora ressaltar a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Renafor) em 2004 e do Programa Pró-Letramento em 2005. A partir dos resultados, houve um direcionamento para rever as políticas educacionais e, considerando esse quadro, Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 24) afirmam que “[...] a partir de tais medidas, passa a operar o que Ball (2004) denomina como sendo o novo panoptismo²⁵ da gestão, uma vez que novas formas de controle passam a incidir diretamente em mudanças no ato de ensinar e, de modo correlato, na subjetividade docente”.

No segundo mandato, houve a expansão universitária e a adesão às provas em larga escala que geraram indicadores de qualidade, com destaque para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁶, e a criação do Fundeb, ambos em 2007. Com a criação do IDEB, surgiu a necessidade de mapear o rendimento dos alunos, assim como de acompanhar e

²⁵ No livro *Vigiar e Punir*, Foucault (1987) caracteriza o panoptismo como um poder na forma de vigilância individual e contínua, com intuito de controle, castigo e recompensa, e também como forma de correção (FOUCAULT, 1987)

²⁶ O IDEB serve como referência do governo como indicador de qualidade na educação, em uma escala de zero a dez. O índice é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e busca alcançar uma média de 6,0 até 2022. Esse teto decorre de uma pesquisa mundial realizada pelos países pertencentes à OCDE, dentre os quais 20 obtiveram essa nota, auferida por meio de pesquisas semelhantes à do IDEB (BRASIL, 2007)

controlar as práticas dos professores da Educação Básica.

De acordo com Oliveira (2009), durante o governo Lula, diversas ações foram implementadas na área da Educação, dentre elas, as que buscavam a retomada do Estado como protagonista e as que atendiam às demandas internacionais. A autora afirma que, certamente, muitos avanços no campo educacional foram efetivados, principalmente no que diz respeito ao aumento de investimentos na Educação Básica e Superior.

Para exemplificar as realizações do governo Lula, seguem algumas das ações desenvolvidas no período: ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006); implantação do Programa Mais Educação (Portaria n.º 17/2007, regulamentada pelo Decreto n.º 7.083/2010), que visa fomentar a escola integral; ampliação da escolaridade obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos (Emenda Constitucional n.º 59/2009); ampliação significativa de ações no sentido de garantir acesso e permanência no ensino superior, por meio da criação de universidades federais e programas de financiamento e de concessão de bolsas (Prouni, Bolsa Permanência etc.) aos estudantes. Outros aspectos que merecem destaque são a implantação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) e a utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

Em 2011, Dilma Rousseff tornou-se a primeira mulher a ocupar a presidência da República do Brasil. Seu governo deu prosseguimento a grande parte das reformas iniciadas no governo Lula e, dentre elas, destaca-se a criação de diferentes programas de formação de professores, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013. Além disso, em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024.

Em 2016 houve o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff pelo Congresso Nacional, a pretexto de crime de responsabilidade fiscal. Ao assumir o poder, o então vice-presidente Michel Temer firmou novos pactos, que interromperam, suprimiram e redirecionaram políticas, programas, projetos e ações governamentais que estavam em curso desde 2002, durante os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) (SENADO NOTÍCIAS, 2016). No governo Temer (12/05/2016 a 31/12/2018), o grande símbolo dos impactos nas políticas educacionais foi a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, conhecida como PEC dos Gastos, que limitou em 20 anos os gastos públicos em políticas sociais, o que impacta e delimita as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais,

sobretudo, aquelas que respondem às metas do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2016).

Durante o governo Temer e na atual gestão de Jair Bolsonaro (2019-), novas políticas educacionais foram propostas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com repercussões nos sistemas e redes de ensino. Sobressaíram, no período em foco, medidas relacionadas à Educação Básica, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Além dessas iniciativas que atingiram a organicidade da educação básica, mais recentemente foram exaradas medidas que impactam a formação dos profissionais da Educação Básica no ensino superior. O MEC homologou o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, do CNE, que atualizou as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Todo esse período pós-*impeachment* trouxe mudanças que provocaram um movimento de constante contradição: em encontros com organismos internacionais, disseminou-se a ideia de que a educação é importante para os países, porém, apontou-se para a adoção de medidas atreladas à lógica do capital. Ou seja, a educação deve ser eficiente, barata, produtiva e de qualidade, pois sua finalidade é atender aos interesses da acumulação de capital.

Ao longo desta seção contextualizou-se, brevemente, o cenário educacional do Brasil da década de 1990 até o ano 2019 e que compõe o contexto de influência, no qual foram formuladas e implementadas as políticas e os discursos políticos construídos nesse período (BOWE; BALL; GOLD, 1992). A intenção foi analisar a influência da política internacional na formulação da política educacional de diferentes países, inclusive o Brasil, e que, como afirma Ball (1994, p. 122), segue a “[...] crescente subordinação ao econômico e a transformação da própria educação em mercadoria”. Entretanto, o autor ressalta que a influência global, para ser reconhecida e adotada pela política nacional, passa por um processo de negociação e disputa entre os formuladores e os agentes educativos locais, dentre outros.

3.4 Programas de alfabetização

No que se referem aos programas de alfabetização no Brasil, é possível perceber que, em geral, os objetivos que os orientam são os de promover a formação continuada de professores alfabetizadores com vistas à superação do analfabetismo, e à aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita,

além de contribuir para a universalização do ensino fundamental, o acesso à tecnologia e à profissionalização, dentre outros. Importante sinalizar que apesar dos programas de alfabetização surgirem com a intenção de formar professores, sabe-se que o problema do analfabetismo em no Brasil não é apenas responsabilidade do professor, mas também diz respeito a questões históricas de negação de escolarização da população, falta de oferta de vagas para todos, infraestrutura precária das escolas, falta de política de valorização dos professores, dentre outros fatores. Dessa forma, os programas de alfabetização requerem, para sua compreensão, especial atenção aos processos que conduziram à sua implementação.

Não se pode perder de vista, como já sinalizado aqui, que os programas de alfabetização no país surgem como veículos de formação continuada de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Básico. Em pesquisa que objetivou evidenciar o estado da arte das políticas de formação docente, Gatti, Barreto e André (2011) constataram que havia uma relação benéfica entre o avanço da prática pedagógica e a formação continuada de professores, o que possibilita um amplo debate sobre o tema.

Esse olhar acerca da importância da formação continuada de professores não é novo. De acordo com Gatti (2008), as experiências mais antigas de que se tem notícia no Brasil datam dos anos 1960 e surgem sob diferentes concepções e em um diálogo com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural. É desse modo que a história de formação continuada vem sendo construída no país, ou seja, atendendo ao momento histórico e aos interesses políticos e econômicos. Cunha e Krasilchik (2000) afirmam que, no geral, a formação continuada é oferecida com a intenção de atualizar os professores, não devendo, todavia, se esgotar em cursos de atualização, uma vez que deve ser encarada como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua. É claro que a pauta da formação continuada de professores não se restringe aos docentes alfabetizadores.

No Brasil, de acordo com Silva e Frade (1997), três momentos políticos tiveram grande influência sobre os processos de formação continuada de professores: a ditadura militar, o movimento de redemocratização da sociedade e a globalização da cultura e da economia. No período da ditadura militar, em que prevalecia o autoritarismo, a formação do professor estava assegurada pela “[...] valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações de funções e de planejamentos e execução” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). Nesse período, ainda conforme as autoras, predominava a valorização de uma formação continuada pautada em “treinamentos”.

Para atender às necessidades do governo militar, a formação continuada foi organizada para formar os trabalhadores com foco na realização de tarefas. Nóvoa (1992) aponta que os

técnicos responsáveis pela formação cuidavam, fundamentalmente, da aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais. Esse período, conforme o autor, caracteriza-se pela pressão para que os docentes possuíssem o total domínio da técnica e dos instrumentos, para que pudessem operacionalizar sua prática pedagógica. Assim, a função do professor no processo de ensino e aprendizagem era secundário, já que a responsabilidade do especialista era a construção do material a ser ensinado, para que o professor o aplicasse e avaliasse. Conforme Silva (2011, p. 34), essa forma de compreender o trabalho docente como algo meramente técnico e, portanto, sumariamente transmissivo, fez com que o professor fosse visto como “tarefeiro”, isto é, “[...] aquele que realiza as tarefas previamente elaboradas e segue as orientações definidas pelos manuais que eram a eles destinados”.

No fim da década de 1980, com a redemocratização do país, os movimentos sociais em prol da educação, da pesquisa e do avanço científico e tecnológico ganharam força. Esse período, como pontua Pedroso (1998), foi marcado positivamente pela conquista dos direitos políticos. Iniciou-se, assim, uma fase na história do Brasil de ampla participação dos docentes nas questões educacionais. Entre os eventos que marcaram esse período estão os movimentos a favor do fim do achatamento salarial dos professores e por reformas curriculares, a realização de debates sobre a educação e a instauração de greves de docentes. No âmbito federal, houve a “[...] disseminação de programas de formação continuada” (BRASIL, 1999, p. 28).

No fim da década de 1980, passa-se a dar importância à formação em serviço, partindo-se do pressuposto de que os “pacotes de treinamentos” que eram oferecidos aos professores não eram suficientes para garantir a melhoria da qualidade do ensino. Em vez disso, o ideal seria que o docente se envolvesse na construção coletiva do saber, o que significa dizer que a formação continuada deveria ser realizada na escola, no seu campo de atuação, por meio da reflexão permanente sobre sua prática pedagógica.

Já na década de 1990, as políticas educacionais valorizaram a figura do professor, pois, se por um lado esse profissional estava inserido no centro do debate educacional, por outro, contraditoriamente, sua formação sofria com um processo aligeirado, fragmentado e vazio de conteúdo. Essa situação era atribuída à associação da reflexão com a prática, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente sem expressão. A formação continuada em serviço passou a ser considerada, portanto, uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor (NÓVOA, 1992; ESTRELA, 1997; GATTI, 2011; VEIGA, 1998).

Sobre essa questão, Gatti (2008, p. 58) pontua que muitas das iniciativas públicas de

formação continuada do professor “adquiriram a feição de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento que visassem a apropriação de avanços do conhecimento”. Ou seja, eram realizados com a finalidade de suprir déficits formativos anteriores, e cujas ações, que privilegiavam a formação em serviço, pareciam ter mais o propósito de certificar do que de realmente promover um processo de formação (GATTI, 2008).

Observa-se que a década de 1990 foi significativa para a educação devido ao panorama histórico-político nacional e internacional favorável. Por isso, a partir das necessidades sociais do período, diversas ações do MEC voltaram-se para a elaboração de documentos importantes para a educação, dentre os quais o Plano Decenal de Educação – PDE (1993-2003); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, os cursos de licenciatura e de graduação plena, regulamentadas pelo Parecer CNE/CP n.º 009/2001 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002; o Plano Nacional de Educação/PNE e a LDB (Lei n.º 9.394/1996), Nesta, a formação de professores ganhou um capítulo próprio:

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: (...) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; (...) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (...) a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (BRASIL, 1996, p. 131).

Além dos documentos citados, o MEC expandiu o Fundef, com a intenção de melhorar e ampliar a distribuição e aplicação dos recursos. Como citado anteriormente, o Fundef foi substituído pelo Fundeb, que manteve forte as formas já previstas anteriormente de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço.

Em relação à criação do Fundeb, Gatti (2008) destaca que, pela primeira vez na história educacional do país, houve um respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores não habilitados que estavam em serviço exercendo funções nas redes públicas. Sobre isso, destacam Davis *et al.* (2011):

A formação continuada de professores teve suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. A lei reflete, inclusive, um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada (DAVIS *et al.* 2011, p. 95).

Ainda de acordo com os autores, no fim da década de 1990 e, considerando esse movimento de ações políticas, foram criados diversos programas de formação docente com o objetivo de complementar as lacunas em relação ao “[...] conhecimento teórico e, também, de estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 96), de modo a levar a formação continuada a assumir um caráter compensatório.

Pautados por essa perspectiva compensatória, foram desenvolvidos diferentes programas. No Brasil, ainda conforme Davis *et al.* (2011, p. 96), além da perspectiva de caráter compensatório, a formação continuada “[...] foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais”. Ainda conforme os autores:

A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas Secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos (DAVIS *et al.*, 2011, p. 96).

Elegeu-se a formação continuada como a bala de prata para combater o fracasso escolar de modo a ocultar as questões sociais, econômicas e culturais que condicionam o processo de ensino aprendizagem.

Pode-se sintetizar esse percurso da seguinte maneira: a década de 1980 marcou a negação do pensamento tecnicista, fortemente presente nas décadas de 1960 e 1970, valorizando o professor e a ação educativa. Na década de 1990, os organismos internacionais entram em cena inspirando ações organizacionais e pedagógicas. Foram anos marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e ampla produção documental, com destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Esse evento, como visto anteriormente, inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial e marcou a redefinição da educação, apontando suas diretrizes para o século XX.

É importante destacar que agências internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), apoiaram e patrocinaram eventos internacionais com a intencionalidade de recomendar as diretrizes educacionais para os países da América Latina e o propósito de reduzir o analfabetismo, a violência e a pobreza.

Em relação ao combate do analfabetismo, Mortatti (2006) pontua:

A partir do início da década de 1980 (...), em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças [...], introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma - revolução conceitual, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p. 10).

No fim da década de 1990 e início dos anos 2000, surgem programas para a formação continuada para professores alfabetizadores, conforme organizado no Quadro 1 seguir.

Quadro 1 – Programas de Alfabetização governo federal 2001 - 2018

PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	ESPECIFICAÇÕES	
PROFA 2001 – 2003	DOCUMENTO	Documento de apresentação. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profaf/apres.pdf .
	CONTEXTO SIMPLIFICADO	Constitui a primeira política pública criada para a alfabetização no ensino fundamental, com o objetivo de reparar a formação dos professores alfabetizadores e suprir a escassez de materiais pedagógicos e de referências teóricas para dar suporte à criação de propostas pedagógicas eficientes.
	GOVERNO	Fernando Henrique Cardoso - seu governo pautou-se pelo viés macroeconômico de cunho neoliberal. Defendia a ideia de um Estado mínimo, em que parte das atividades da educação passassem para a iniciativa privada. O MEC e as Secretarias Estaduais de Educação foram as responsáveis pelas formações do PROFA, deixando a iniciativa privada em segundo plano.
PRÓ-LETRAMENTO 2005	DOCUMENTO	Projeto básico: Mobilização pela qualidade na educação: Pró-letramento
	CONTEXTO SIMPLIFICADO	Parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a qual existe desde 2004, a formação continuada docente atende alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano.
	GOVERNO	Luís Inácio Lula da Silva – pautou seu governo em um viés social. Investiu na distribuição de renda e acreditava em um estado forte que pudesse proporcionar condições de renda, educação e saúde à população. Nesse período, as universidades ganharam força e foram utilizadas em ações de formação de professores.
PNAIC 2012 -2018	DOCUMENTO	Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012
	CONTEXTO SIMPLIFICADO	Institui o programa para cumprimento da meta 2 estabelecida no movimento Todos pela Educação em 2006; Cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Plano de

		Metas Compromisso Todos pela Educação, com a intenção de criar estratégias para que, ao final do 3º ano do ensino fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas.
	GOVERNO	Dilma Rousseff – deu continuidade às ações iniciadas no governo Lula no campo econômico, político e educacional.
MAIS ALFABETIZAÇÃO 2018	DOCUMENTO	Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018
	CONTEXTO SIMPLIFICADO	Estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.
	GOVERNO	Michel Temer assume o governo após o <i>impeachment</i> da presidenta Dilma Rousseff.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos citados.

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi um projeto de curso formulado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC para o período de 1999-2000 e começou a ser implementado de forma massiva a partir do ano de 2001. O programa tinha como principal justificativa a necessidade de oferecer aos professores conhecimento teórico, didático e metodológico de alfabetização, pautado na concepção da psicogênese da língua escrita (BRASIL, 2001). Na apresentação do programa, consta que o seu objetivo era contribuir para a superação da,

[...] formação inadequada dos professores e formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados, (...) favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível, na época, sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p. 1).

Além disso, a implementação do programa tinha também como finalidade levar a sociedade a considerar a prática pedagógica de outra maneira, apresentando propostas de atividades docentes e escutando o professor. Já para o docente, a intenção era provocar a sua reflexão sobre o seu fazer, com o objetivo de levá-lo a desenvolver as competências profissionais necessárias para o ensino da leitura e da escrita, ou seja, formá-lo como professor alfabetizador (BRASIL, 2001).

Conforme Ferreira e Cruz (2010),

[...] a formação de professores se integra às políticas educacionais do país por meio de diferentes Programas e Projetos. Na tentativa de reverter os baixos resultados dos nossos alunos, principalmente no que concerne à aprendizagem da língua materna, voltados, especialmente para os professores do ensino da língua materna (FERREIRA; CRUZ 2010, p. 47).

O responsável pela formação dos alfabetizadores era denominado professor formador, e desempenhava um papel fundamental nesse processo de aprendizagem contínua, já que atuava de modo que o docente pudesse identificar as teorias que orientavam o seu trabalho. A partir disso, o professor alfabetizador, tomando consciência sobre sua prática, teria capacidade para tornar-se autônomo para desenvolver suas atividades de planejamento de sua prática pedagógica, sabendo o porquê, o como e o para que ensinar (FERREIRA; CRUZ, 2010).

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação foi outro programa implementado pelo MEC em parceria com as universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Renafor)²⁷ e com a adesão voluntária dos estados e municípios (BRASIL, 2007). Implantado em 2005, o programa era destinado a professores que estavam atuando do 1º ao 5º ano nas escolas públicas. Segundo consta no documento *Guia Geral* (BRASIL, 2007), o programa tinha o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática dos alunos que estavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que um dos fatores que forneceram dados para a criação do Pró-Letramento estava relacionado ao baixo desempenho dos educandos do 5º ano do Ensino Fundamental em língua portuguesa e matemática nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especialmente no ano de 2003. Nesse ano, foi constatado um dado preocupante: metade das crianças avaliadas não estavam alfabetizadas e não haviam se apropriado de operações elementares de adição ou subtração, bem como de interpretação de situações e resolução de problemas matemáticos (BRASIL, 2010).

O Pró-Letramento foi criado para atender aos seguintes objetivos:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de

²⁷ A Renafor é composta pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Em 2004, a Rede viabilizou parcerias de trabalho e cooperação entre as Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES) e seus professores, concentrando as propostas de formação continuada nos grupos de pesquisa institucionais. O objetivo foi o de melhorar a formação do professor da Educação Básica e suas práticas pedagógicas e educativas (BRASIL, 2006)

formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2010, p. 2).

Constata-se que havia uma preocupação com as temáticas relacionadas com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar, com a construção do conhecimento do professor e com a reflexão constante de sua ação docente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. Assim, é importante destacar a organização do programa em atividades a distância e presenciais coletivas, orientadas por um professor de estudo (tutores).

No *Guia Geral* do programa (BRASIL, 2010) consta que as ações formativas seriam desenvolvidas em seis fases: 1ª - apresentação do programa; 2ª - seleção para tutores ou orientadores de estudo; 3ª - adesão; 4ª - formação dos tutores; 5ª - formação dos cursistas; 6ª - revezamento. Essa ação formativa se concretizou, ao mesmo tempo, com a realização dos Seminários de Formação de Tutores e Encontros de Formação de Professores. O programa contou com atividades presenciais coletivas mediadas pelo professor orientador (tutor), a quem coube,

[...] participar das atividades de formação de tutores; acompanhar a frequência, organizar e dinamizar as turmas, nos horários presenciais; manter plantão para esclarecimento das dúvidas; fazer relatórios sobre as turmas e encaminhá-los aos Centros e buscar com o formador esclarecimentos sobre dúvidas e questões trazidas pelos professores e sobre as quais necessite de orientação (BRASIL, 2010, p. 3).

Com esse desenho, o Pró-Letramento promoveu o envolvimento dos alfabetizadores em uma Rede de Formação que lhes permitiu a construção de novos conhecimentos e melhor compreensão acerca de sua prática. Com o surgimento desse programa, o governo federal definiu diversas diretrizes para as políticas educacionais direcionadas a esse segmento de ensino e, simultaneamente, pôs em prática decisões e ações com a intenção de reverter o quadro do fracasso na alfabetização. Para tanto, a formação continuada de professores foi considerada como um lugar de construção de conhecimentos e de práticas pedagógicas que pudesse reverter a situação das crianças que ainda não estavam alfabetizadas.

Vale ressaltar que tanto o PROFA quanto o Pró-Letramento se destacaram entre os demais programas por apresentarem a proposta de superar o baixo desempenho dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua materna. Provavelmente o Pró-Letramento, extinto em 2010, foi a referência para a criação do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 pelo MEC (Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012), durante o governo Dilma Rousseff e como uma das ações do PDE (BRASIL, 2012). Foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios e universidades para assegurar o cumprimento da meta de alfabetizar todas as crianças com até oito anos de idade no final do 3º ano do Ensino Fundamental em todo país. Pode-se dizer que o PNAIC surgiu como um programa de continuidade do trabalho de formação dos professores alfabetizadores iniciado com o PROFA em 2001, tendo como proposta orientar as ações educativas de alfabetização na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Conforme pode ser observado no histórico do PNAIC, exposto no *Caderno de Apresentação* (BRASIL, 2012), a proposta de formação desse programa foi organizada inicialmente para atender os estados do Nordeste e o Pará, na região Norte. Assim, seriam dez estados, em articulação com as universidades. O responsável pela elaboração dessa proposta de formação foi o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e, a princípio, o programa deveria ser desenvolvido durante dois anos, 2012 e 2013 mas se estendeu até 2017 para todos os estados. À época, o então ministro da Educação, Aloísio Mercadante, ao receber a proposta de criação do PNAIC em novembro de 2011, considerou a necessidade de universalização da formação prevista, de modo a abranger todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país, inclusive, das escolas rurais. Dessa forma, o PNAIC tornou-se um programa nacional e, para que isso fosse possível, foi necessária a realização de um movimento para que mais universidades participassem, com o intuito de haver pelo menos uma instituição de ensino superior responsável pela formação em cada estado.

É importante destacar que foram priorizados os professores que já haviam sido parceiros como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento. E, nas universidades que não contavam com professores que participaram do Pró-Letramento, realizou-se um levantamento no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificar profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. No fim de 2014, o programa já havia estabelecido parcerias com 41 universidades²⁸, que montaram equipes de formação para atuarem nos municípios que aderiram ao pacto.

²⁸ **Região Norte:** **Acre:** Universidade Federal do Acre – UFAC; **Amazonas:** Universidade Federal do Amazonas – UFAM; **Amapá:** Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; **Pará:** Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e Universidade Federal do Pará – UFPA; **Rondônia:** Universidade Federal de Rondônia – UNIR; **Roraima:** Universidade Federal de Roraima – UFRR, **Tocantins:** Universidade Federal do Tocantins – UFT. **Região Nordeste:** **Bahia:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Universidade Federal da Bahia

A adesão ao programa não foi obrigatória para estados, municípios e Distrito Federal, mas, apesar disso, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) realizou, no segundo semestre de 2012, reuniões com cada um dos secretários de Educação dos 26 estados brasileiros e Distrito Federal, juntamente com os presidentes estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização de tais instâncias para a adesão ao PNAIC. Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento, articulando-as com o programa e incluindo formadores das universidades com experiência nas propostas de formação (BRASIL, 2015). Ao todo, 5.276 municípios aderiram ao PNAIC no ano de 2013.

De acordo com o Art. 5º da Portaria n.º 867/2012, as ações do PNAIC tiveram como objetivos:

- I-garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II- reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Para atingir tais objetivos, as ações do Pacto foram organizadas em quatro eixos de atuação: formação continuada; materiais didáticos; avaliação; e gestão, controle e mobilização social;
- IV-contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V-construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

As ações do PNAIC tiveram com base quatro eixos: o de formação continuada, que é o eixo central; o de materiais didáticos, literatura e tecnologia; o de avaliação; e, o de gestão,

– UFBA, Universidade Estadual da Bahia – UNEB; **Ceará:** Universidade Federal do Ceará – UFC; **Maranhão:** Universidade Federal do Maranhão – UFMA; **Paraíba:** Universidade Federal da Paraíba – UFPB; **Pernambuco:** Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; **Piauí:** Universidade Federal do Piauí – UFPI; **Rio Grande do Norte:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; **Sergipe:** Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Região Centro-Oeste: Distrito Federal:** Universidade de Brasília – UnB; **Goiás:** Universidade Federal de Goiás – UFG; **Mato Grosso do Sul:** Universidade do Mato Grosso do Sul – UFMS; **Mato Grosso:** Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. **Região Sudeste: São Paulo:** Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP; Universidade Federal de São Carlos – UFSC; **Rio de Janeiro:** Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; **Espírito Santo:** Universidade Federal do Espírito Santo – UFES; **Minas Gerais:** Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Uberlândia – UFU; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; e Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. **Região Sul: Rio Grande do Sul:** Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; **Santa Catarina:** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; **Paraná:** Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php/>.

controle e mobilização social. Com base no seu eixo central, formação continuada, o PNAIC ofereceu cursos presenciais para os professores das turmas de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de estudos e atividades práticas que visavam ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva das diversas áreas do conhecimento, do letramento e da interdisciplinaridade, de modo a garantir o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Os encontros foram conduzidos por orientadores de estudos, professores da própria rede de ensino que passaram por formações ministradas pelos formadores das universidades parceiras. Trata-se de uma formação em rede ou “em cascata”, como denominam Gatti e Barretto (2009).

De acordo com as diretrizes do PNAIC,

[...] para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 3).

O Quadro 2 a seguir apresenta as temáticas e a carga horária dos cursos do PNAIC para os professores alfabetizadores realizados de 2013 a 2018.

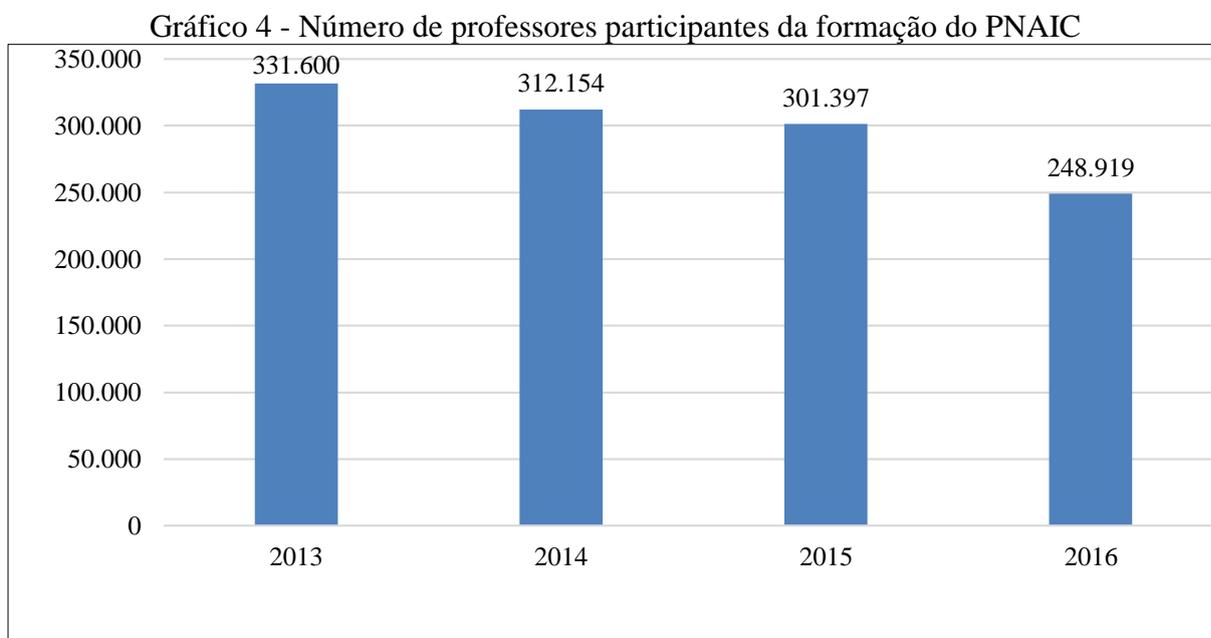
Quadro 2 - Temáticas dos cursos PNAIC de 2013 a 2018

ANO	TEMÁTICA	PARTICIPANTES	CARGA HORÁRIA
2013	Linguagem	Professores alfabetizadores	120h
2014	Matemática: aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, mas com ênfase em Matemática.	Professores alfabetizadores	160h
2015	Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade.	Professores Alfabetizadores, Professores da pré-escola e gestores escolares.	80h
2016	Ênfase em leitura, escrita e letramento matemático	Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos	100h
2017 e 2018	Oferecimento de suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que pudessem concretizar os direitos de aprendizagem	Professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos	-----

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do PNAIC²⁹.

²⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic/> Acesso em: 4 fev. 2022.

O Gráfico 4 a seguir mostra o número de docentes de todo o país que participaram das formações do PNAIC nos anos de 2013 a 2016. É possível verificar que houve uma queda progressiva do total de professores participantes em cada ano da formação.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do documento de avaliação do PNAIC (BRASIL, 2017).

O 2º eixo de materiais didáticos, literatura e tecnologia trabalha com os recursos pedagógicos utilizados na alfabetização, tais como livros didáticos, manuais do professor, obras complementares e dicionários, todos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos, obras de literatura, de referência e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE); e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012). Com o PNAIC, houve um grande investimento em novos materiais didáticos e pedagógicos, além da movimentação de um acervo já existente e, por vezes, abandonado nas bibliotecas das escolas. No período entre 2013 e 2015, o MEC também disponibilizou os cadernos de formação para os orientadores de estudos e para os professores alfabetizadores participantes.

O 3º eixo, que é o da avaliação reúne três componentes principais: a) as avaliações processuais, debatidas ao longo do curso de formação e que podiam ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor; b) a Provinha Brasil, aplicada pelas próprias redes de ensino, no início e no fim do 2º ano do Ensino Fundamental, e um sistema informatizado para a coleta e o tratamento dos resultados dessa avaliação, disponibilizado pelo Inep; c) a Avaliação

Nacional da Alfabetização (ANA)³⁰, aplicada pelo Inep aos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro ponto que chama atenção é que tanto a Provinha Brasil quanto a ANA contemplavam apenas conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos alunos nas áreas de língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. De acordo com o proposto por Silva e Carvalho (2016), trata-se de uma incoerência com a proposta de alfabetização do PNAIC, uma vez que, por um lado, se tem uma proposta de alfabetização que considera a formação integral dos estudantes, com a garantia dos direitos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, e por outro, a Provinha Brasil e a ANA, que apresentam uma proposta de avaliação que pressupõe certo reducionismo curricular.

O 4º eixo de atuação previsto no PNAIC, de gestão, controle e mobilização social, engloba um arranjo institucional para administrar as ações do programa, formado, a princípio, por quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal. Todavia, em 2016, com a criação do Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento (Portaria MEC n.º 153/2016), houve uma mudança nesse arranjo, que passou a ser organizado da seguinte forma: a) Comitê Gestor Nacional, que continuou responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional; b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento, responsável pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e das ações de formação das instituições de ensino superior (IES) para a alfabetização e o letramento dos estudantes.

O Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e Letramento foi criado para ampliar o diálogo e a colaboração entre as instituições envolvidas no processo de formação. Nesse sentido, evidencia-se que os professores, embora diretamente responsáveis pela alfabetização das crianças, precisam do apoio dos dirigentes escolares, das redes de ensino, das instituições formadoras, do MEC e também das famílias, além das associações de pais e mestres, dos conselhos escolares, dos conselhos municipais de Educação, dentre outras organizações, para melhorar a qualidade da aprendizagem nas escolas públicas.

O PNAIC foi o primeiro programa que se preocupou com a gestão e o envolvimento de todos. As ações do programa foram geridas e organizadas pelo MEC, pelas IES, pelos estados,

³⁰ Atualmente foram extintas a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), mas é importante destacar que, para fins estatísticos, elaborações de ações para a alfabetização, pesquisas e até mesmo o acompanhamento do cumprimento das ações do Plano Nacional de Educação (PNE) ainda são utilizados os resultados da ANA de 2016.

Distrito Federal e municípios, em consonância com as atribuições estabelecidas para cada um deles nos artigos 11, 12, 13 e 14 da Portaria n.º 567/2012. Entre as responsabilidades atribuídas ao MEC, às IES e aos estados, Distrito Federal e municípios, destacam-se as que estão no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Instâncias e responsabilidades do PNAIC

INSTÂNCIAS	RESPONSABILIDADES
MEC	Promover, em parceria com as instituições de ensino superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; aplicar avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e matemática e conceder bolsas de estudos no âmbito do PNAIC.
IES	Realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação.
ESTADOS, DISTRITO FEDERAL E MUNICÍPIOS	Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação e garantir a participação dos professores nas atividades de formação.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria n.º 567/2012 (BRASIL, 2012).

Para que o PNAIC fosse colocado em ação, além da definição dos papéis de cada instituição, foram envolvidos coordenadores, formadores, orientadores de estudo, supervisores e professores no processo de gestão e formação do programa. O grande diferencial do PNAIC foi conceder bolsa de apoio, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) a todos os participantes. Foi a primeira vez que o professor cursista recebeu auxílio financeiro para participar de um programa de formação continuada, fato que, de certa forma, revela a valorização e o reconhecimento do docente. Entretanto, a partir de 2017, a bolsa deixou de ser paga aos professores e coordenadores pedagógicos, o que pode ser considerado como um retrocesso.

Para apoiar as redes e assegurar a implementação, acompanhamento e monitoramento das diversas etapas do PNAIC, o MEC desenvolveu o módulo Sispecto no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec). Essa ferramenta tecnológica possibilitou uma organização institucional de gestão do programa, além de ser uma maneira de resolver determinados problemas detectados na implementação de outras políticas públicas. Também concedeu autonomia aos estados e municípios que aderiram ao programa para a tomada de algumas decisões, além de dar-lhes suporte e condições administrativas de funcionamento. Pode-se afirmar, portanto, que o PNAIC foi um programa de formação continuada complexo, com abrangência de larga escala e elevado custo, uma vez que houve investimento em materiais e bolsas.

No fim de 2017 foi apresentado um diagnóstico do PNAIC no documento *Política Nacional de Alfabetização – Outubro 2017* (MEC, 2017)³¹, no qual se afirmava que o programa não contribuiu para a melhoria dos resultados da alfabetização. As explicações para os resultados insuficientes foram: formação dissociada da prática; modelo centralizado do material para o professor e o estudante; falta de acompanhamento; gestão do programa realizada pelas universidades, mas sem a participação de secretarias. Com as mudanças políticas em âmbito federal e as modificações de programas e ações em diversas áreas, iniciadas depois do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff em 2016, a última edição do PNAIC foi publicada na Portaria MEC n.º 826, de 7 de julho de 2017, e no ano seguinte, 2018, no governo Temer, foi anunciada a sua extinção.

Em outubro de 2018, o MEC anunciou uma nova organização da política nacional de alfabetização, por meio do Programa Mais Alfabetização, da Base Nacional Comum Curricular, da Política Nacional de Formação de Professores e do Plano Nacional do Livro Didático. O Programa Mais Alfabetização foi instituído pelo MEC pela Portaria n.º 04, de 4 de janeiro de 2018, com o fim de fortalecer e apoiar as escolas que possuísem estudantes no processo de alfabetização regularmente matriculados nos 1º e 2º anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

De acordo com a Portaria n.º 04/2018, o Programa Mais Alfabetização tem a finalidade de contribuir para a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. Entre as suas principais ações, estão a garantia de um assistente de alfabetização³² para o professor em sala de aula, encarregado do desenvolvimento de

³¹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file/>. Acesso em: 08 Jun 2022.

³²O programa Mais Alfabetização foi extinto, mas a figura do Assistente de Alfabetização foi mantida no programa Tempo de Apende. As atividades desempenhadas pelo assistente de alfabetização são consideradas de natureza voluntária, na forma definida pela Lei n.º 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. Na condição de voluntariado ressarcido, o assistente de alfabetização recebe 150 reais mensais por turma, para ressarcimento de despesas com transporte e alimentação. O assistente pode assumir até oito turmas por semana e receber até R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais. Para a seleção não há nenhum pré-requisito de escolaridade mínima para atuar na função e cada rede de ensino é responsável pela seleção de seus assistentes. As tarefas reservadas ao assistente de alfabetização são as seguintes: realizar as atividades de acompanhamento pedagógico, sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da Secretaria de Educação e com o apoio da gestão escolar; apoiar na realização de atividades, com vista a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental; participar do planejamento das atividades do programa junto com a coordenação da escola; cumprir a carga horária estabelecida de acordo com as diretrizes e especificidades do programa; auxiliar o professor alfabetizador nas atividades estabelecidas e planejadas por ele; acompanhar o

atividades pedagógicas, que é o elemento mais inovador do programa, ou seja, a inserção de novos sujeitos docentes nas unidades educacionais, com perfis, formações e tarefas distintos daqueles promovidos tradicionalmente pelos professores.

Conforme observado ao longo deste capítulo, o fim da década de 1990 foi marcado por vários programas de formação continuada na área de alfabetização, sobre os quais existem estudos científicos disponíveis nas plataformas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* das universidades brasileiras.

desempenho escolar dos alunos, inclusive, efetuando o controle da frequência; elaborar e apresentar à coordenação escolar relatório dos conteúdos e de atividades realizadas mensalmente; acessar o Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento Digital, para o cadastro das atividades pedagógicas desenvolvidas, para que o professor ou o coordenador da escola analisem e validem posteriormente; cumprir, com responsabilidade, pontualidade e assiduidade, suas obrigações com o programa; e participar das formações indicadas pelo MEC.

4 OS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO (2012-2020) COMO OBJETOS DE ESTUDOS ACADÊMICOS

Neste capítulo analisam-se os estudos acadêmicos (dissertações e teses) que tiveram como objeto os programas de alfabetização, ouvindo as interpretações e experiências de professoras alfabetizadoras³³ sobre eles. Esses estudos foram selecionados nos bancos dos programas de pós-graduação de cinco universidades brasileiras que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (Renafor). No eixo Alfabetização e Linguagem. São elas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)³⁴, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)³⁵, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)³⁶, Universidade de Brasília (UnB)³⁷ e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)³⁸.

Ao estabelecer a formação continuada de professores, a Renafor promove uma parceria com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação de cada universidade. Esses centros foram divididos em cinco grandes áreas do conhecimento: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação, conforme consta no catálogo (BRASIL, 2006). Para a pesquisa em questão, o foco estará na área temática Alfabetização e Linguagem.

As universidades e seus centros de pesquisa devem formular propostas de formação continuada relacionadas à alfabetização e à linguagem e, por isso, foram selecionadas as cinco instituições listadas anteriormente para a realização das análises das teses e dissertações sobre

³³ A partir deste momento, será utilizado o feminino professora, pois a leitura dos trabalhos identificou que todos os sujeitos das pesquisas selecionadas para este estudo eram mulheres.

³⁴ O Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE foi criado em 1978 com o Curso de Mestrado, e em 2002 foi incorporado o de Doutorado. Sua finalidade é contribuir para o entendimento e melhoria da educação brasileira, a partir da realização de estudos, pesquisas e abordagens teóricas que influenciam o debate acadêmico e as práticas educativas nas escolas e nos demais espaços educativos.

³⁵ O Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como um programa de excelência (PROEX, nota 7). Atualmente oferece os cursos de Mestrado Acadêmico, com duração de até 30 meses, de Doutorado e Doutorado Latino-Americano, com duração de até 48 meses.

³⁶ O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG está vinculado ao Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Seu corpo docente está vinculado aos departamentos de Educação, Pedagogia, Matemática, História, Artes, Educação Física e Biologia.

³⁷ O Programa de Pós-Graduação em Educação (acadêmico) da UnB foi avaliado pela Capes com nota 5 no último quadriênio (2013-2016), participa do Plano de Internacionalização da Capes (Capes Print) e está estruturado em dois cursos: mestrado e doutorado.

³⁸ Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unicamp oferecem a oportunidade de desenvolvimento científico e aprofundamento da formação obtida no nível de graduação. O programa consiste nos cursos de mestrado e doutorado, e objetiva a formação de recursos humanos altamente qualificados, com vistas ao ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Os Programas de Pós-Graduação da Unicamp são regulamentados pela Deliberação CONSU-A-010/2015, de 11/08/2015.

alfabetização e que compõem a amostragem desta pesquisa. Cabe destacar que o percurso histórico abordado pode contribuir para o entendimento das práticas das quais o professor alfabetizador foi se apropriando à medida que as políticas e os programas de formação continuada foram sendo implementados no país. A diversidade dos programas talvez explique por que não se tem uma política pública de alfabetização. O Quadro 4 a seguir traz as universidades e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação analisados nesta pesquisa.

Quadro 4 - Universidades e seus Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

Universidade	Centro de Pesquisa
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE. Foi criado em 1990, com o objetivo de integrar ações interinstitucionais nas áreas de alfabetização e ensino de português. É um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG que, em 2004, passou a integrar a Rede, por meio do convênio com o MEC. Completou 32 anos, reconhecidamente como uma das referências nacionais em estudo sobre alfabetização e letramento.
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORTEC. Criado em 2003, mediante articulação com outras três universidades paranaenses: Unioeste, UEL e UFPR, e tem como objetivos: apoiar os municípios no desenvolvimento de um plano permanente de desenvolvimento profissional dos docentes; identificar áreas deficitárias do processo formativo que merecem maior atenção das entidades formadoras; e contribuir para os sistemas municipais e estaduais de ensino no processo de formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem.
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL. Criado em 2004, possui seu foco na melhoria da Educação Básica, trabalhando especificamente com a organização e elaboração de cursos, planejamento e organização de propostas curriculares, avaliações de rede, produção de livros, vídeos e jogos didáticos, além de prestar assessoria a secretarias de Educação e participar de programas de avaliação e produção de material didático e eventos científicos.
Universidade de Brasília – UnB	Centro de Formação Continuada de Professores - Ceform. Órgão multidisciplinar e supra departamental da Universidade de Brasília (UnB). Departamentos da UnB articulados para compor o Ceform são: Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas (Neal) e o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam), que atuam em duas grandes linhas de ação: apoiar os cursos de licenciaturas, sistematizar e ampliar a oferta de oportunidades de formação continuada de professores do ensino público.
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem – Cefiel. Criado em 2004, possui suas ações destinadas a contribuir para as ações para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Renafor – Orientações Gerais. Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2006).

Na seleção das teses e dissertações, os programas de alfabetização contemplados foram principalmente os programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) e Mais Alfabetização (2017). A maioria dos trabalhos selecionados referem-se ao PNAIC e o modo como esse programa se revela na prática dos professores alfabetizadores.

Os critérios para a seleção das teses e dissertações foram os seguintes: ano em que cada uma delas foi defendida; títulos que tratassem de alfabetização; leitura dos resumos. Os descritores utilizados foram: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização”. O Quadro 5 a seguir apresenta a relação das universidades, os repositórios digitais dos bancos de dados de cada uma delas e o levantamento empreendido nesta pesquisa.

Quadro 5 - Caminho percorrido para a análise das pesquisas acadêmicas

UNIVERSIDADE	REPOSITÓRIO DIGITAL	CAMINHO PERCORRIDO
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/177/browse?type=title&sort_by=2&order=ASC&rpp=20&etal=-1&year=2012&month=-1	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de filtro por ano • Seleção de trabalhos por ano • Seleção dos trabalhos com a temática “alfabetização” • Leitura dos resumos dos trabalhos relacionados com a temática alfabetização • Seleção mediante a leitura dos Resumos com os descritores: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização”
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/192/browse?type=dateissued&sort_by=2&order=DESC&rpp=100&etal=-1&null=&offset=303	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de filtro por ano • Seleção de trabalhos por ano • Seleção dos trabalhos com a temática “alfabetização” • Leitura dos resumos dos trabalhos relacionados com a temática alfabetização • Seleção mediante a leitura dos Resumos com os descritores: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização”
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	https://www2.uepg.br/ppge/teses/	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção da modalidade Dissertações ou Teses • Seleção da opção Dissertação • Emprego de filtro por ano • Seleção de trabalhos por ano • Seleção dos trabalhos com a temática “alfabetização” • Leitura dos resumos dos trabalhos relacionados com a temática alfabetização • Seleção mediante a leitura dos Resumos com os descritores: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização” • Seleção da opção Teses (seguiu-se o mesmo procedimento para a opção dissertações)
Universidade de Brasília – UnB	https://repositorio.unb.br/community-list	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção do programa de pós-graduação em Educação (dissertações) • Emprego de filtro por ano • Seleção de trabalhos por ano • Seleção dos trabalhos com a temática “alfabetização” • Leitura dos resumos dos trabalhos relacionados com a temática alfabetização • Seleção mediante a leitura dos Resumos com os descritores: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização” • Seleção do programa de pós-graduação em Educação (teses). Seguiu-se o mesmo procedimento para a opção programa de pós-graduação em Educação (dissertações).
Universidade Estadual de Campinas	http://www.repositorio.unicamp.br/	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção da Faculdade de Educação • Seleção Dissertação e Dissertação Digital • Emprego de filtro por ano

Unicamp		<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de trabalhos por ano • Seleção dos trabalhos com a temática “alfabetização” • Leitura dos resumos dos trabalhos relacionados com a temática alfabetização • Seleção mediante a leitura dos Resumos com os descritores: “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização” • Seleção da opção Tese e Tese Digital (seguiu-se o mesmo procedimento para a opção Dissertação e Dissertação Digital)
---------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos bancos de dados de cada universidade citada.

Na seleção das pesquisas foram encontrados, no período delimitado para este estudo (2012- 2020), 3.131 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*, dos quais apenas 80 traziam em seus títulos algo relacionado à temática alfabetização. Feita a seleção dos 80 trabalhos com a temática de alfabetização, em cada repositório foram selecionadas as palavras-chave “programas de alfabetização” e “práticas de alfabetização”, com o fim de buscar, em cada um desses programas, teses e dissertações que privilegiassem a escuta de professores alfabetizadores em relação aos programas de alfabetização no período delimitado. Foram selecionados 22 trabalhos. De antemão, considera-se que o número de trabalhos que abordam a temática da alfabetização é pequeno, especialmente considerando-se o fato de que as bases consultadas pertencem a universidades que possuem foco em programas de formação na área, conforme mostra a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Trabalhos selecionados nas cinco universidades pesquisadas

UNIVERSIDADE	TESES E DISSERTAÇÕES		
	Total	Temática: Alfabetização	Temática: “Programas de Alfabetização” e “Práticas de alfabetização”
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	533	34 (6,3%)	12 (2,5%)
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	961	21 (2,1%)	05 (0,5%)
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	203	08 (3,4%)	04 (1,9%)
Universidade de Brasília – UnB	802	12 (1,4%)	01 (0,1%)
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	632	07 (0,9%)	00 (0,0%)
TOTAL	3.131	80 (2,5%)	22 (27,5%)

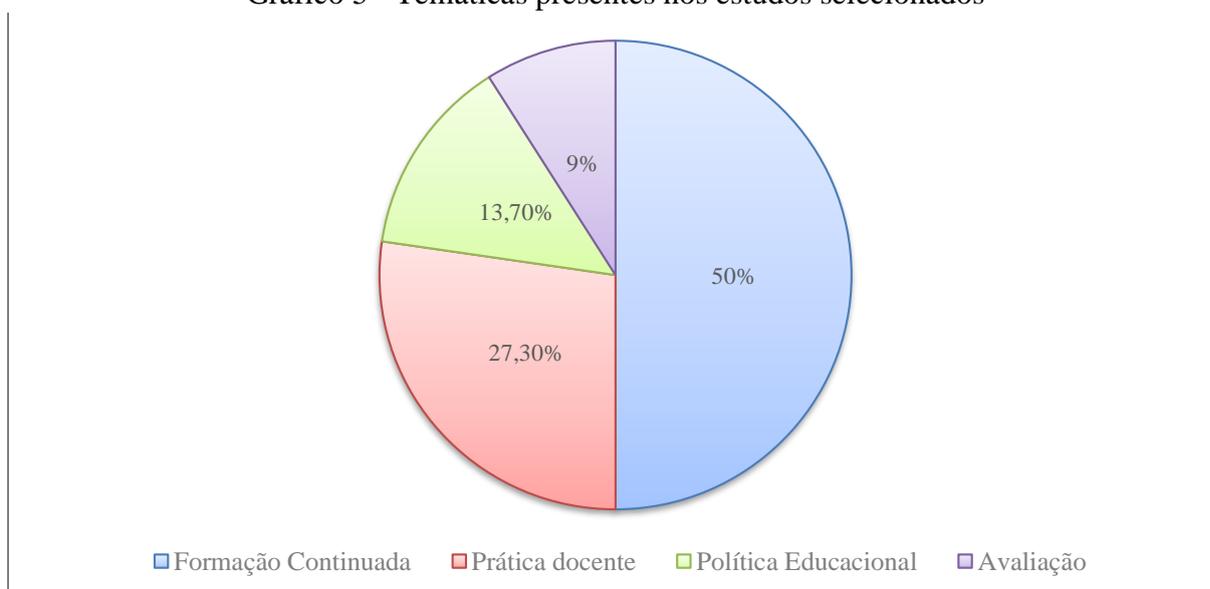
Fonte: Elaborada pela autora.

Os critérios de exclusão para este estudo foram as teses e dissertações que não contemplassem as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores nos programas de alfabetização no período selecionado. Cumpre salientar que não foram selecionadas as temáticas que, apesar de tratarem da alfabetização, o faziam a partir de outras abordagens, tais

como jogos e brincadeiras, alfabetização científica, inclusão, livro didático, psicogênese da língua escrita/sistema de escrita alfabética e algumas que tratavam de questões locais.

O estudo das teses e dissertações selecionadas envolveu o seguinte roteiro: título dos trabalhos, universidade, objetivos, referencial teórico, caminho metodológico, tematização e dimensão da prática abordada pelos autores e resultados³⁹. Com esse levantamento foi possível identificar que algumas temáticas prevaleceram no conjunto dos trabalhos selecionados, as quais correspondem a categorias que emergiram do estudo. Para Minayo (2007), a categorização consiste em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. Na análise dos trabalhos pesquisados, foram elencadas as seguintes categorias: formação continuada, política educacional, prática docente e avaliação, conforme mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 - Temáticas presentes nos estudos selecionados



Fonte: Elaborado pela autora.

O levantamento dessas categorias teve a intenção de identificar as produções científicas que abordassem os estudos referentes aos programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no período delimitado para esta pesquisa, ou seja, de 2012 a 2020, ao mesmo tempo que irão subsidiar o exercício de perscrutar o contexto da prática dos professores alfabetizadores, isto é, o impacto desses programas nas práticas dos professores.

A seleção dos estudos (dissertações e teses) visa contribuir para entender o modo como ocorre a concretização dos programas de alfabetização – razão pela qual teve-se o cuidado de

³⁹ Ver Apêndice 1.

selecionar trabalhos cujo objeto de pesquisa tenha privilegiado a escuta de professores alfabetizadores em relação aos programas de alfabetização – e como as eventuais falas docentes podem ser reveladoras de aspectos das suas práticas pedagógicas⁴⁰. Esse exercício foi dirigido, ainda, por um dos objetivos da pesquisa, qual seja o de examinar a importância do contexto da prática como fonte de recomposições das políticas educacionais direcionadas à alfabetização.

Para Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é o espaço no qual a política pode ser reinterpretada e recriada e onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas naquilo que foi pensado como a política original. O importante, segundo os autores, é a ação que os sujeitos exercem nas localidades, já que essa muitas vezes aponta para a recriação das políticas. Os autores mostram que as pessoas que atuam nas escolas e para as quais chegam as políticas educacionais as leem a partir de suas experiências, vivências, valores e histórias, o que faz com que haja uma leitura que não pode ser considerada ingênua. Portanto, para esses pesquisadores, os autores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que seus textos terão no âmbito microssocial, pois partes dos textos das políticas podem ser rejeitadas, entendidas de forma errônea, deliberadamente ou não, ou selecionadas (BOWE; BALL; GOLD, 1992).

É necessário, no entanto, ter cuidado com essa ideia de falta de controle na interpretação de um texto político, tendo em vista que a partir desse pressuposto, poder-se-ia afirmar que a noção de que a escola pública não é eficiente, não tem qualidade ou que as políticas públicas não têm o sucesso que almejam deriva do fato de os professores agirem por si próprios, não respeitando a política pública em si. Cabe ressaltar que as docentes não agem de forma totalmente autônoma e, portanto, cumprem, sim, determinações políticas. Além disso, outro aspecto importante é que a escola e, mais especificamente, o conteúdo da experiência escolar, encontram-se subjacentes às formas de transmissão do conhecimento, à organização das atividades de ensino, bem como às relações institucionais que sustentam o processo escolar. Esse conteúdo é transmitido por meio de um processo real, complexo, e que só de maneira fragmentária reflete os objetivos, conteúdos e métodos dos programas de alfabetização.

4.1 A formação continuada nos estudos selecionados

A formação continuada de professores, conforme Gatti e Barretto (2009), desperta nas docentes expectativas distintas, que incluem a valorização de desenvolvimento profissional,

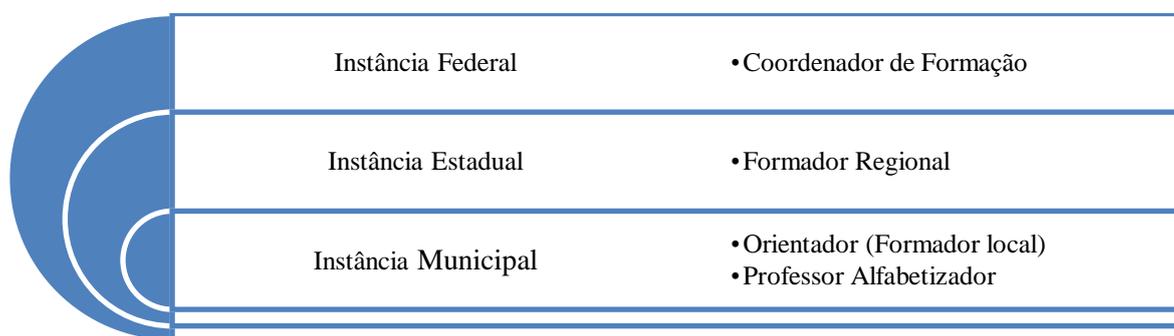
⁴⁰ Entende-se por prática pedagógica a ação do professor no espaço de sala de aula (GIMENO SACRISTAN, 1999).

mas também interesses pragmáticos que se traduziriam em objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. De acordo com as autoras, na formação continuada há uma ambivalência entre o ânimo e o sentimento de tédio, senão de rejeição, pelas situações vivenciadas. Quanto aos programas de alfabetização no Brasil, Gatti e Barretto (2009) afirmam que esses têm a formação continuada como uma tentativa de “melhorar” a prática docente do professor alfabetizador. “Não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo em cascata, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 202).

A formação continuada em cascata tem início com os formadores das universidades, que formam os formadores regionais; esses voltam às suas regiões e formam os orientadores de estudo, os quais compartilham a formação com os professores alfabetizadores⁴¹. Observa-se, portanto, que um grupo de profissionais é formado e, a partir da formação recebida, atua como formador de um novo grupo de profissionais. A literatura indica que esse tipo de formação tem se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos teóricos e metodológicos de uma proposta que traz suas especificidades, profundidades e implicações. De acordo com Gatti e Barreto (2009), esse tipo de formação pode reduzir a formação continuada dos que estão no final da cascata, que, no caso dos programas em análise, são os professores alfabetizadores.

Aqui cabe destacar a organização do PNAIC, que envolveu a constituição de uma rede de professores de natureza multiplicadora (Figura 1).

Figura 1 - Organograma da formação



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos documentos do PNAIC (BRASIL, 2012).

O orientador de estudos (ou formador local) é o professor efetivo da rede que recebe a

⁴¹ Essa informação foi encontrada em todos os trabalhos analisados nesta dissertação, de autoria de pesquisadores de diferentes locais do país.

formação da parte do formador regional, e é responsável por ministrar a formação continuada aos professores alfabetizadores. Cada orientador de estudos desenvolve a formação com um grupo de 25 professores alfabetizadores, podendo chegar a no máximo 34 docentes. A seleção dos formadores regionais também era atribuição das universidades

De acordo com o cronograma da formação do PNAIC, as discussões teóricas mais aprofundadas realizadas na universidade com os orientadores de estudo não eram repassadas da mesma forma para os professores alfabetizadores. Como a formação no município tem um tempo de desenvolvimento menor, passando por um processo de ressignificação cujo objetivo era aprimorar a prática, o foco maior recai mais no fazer docente, isto é, em como desenvolver o trabalho em sala de aula, do que nas discussões teóricas.

Kramer (2001) também faz críticas ao efeito cascata, destacando que mesmo quando bem fundamentadas teoricamente e orientadas por intenções políticas democráticas e participativas, as propostas são distorcidas e transformadas em receituários, enquanto questões para discussão tornam-se normas e a teoria, discurso fragmentado. A autora ressalta que o efeito cascata na formação continuada tende a levar o professor a rejeitar as inovações introduzidas, quer seja por não as reconhecer como uma possibilidade a ser aplicada em sala de aula, quer seja por não acreditar que essa formação lhe permita resolver a dificuldade enfrentada no fazer docente.

Após essa exposição da lógica da organização da formação continuada nos programas de alfabetização, com destaque para o PNAIC, nessa temática selecionada (formação continuada) incluiu-se, nesta pesquisa, as percepções das professoras alfabetizadoras⁴² a respeito das situações vivenciadas no âmbito dos programas de alfabetização, a saber: as atividades desenvolvidas nas formações; a articulação entre teoria e prática; a troca de experiências na construção de novos saberes; a valorização dos saberes dos docentes; a postura didática do orientador de estudos e as insatisfações com a formação continuada.

Entre os trabalhos selecionados, está o de Scos (2018), que discute a prática pedagógica da professora alfabetizadora iniciante, com o objetivo de contribuir para o seu processo formativo. Um dado significativo que a autora aponta é que 67,9% das alfabetizadoras pontuam alguns conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das suas ações, dentre eles, o conhecimento pedagógico geral sobre o ritmo da aprendizagem, as dificuldades que o estudante encontra e o conhecimento da realidade dos discentes. Scos (2018) ressalta que os conhecimentos específicos também são necessários no processo de alfabetização, tais como a

⁴² A partir deste momento, será utilizado o feminino professora, pois a leitura dos trabalhos identificou que todos os sujeitos das pesquisas selecionadas para este estudo eram mulheres.

área do conhecimento, as fases da escrita e o que a criança precisa desenvolver em seu processo de aprendizagem. Interligados a esses conhecimentos, estão o conteúdo pedagógico, a metodologia e o processo de alfabetização, o planejamento de rotinas e conteúdo, a confecção de materiais e o conhecimento experiencial do professor em sua ação de alfabetizador.

A pesquisa de Scos (2018) evidencia que a formação inicial ainda apresenta fragilidades para garantir autonomia para o pedagogo recém-formado conseguir assumir uma sala de alfabetização. Em suas considerações, a pesquisadora indica que a prática pedagógica alfabetizadora da professora iniciante é constituída tanto por determinantes externos quanto internos e permeada por desafios quanto à escolha de métodos, à insegurança e à organização de rotinas. Uma das professoras entrevistadas pela autora destaca que:

[...] quando iniciei, me senti insegura sem saber se conseguiria dar conta da responsabilidade, pois começar a alfabetizar quase do zero não é fácil quando nos deparamos com uma turma repleta de diferenças e ritmos. A insegurança foi passando na medida em que consegui enxergar avanços nos alunos. Para uma professora alfabetizadora, qualquer mínimo avanço que seja é muito significativo, pois é gratificante saber que aquele aluno avançou ao seu intermédio” (P6Q apud SCOS, 2018, p. 30).

No caso específico da alfabetização da professora iniciante, o que possibilita a sua segurança, conforme Scos (2018), é o progresso dos estudantes, o tempo na função e o acesso a cursos de formação continuada. A professora, além de buscar por pares e formação continuada para auxiliá-la na prática alfabetizadora, utiliza estratégias para o planejamento das aulas e a sua prática, tais como o acesso à internet ou a procura por *blogs* e *sites* educacionais. Evidenciou-se no trabalho da pesquisadora que a professora reflete sobre sua prática alfabetizadora ao perceber que se sente insatisfeita ou satisfeita com a sua formação inicial.

Ao analisar as pesquisas, foi possível perceber que existem cerca de duas disciplinas na graduação destinadas à formação inicial do professor alfabetizador, e que esse, se quiser dar continuidade à sua capacitação na área, terá de fazê-lo por meio da formação continuada. Apesar da crença de que a formação continuada não é reparadora, e sim de caráter eletivo, é necessário que a formação inicial possibilite ao futuro professor alfabetizador traçar rumos para sua trajetória profissional e para a conquista de autonomia para decidir quando, onde e como continuará a se formar. De outra parte, as políticas de formação continuada devem fornecer-lhe condições materiais e de trabalho para frequentar o curso, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção. No entanto, percebe-se nas falas de algumas professoras que essa é uma realidade ainda distante:

Infelizmente o curso de Pedagogia é apenas teórico e não tive uma base efetivamente boa para trabalhar com alfabetização, mas o que aprendi foi correndo atrás, partilhando experiências com colegas de escola e também do PNAIC (P16Q apud SCOS, 2018, p. 63).

Vou começar a fazer o pacto, as professoras do primeiro ano fazem e ajuda bastante nas atividades, nos planejamentos e nas dificuldades” (P11E apud SCOS, 2018, p. 63).

[...] na minha formação inicial, houve algumas falhas, principalmente na alfabetização (P13E apud SCOS, 2018, p. 73).

Na Pedagogia, o conteúdo foi mais denso; na Pedagogia, as aulas são para formar professores para ensinar na Universidade. Faltaram na Universidade aulas para organizar o espaço da sala de aula, materiais, o que dificulta a docência na Educação Básica” (P7E apud SCOS, 2018, p. 73).

Na universidade, os conhecimentos levam para o que fazer, para que fazer” (P9E apud SCOS, 2018, p. 73).

Romanowski (2016) salienta que a formação frágil, decorrente de conhecimentos centrados apenas no campo das disciplinas, permite pouca articulação com a prática profissional docente e com o cotidiano do espaço escolar, tal como se percebe nos relatos das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa de Scos (2018). Romanowski (2016) afirma que, ao perceberem a fragilidade da formação inicial, há interesse, tanto de professores quanto dos sistemas de ensino, por outras formas de conhecimentos que supram dúvidas e dificuldades e, por consequência, existe a procura pela formação continuada.

Conforme a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento profissional, como explicitado nos artigos Art. 67 e 87 (§ 3º):

Art.67 [dos profissionais da educação]. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]. (BRASIL,1996, Online).

Art. 87 [das disposições transitórias]. O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996, Online).

Essa compreensão da lei está na base do movimento de formação que o MEC promove para os professores alfabetizadores sob o pretexto de obter melhores resultados para a educação.

Na tese intitulada - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização -, Márcia Aparecida Alferes (2017) evidencia as percepções da coordenadora local, dos orientadores de estudo e das professoras alfabetizadoras do município de Ponta Grossa (PR) sobre a respectiva formação continuada. Os relatos dão conta de como foi a participação das docentes na formação que receberam dos orientadores de estudo e, com base neles, a pesquisadora constatou que havia uma preocupação excessiva com o desempenho dos professores alfabetizadores ao realizarem as atividades propostas nos cadernos e ao se apresentarem em eventos realizados nos municípios, mas pouca preocupação com a aprendizagem das crianças.

Nas apresentações realizadas pelos municípios, nas formações de orientadores de estudo, sentimos a falta de relatos sobre a aprendizagem dos alunos, do *quê* e *como* estão aprendendo, o que significa a ausência do discurso instrucional, quais conhecimentos estavam sendo transmitidos (conforme os cadernos de formação, estes conhecimentos correspondem aos direitos de aprendizagem de cada área do conhecimento) e como estavam sendo ensinados (ausência do discurso regulativo, grifo nosso). Embora a importância das atividades diversificadas, do ensino sistemático e problematizador, bem como do ensino lúdico tenham sido destacadas na formação de orientadores de estudo estejam contemplados nos Cadernos de Formação do PNAIC, não foi possível observar, nos relatos de experiência destes professores, a presença de todas estas atividades. Percebemos que o destaque foi para o ensino lúdico, com a presença e a utilização de jogos nas salas de aulas. Não observamos a utilização de tecnologias educacionais nas escolas. As tecnologias educacionais fazem parte do segundo eixo de atuação do PNAIC (ALFERES, 2017, p. 146).

Alferes (2017) entende que a formação continuada de professores é importante para se garantir a qualidade da educação, sendo esse um assunto de destaque tanto nas políticas públicas quanto nas pesquisas acadêmicas. A autora pontua que o PNAIC esclarece que o trabalho pedagógico pode ser realizado tanto por meio dos próprios projetos pedagógicos dos cursos quanto por sequência didática⁴³. A opção para organizar o trabalho pedagógico no município de Ponta Grossa foi mediante a sequência didática, cujo desenvolvimento possibilitou, conforme o relato das professoras alfabetizadoras, a realização de atividades de reflexão e

⁴³ Conforme Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas de um projeto pedagógico são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Já Nery (2007, p. 119) conceitua o projeto pedagógico como uma “[...] modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto”.

construção do processo de escrita alfabético, essencial no primeiro ano do Ensino Fundamental para a alfabetização em seu sentido pleno, conforme postula Soares (1985; 1998).

No que se refere à exposição dos relatos de experiências, a orientadora de estudo entrevistada por Alferes (2017) afirmou que o PNAIC contribuiu para dinamizar o ensino na rede municipal, pois nenhum outro programa havia conseguido influenciar tanto as metodologias utilizadas pelos professores alfabetizadores.

Foram visíveis as transformações, no que diz respeito à organização do tempo e dos espaços escolares nos municípios. Também ouvi muitos comentários positivos de professores, gestores e pais, bem como o desejo de quem não fazia parte e demonstrava vontade em (...) participar (F1, 2016 apud ALFERES, 2017, p. 147).

Ao ouvir a coordenadora local, a formadora e a orientadora de estudo, Alferes (2017) constatou que existe o entendimento de que o PNAIC foi relevante para as questões de alfabetização, letramento e processo de ensino-aprendizagem. O programa foi citado como uma oportunidade para que orientadores de estudo, que também são professores alfabetizadores, para trocas de experiências entre os municípios. A seguir, alguns dos depoimentos colhidos na pesquisa desta autora:

Eu acho muito importante o desenvolvimento do PNAIC, porque muitos municípios, principalmente os municípios pequenos, não conseguem organizar uma formação continuada, porque são pequenos, têm poucos professores, a própria estrutura, a dinâmica da secretaria não favorece (C1, 2015 apud ALFERES, 2017, p. 147).

Considero um programa bastante interessante, com material bem-organizado e fundamentado. Valoriza o profissional que está atuando nas classes de alfabetização, possibilitando um diálogo bem próximo entre teoria e prática. Acredito que, se o programa envolvesse a equipe pedagógica de maneira mais efetiva, o resultado seria ainda melhor (F1, 2016 apud ALFERES, 2017, p. 147).

O que a gente vê lá? Todas as informações, as explicações sobre os cadernos, sobre o Programa, como ele vai acontecer. Depois a gente faz os encontros entre nós, orientadores, a gente se junta, de acordo com o que a gente viu na UEPG, de acordo com os conteúdos, agentes e junta, pega mais leituras, mais conteúdo (OE, 2016 apud ALFERES, 2017, p. 147).

Apesar de afirmarem aspectos positivos do PNAIC, as alfabetizadoras entrevistadas por Alferes (2017) acrescentaram outros itens aos que estavam propostos nas orientações do programa, tais como: o acréscimo de materiais diversificados para a formação, além dos *Cadernos de Formação*; a contribuição de professores especialistas em diversas áreas, que

abordaram temas relevantes para uma prática pedagógica alfabetizadora; a discussão conceitual mais sistematizada sobre alfabetização e letramento; o reconhecimento do sentido restrito e amplo da alfabetização, sendo o primeiro o domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelos profissionais ao realizarem acréscimo ou retirada de algumas orientações dos programas de alfabetização.

Diante dessas constatações, nota-se que os programas de alfabetização no período delimitado para esta pesquisa (2012-2020) estiveram sujeitos a interpretações e recriações, pois os envolvidos foram capazes de entendê-los e sugerirem mudanças e transformações significativas na proposta original. Houve, assim, a materialização do contexto da prática, o que possibilita que os envolvidos exerçam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, por isso, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementações das políticas, conforme afirma Mainardes (2007).

De modo geral, as pesquisas que tratam da formação continuada de alfabetizadores têm a preocupação de verificar a efetividade das formações oferecidas pelo programa. É o caso da pesquisa - Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica -, de Maira Vieira Amorim Franco (2017), cujo objetivo geral foi o de analisar a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC de três escolas na cidade de Planaltina, Distrito Federal. No decorrer da pesquisa que foi realizada a partir da escuta das professoras, a autora concluiu que

[...] enquanto política pública, valorização da prática docente e comparações entre outros programas de formação, o PNAIC de certo modo distancia o professor de uma reflexão crítica do processo pedagógico, uma vez que referendou uma reflexão que prima pelo pragmatismo, trazendo possíveis soluções para problemas imediatos de aprendizagens do cotidiano escolar e não para uma crítica de concepção pedagógica (FRANCO, 2017, p. 110).

A pesquisadora critica o PNAIC por entender que, apesar de o programa propiciar alguma reflexão da prática, essa reflexão não foi seguida de uma ação transformadora da realidade social, tornando-se mera repetição de práticas de outros sujeitos, de outras realidades, sem uma crítica que favorecesse sua adequação à realidade local. Entretanto, Franco (2017) também destaca pontos positivos do PNAIC: propostas inovadoras, tais como a oferta de cursos para todos os professores alfabetizadores; distribuição de materiais pedagógicos para todas as turmas de alfabetização e de material de estudo elaborado pelas universidades para o cursista; auxílio financeiro por meio da concessão de uma bolsa do FNDE; formação descentralizada e

no horário de serviço. Tais aspectos são considerados muito positivos para a formação continuada e não podem, conforme a autora, ser desmerecidos.

A crítica desenvolvida por Franco (2017) dirige-se também ao campo da luta de classes, da manutenção da hegemonia política e socioeconômica da sociedade, já que entende que a formação continuada ofertada é uma forma de padronizar o trabalho docente. Diante dessa constatação, a autora propõe um debate sobre a formação continuada à luz da emancipação humana para formar sujeitos historicamente situados e comprometidos com a sociedade, e na busca pela equidade de direitos que respeitem as diversidades culturais, sociais e econômicas encontradas na escola. Enfim, uma formação continuada em que os sujeitos possam exercer uma cidadania presente, como participantes de seu processo formativo.

A pesquisa de Regilane Gava Lovato (2016), intitulada - O pacto nacional pela alfabetização na idade certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES -, analisa como as professoras alfabetizadoras daquele município capixaba se expressavam sobre suas práticas e saberes docentes depois de participarem da formação continuada oferecida pelo PNAIC, com destaque para a língua portuguesa. Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação do PNAIC possibilitou às professoras relembrares ações importantes do processo de ensino e aprendizagem, tais como a utilização de materiais concretos e a transposição das teorias apreendidas durante a formação para a prática das professoras, uma vez que foram capazes de tomar decisões e refletir sobre suas ações, assim como de escolher teorias e juntá-las com suas crenças particulares. A preocupação está em como aplicar as propostas de trabalho pedagógico nas atividades permanentes, na sequência didática e no projeto didático, no sentido de o professor se apropriar dessas propostas e colocá-las em prática nas turmas de alfabetização.

Em relação às atividades desenvolvidas nos encontros de formação continuada, Lovato, colheu os seguintes depoimentos:

Muitas vezes tem alguns encontros que ficam até mesmo que perdidos ou repetitivos, mas a gente tem que ir, aí a gente está cansada de um dia de trabalho, está com a cabeça cheia, mas você tem que ir (ROBERTA, PROFESSORA DO 3º ANO apud LOVATO, 2016 p. 81-82).

PNAIC é nosso, a gente não tem conteúdo, a gente recebe aqueles materiais de leitura e tal, mas são coisas repetitivas. A gente que saiu agora da faculdade, são coisas que estão —frescas pra gente. Então, eu vejo que o PNAIC não traz muita novidade que acrescenta muito no nosso dia a dia. É bom a gente estar ali trocando experiência, é isso que faz a gente crescer. A troca de experiência (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO apud LOVATO, 2016 p. 81-82).

Pela exposição das professoras, observa-se que as atividades são repetitivas na formação continuada. Outra afirmação instigante é o fato de não haver uma identidade com a formação à qual as professoras são submetidas, trazendo a necessidade de se ter um processo formativo que trate das especificidades locais e que seja produtivo. É o que se depreende de dois depoimentos colhidos por Viviane Carmem de Arruda Dourado (2017), em sua tese - Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano:

Formação mesmo... não. Nem esse ano nem o ano passado não teve. Participo do projeto do PACTO. Eu acho que o PACTO não é uma formação. Deveria ter a formação, mas eu participo do PACTO pela educação que é o PNAIC, né? Mas eu acredito que assim que o PNAIC é um projeto do governo federal, não tem nada a ver. Eu acho que a rede deveria fazer outras formações. Essas formações me ajudaram bastante a refletir, a ver coisas que eu não sabia na minha prática que poderia melhorar, que foi aplicando e foi melhorando, porque, assim, às vezes a gente vê as pessoas falarem: “ah, tudo aí que elas tão falando a gente já sabe”. Mas se o mesmo conteúdo for dado em duas, três formações diferentes, cada vez, cada pessoa vai dar de uma maneira diferente, acrescenta alguma coisa e a gente também vai amadurecendo e vai absorvendo de uma maneira diferente e vai até...é, assim, eu vejo, assim, que a cabeça da gente vai abrindo e a gente vai construindo coisas e vai melhorando (Docente A apud DOURADO, 2017 p. 91).

Com essa gestão tá um pouco difícil. A gente sempre teve formação continuada. Mas o ano passado só teve o PNAIC. Eu achei bom, mas já houve melhores. Não teve muita novidade. Depois que a gente consegue compreender, refletir a prática e como trabalhar com eles, na questão como eu falei, no início, por fases, aí o trabalho flui (Docente B apud DOURADO, 2017 p. 91).

Percebe-se nos relatos, que as formações continuadas das quais as professoras participaram colaboraram para a construção e redefinição de suas práticas docentes, de modo a suscitar-lhes transformações conscientes de posturas em face do ensino de alfabetização, fazer avaliações de métodos e metodologias e escolhas mais ajustadas às necessidades dos estudantes. O que as professoras apontaram encontra ressonância em Chartier (2007, p. 204), no que se referem aos saberes práticos e teóricos dos professores, “cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso”. Apesar de as professoras reconhecerem como positiva a formação oferecida pelo PNAIC, elas consideram que o município precisa ir além e oferecer outros cursos que dialoguem com a realidade local.

Em sua dissertação, Lovato (2016) destaca o entendimento de que a formação continuada é parte constituinte do exercício profissional do professor alfabetizador, que emerge

como uma necessidade do trabalho docente. Por isso, é concebida como um processo permanente, contínuo, que ocorre durante toda a carreira profissional desde a formação inicial até a formação continuada (desenvolvimento profissional). Enfim, a formação continuada é um processo histórico e inacabado, vinculado às questões da profissão docente e da educação como prática social.

Um aspecto destacado por uma entrevistada na pesquisa de Lovato (2016) diz respeito a essa relação teoria e prática:

A teoria é a base pra você usar na prática e a gente não estuda muito as teorias. Fica com esse negócio de formação pra construir jogos, pra fazer sequência didática. E você não entende porque que você está fazendo aquilo. Então, às vezes a pessoa trabalha anos e anos fazendo uma atividade sem saber o porquê, qual o objetivo, o que você vai alcançar com aquilo, uma coisa sem fundamento (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO apud LOVATO, 2016, p. 78).

Verificou-se, no discurso das entrevistadas, que, apesar de os programas de formação continuada, principalmente o PNAIC, oferecerem oportunidades para a discussão da prática pedagógica, levando os professores a trocarem experiências sobre a ação docente e a complexidade do contexto da sala de aula, elas sentiram falta de uma reflexão teórica aprofundada de conceitos abordados nos textos de estudos.

Lovato (2016) constatou que nas formações nas quais havia uma discussão teórica mais sistematizada com os professores orientadores de estudo, as formadoras das IES eram solicitadas a organizarem o estudo teórico mais elaborado com os professores orientadores de estudo, tirando dúvidas sobre os temas abordados com a intencionalidade de fortalece-los para os estudos com os professores alfabetizadores de seus municípios. Mesmo quando nas IES, em virtude dessa formação ter sido mais teórica, quando os professores orientadores de estudo e o coordenador local retornavam aos seus municípios, ainda assim, preparavam a formação dos professores alfabetizadores voltada mais para a prática, que evidencia a fragilidade da formação dos professores orientadores de estudo em relação a apropriação teórica. É o que afirma uma participante da pesquisa de Lovato (2016, p. 69):

Na UFES, trabalhava-se a teoria aliada à prática, com estudos, leituras, trabalhos em grupo e discussões. Tinha oportunidade para tirar dúvidas, porque os nossos professores orientadores de estudo, às vezes, também, não tinham propriedade daquele tema ou assunto com afimco mesmo pra trazer, então lá eles tiravam bastantes dúvidas e depois a gente vinha pra cá e transformava isso de uma forma muito mais lúdica, porque a UFES passava de uma forma muito teórica (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES apud LOVATO, 2016, p. 69).

Os orientadores de estudos, além de lidarem com a apropriação teórica em curto espaço de tempo, ao retornarem aos municípios de origem, tinham o grande desafio de organizarem a formação para os professores alfabetizadores com uma carga horária menor do que a que receberam nas IES, com uma certa “obrigatoriedade” de desenvolver todos os temas e assuntos. Lovato (2016) constatou isso no seguinte depoimento:

A gente tinha que enxugar, não poderia trabalhar tudo que não dava tempo, porque lá na UFES a gente trabalhava doze horas, aqui no município, oito horas. Então, a gente sentava e via o que podia trabalhar de concreto ali com as meninas (professoras alfabetizadoras) e o quê que seria mais significativo pra elas, se era a prática, se era a teoria, a gente juntava as duas, teoria e prática pra, também, não ficar cansativo (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES apud LOVATO, 2016, p. 69).

Essa situação corrobora com o efeito “cascata” da formação proposta pelos programas de alfabetização no Brasil. Diante de tal constatação, a discussão teórica com professores alfabetizadores é diluída pela prática, com o planejamento para a elaboração das sequências didáticas, a confecção de jogos e trocas de experiências entre os professores alfabetizadores sobre as turmas para as quais lecionavam e a prática docente no ciclo de alfabetização, sem de fato garantir que a prática surgisse da apropriação da teoria, mas porque alguém disse que é assim que se faz. Acredita-se, por isso, que é preciso indagar: por que a abordagem recai mais sobre a prática? O que essa decisão impacta para garantir a alfabetização dos estudantes? Essas são reflexões que precisam ser feitas para que as respostas a elas possibilitem cada vez mais que os programas de alfabetização, que possuem em sua essência a formação desses sujeitos responsáveis pela apropriação da aquisição da língua escrita, de fato contribuam para a obtenção dos melhores resultados.

Para tentar responder a esses questionamentos, faz-se necessário agregar outras questões importantes para uma proposta de formação continuada. De acordo com Tonet (2017), o professor deve ser o protagonista do discurso na relação com o outro e para que possa se manifestar de maneira a concordar, discordar, dialogar, debater sobre os temas tratados na formação, ou seja, ser uma pessoa crítica e ativa nesse processo.

Todos os trabalhos analisados nesta dissertação reconhecem a importância dos programas de formação continuada relacionados à alfabetização. Por exemplo, em sua tese - Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada -, Marcia Helena Nunes Monteiro (2018) afirma:

A importância da formação continuada foi reconhecida pelas pesquisas, mas não sem críticas e observações, e sua necessidade foi admitida. No entanto, as pesquisas sugerem uma contextualização das ações de formação, indicando que essas se realizam desconhecendo as condições de trabalho das professoras alfabetizadoras (MONTEIRO, 2018, p. 186).

O estudo de Rommy Salomão (2014) - A formação continuada de professores alfabetizadores: do pró-letramento ao PNAIC -, realizado com professoras da rede pública de ensino do município de Ponta Grossa (PR), colabora para a discussão quanto à importância de programas de formação continuada estarem em sintonia com as necessidades dos docentes. Para o autor, os professores alfabetizadores deveriam ter a oportunidade de participar ativamente das decisões às quais têm de se submeter, além de um estudo teórico aprofundado que parta da reflexão de suas práticas. Para Salomão (2014), essa participação ativa do professor é um aspecto essencial para a ação formativa. Kramer (2010), por sua vez, esclarece que a teoria não pode ser considerada mais importante que a prática, pois, conforme essa autora, o fazer do professor, assim como a experiência vivenciada na sala de aula, não substitui a análise crítica, uma vez que deve ser mediada por ela.

Pode-se afirmar que os autores do conjunto das pesquisas analisadas concordam que as mudanças nas práticas e saberes docentes não ocorrem automaticamente, tendo em vista que os professores trazem consigo saberes, experiências e crenças que consideram importantes para o desenvolvimento da ação docente. Além disso, afirmam que as mudanças não devem ocorrer somente na prática e saber do professor, e sim em todo o contexto que envolve a instituição escolar.

No que se refere à implementação da formação continuada de alfabetizadores, nota-se que o papel do orientador de estudo, conforme apurado nos trabalhos selecionados, era o de mero auxiliar da professora alfabetizadora na sua prática pedagógica. Sua atuação restringia-se a contribuir com a professora alfabetizadora, para que a formação continuada chegasse cada vez mais próxima do cotidiano escolar, mediante estratégias formativas que promovessem as trocas de experiências, trazendo a sala de aula para ser objeto de reflexão coletiva. Ou seja, atuava como mediador de conhecimentos. Entende-se, todavia, que o orientador de estudos deveria ter condições de trabalho para estudar e se apropriar das discussões teóricas, para que essas fossem uma referência das realidades locais.

Também seria interessante que o orientador de estudos tivesse uma carga horária para submeter-se a uma formação com os professores alfabetizadores, de tal modo que a discussão teórica ficasse atrelada à prática. Só assim seria possível garantir uma prática docente autônoma

dos professores alfabetizadores, para que seu trabalho se configurasse como uma práxis pedagógica, que é o processo de transformação do profissional por meio do complexo e interdependente diálogo entre teoria e prática, mediante a reflexão. A teoria é ferramenta cognitiva que permite ler e compreender a realidade e, a partir dessa compreensão, atuar sobre ela. A teoria não é uma receita. Essa é a base para a formação do professor reflexivo, aquele que, conforme Bezerra *et al.* (2019), integra a teoria à prática em um processo permanente de aperfeiçoamento e construção de identidade profissional, capacitando-se para uma melhor atuação em sala de aula, mediante a sua própria experiência.

Sabe-se que não pode haver dicotomia entre as ações da academia como um lugar de pensamento abstrato e a escola como um lugar do fazer destituído da teoria, mas nos relatos das professoras ainda há um reconhecimento de que a atuação do orientador de estudos está associada a um contexto de mediação entre o campo teórico, representado pela academia, e o prático, representado pela escola – o que requer muito equilíbrio na maneira como essa relação é materializada nas formações –, é preciso afirmar que essa homogeneidade em relação à organização da formação é percebida, mas a análise dos trabalhos mostrou que cada um conduzia esse processo formativo com base na sua própria história, reconstruindo e refletindo os seus saberes.

Fica evidente, nas pesquisas analisadas, que o fato de os programas serem de abrangência nacional torna difícil implementá-los conforme a realidade educacional de cada local, já que há uma grande heterogeneidade na formação do orientador de estudo de uma instituição escolar e, mais ainda, nas particularidades de cada município e estado brasileiros. Por isso, é importante, sim, ter uma ‘espinha dorsal’, ou seja, uma proposta nacional, desde que a partir dela as localidades possam garantir que as formações partam da realidade local, e não de uma concepção homogeneizada de país. Só assim a formação continuada não será apenas a aplicação de sugestões de atividades, pois, caso isso ocorra, não poderá ser considerada como tal.

É necessário, portanto, garantir que a formação continuada permita ao docente o estudo e a reflexão de sua própria prática, além da troca de experiências entre os pares. Dadas essas condições, o docente poderá colaborar para a construção de saberes que conduzam à estruturação efetiva de sua ação, ou seja, o professor como agente ativo do processo de ensino, e não como mero executor de teorias. Para isso, torna-se necessário o abandono de práticas prescritivas e com propostas prontas sobre como desenvolver a ação docente.

Acredita-se que já foi um grande avanço as ações dos programas estarem vinculadas às universidades, mas o que é necessário de fato é que essas instituições proponham programas

voltados para a formação do sujeito em sua integralidade, valorizando a carreira e articulando-a com a formação inicial. Só assim se dará um passo além das políticas compensatórias da educação, que consistem no mero preenchimento de lacunas deixadas por esta ou aquela proposta, instituída por esse ou aquele governo.

4.2 Prática docente: compreensão e análise

A prática docente, conforme aqui entendida, corresponde à denominação do conjunto das ações desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras nos estudos selecionados, também nomeadas práticas de alfabetização, organização do trabalho pedagógico e planejamento, dentre outras. Essas referências aparecem muitas vezes entrelaçadas, por exemplo, a formação continuada aponta para as contribuições das práticas docentes para a construção de novos conhecimentos, novas ideias, formas mais lúdicas de trabalhar e para a criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula. Por isso, entende-se que a formação continuada está diretamente articulada com a prática docente, uma vez que, quando o professor alfabetizador participa dessas ações, seja na rede particular, municipal ou estadual de ensino, seja dos programas do governo federal, novos elementos tendem a ser incorporados às práticas pedagógicas.

É o que ficou constatado nas falas das professoras participantes das pesquisas de Salomão (2014), Silva (2015), Lovato (2016), Souza (2015), Alferes (2017), Dourado (2017), Vieira (2017), Monteiro (2018), Scos (2018). Notou-se nesses estudos que há algum impacto da formação continuada sobre a prática das professoras alfabetizadoras.

Em relação aos trabalhos direcionados à categoria prática docente - Salomão (2014), Silva (2015), Lovato (2016), Souza (2015), Alferes (2017), Dourado (2017), Vieira (2017), Monteiro (2018), Scos (2018) - a maior parte das professoras alfabetizadoras, quando questionadas sobre o impacto da formação continuada em suas atividades, revelaram que teria contribuído para a construção e a ressignificação de suas práticas pedagógicas, de modo a suscitar-lhes mudanças conscientes de posturas em face do ensino da alfabetização e das avaliações de metodologia. Além disso, asseguraram que a formação as levou a fazer escolhas mais ajustadas às necessidades dos estudantes.

As professoras afirmaram que tanto as formações regulares desenvolvidas pelas redes de ensino quanto as dos programas do governo federal necessitam dialogarem com a realidade dos docentes.

Em sua tese, Dourado (2017, p. 92) colheu um depoimento com críticas à formação do PNAIC:

Com essa gestão tá um pouco difícil. A gente sempre teve formação continuada. Mas o ano passado só teve o PNAIC. Eu achei bom, mas já houve melhores. Não teve muita novidade. Depois que a gente consegue compreender, refletir a prática e como trabalhar com eles, na questão, como eu falei, no início, por fases, aí o trabalho flui (Docente B apud DOURADO, 2017, p. 92).

Observa-se no relato a seguir, também colhido por Dourado (2017), a contribuição da formação continuada para o entendimento das fases da escrita e para a mudança das estratégias metodológicas de ensino:

As mudanças foram grandes, porque é assim: no início tinha aquela questão de você trabalhar com os padrões silábicos, aí depois chegou o construtivismo, mas a gente começou a pensar como é esse construtivismo? Mas quando a gente começou a entender as fases da escrita foi um dez, uma mudança muito grande. As formações que a gente teve com o CEEL, que ajudou a gente a entender as fases, mudou a minha maneira de ensinar, porque o olhar para a criança mudou. Aquelas que tinham mais dificuldades a gente já ia fazer um trabalho diferenciado. Antes a gente não enxergava muito bem as diferenças (Docente B apud DOURADO, 2017, p. 91).

Compreender como se dá o processo de apropriação da língua escrita dá ao professor elementos para a organizar o trabalho pedagógico em sala, definir quais procedimentos metodológicos são mais adequados ou não. Entender sobre as fases da escrita é um conhecimento teórico que ajuda a compreender o estudante e que produz elementos para organizar o trabalho pedagógico e ter uma prática docente que proporcione avanços na aquisição da linguagem escrita por parte da criança. Isto significa que o conhecimento teórico possibilita compreender o pensamento da criança.

A formação continuada contribui para a mudança da prática das professoras alfabetizadoras, até então centrada em uma educação mais tradicional, com base nos padrões silábicos, e abriu-lhes caminho para um trabalho de base mais construtivista a partir da disseminação da teoria da psicogênese.

Um aspecto necessário para a construção de uma prática docente está relacionado ao conceito de alfabetização que o professor constrói ao longo de sua trajetória (COLELLO, 2003; CARVALHO, 2010; MORAIS, 2012; SOARES, 2017; SCOS, 2018). A concepção de alfabetização, de acordo com Scos (2018), é determinada e também determinante das práticas docentes, uma vez que decorre de um processo histórico construído pelas demandas sociais de diferentes períodos e processos produtivos da sociedade.

Nas pesquisas analisadas nesta dissertação, foi possível identificar que os autores

reconhecem que o processo de formação do professor passa por mudanças no campo teórico, trazendo novos paradigmas para a alfabetização e, conseqüentemente, para a prática pedagógica. Os paradigmas teóricos - behaviorista, cognitivista e sociocultural - instituíram novas formas para o processo de alfabetização que entre os anos de 1960 e 1970 foi marcado pelos treinamentos e pelos métodos de formação docente; na década de 1980, pela participação de todos; e, em 1990, pela formação em larga escala dos profissionais.

Outro fator determinante da prática docente tem relação com as avaliações externas específicas para a alfabetização dos estudantes das escolas públicas brasileiras, tais como Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). As professoras salientaram que as avaliações externas provocaram mudanças significativas na prática docente e destacaram os efeitos positivos que desencadearam ao apontarem para o que deveria ser melhorado em relação ao desempenho dos alunos e ao planejamento das atividades de língua portuguesa e de matemática, além de terem contribuído para estimular a escola a promover debates acerca do seu próprio papel, aperfeiçoando continuamente suas práticas.

Um aspecto que interfere na prática docente, conforme foi levantado pelas entrevistadas, é o planejamento, etapa valorizada pelos programas de alfabetização, com destaque para o PNAIC, por contribuir para a prática dos professores alfabetizadores em sala de aula. De acordo com os resultados apurados nas pesquisas analisadas, os encontros de formação continuada influenciaram também o planejamento e a troca de experiências durante os cursos.

Nos relatos das professoras alfabetizadoras, foi possível sintetizar alguns pontos comuns a respeito do planejamento: a busca para definir estratégias metodológicas nos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes; a procura por diferentes fontes para planejar as atividades; e a utilização de materiais trabalhados nas formações, como no PNAIC. O depoimento colhido por Dourado(2017) ilustra bem essa síntese:

Na hora de planejar, eu acho importante, assim, lembrar dos alunos, dos níveis em que eles se encontram. Esse tipo de atividade vou fazer com fulano, mas, dentro dessa atividade, aí eu começo a dividir, fazer as subdivisões. É como um projeto e seus subtemas não é? Tem o tema principal e os subtemas. Aí tem uma atividade geral, porque eu acho que todos, até os fracos, também têm o direito de, mesmo que ele não vá absorver tudo, mas alguma coisa ele vai absorver, principalmente na oralidade. Ele pode ser fraco na escrita, mas na oralidade... vê Jéssica como se destaca! Dá respostas que os outros que estão num nível maior não dão, então eu comecei a observar isso. Então eu comecei a ter alunos bons na oralidade, mas aí eu tenho que fazer uma explanação geral pra todos naquele tema que eu tô trabalhando. Agora, a partir dali, quando chegar na atividade, aí é que vem as ramificações. Eu faço pra fulano, que tá nesse nível, uma coisa mais difícil, né? Para esse que tem mais dificuldade eu vou... aí cada um vai aprendendo de acordo com o que ele consegue, (Docente

A apud DOURADO, 2017, p. 102).

Foi possível perceber o quanto as professoras alfabetizadoras eram reflexivas e comprometidas, pois, mesmo diante das dificuldades, seja por falta de material e espaço, seja de recursos humanos, em primeiro lugar vinha sempre a aprendizagem dos estudantes. No planejamento, a preocupação consistia em adequar as atividades aos diferentes níveis de aprendizagens, para assim ajustarem o ensino.

Apesar de os materiais sugeridos durante a formação, tanto os formadores quanto os colegas procuraram empregar diferentes fontes para planejar as atividades. Em relação ao livro didático, poucos o seguiam e, quando o utilizavam, procuravam adaptá-lo às atividades. Ressalte-se que, na maioria das vezes, eram as alfabetizadoras que produziam as suas próprias atividades, principalmente com a intenção de adequá-las à heterogeneidade da turma.

Ah, eu saio pesquisando. Eu pego livros, não só o didático deles, mas quando as editoras vêm, que vão fazer a escolha do livro didático, vem muito livro. Aí, pronto! Eu vou pegando esses livros didáticos. Eu vou pegando também os livrinhos do CEEL, que a gente tem, as apostilas que a gente e tem de formação, aí eu vou lá dou uma lidinha [...], (Docente A apud DOURADO, 2017, p. 102).

Os pesquisadores evidenciaram que as práticas das professoras alfabetizadoras se fazem em nível macro, cujos determinantes estão além da sala de aula e vão sendo constituídos pelas questões políticas, sociais e culturais. Ou seja, as relações entre os sujeitos passam por influências tanto pessoais quanto estruturais. As pesquisas mostram que muitos são os fatores que vão se estruturando no constituir da prática, e Scos (2018, p.80) destaca, dentre eles, os determinantes externos e internos que fazem parte da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes,

Entre os determinantes internos, encontram-se o descobrir se possuem perfil para serem alfabetizadoras, enfrentar suas aflições, como também entender se gostam do processo de alfabetizar. Quanto aos determinantes externos, identificamos escolheram as salas de alfabetização para iniciar sua carreira docente, enquanto outras professoras relatam que não tiveram autonomia para escolha de turma, e foram destinadas às turmas de alfabetização pela equipe gestora. Isso nos faz pensar que algumas professoras iniciantes não se sentem preparadas para atuar com a alfabetização. Foi possível identificar que os determinantes de políticas e de programas também fazem parte da constituição da prática alfabetizadora seja para enriquecer suas experiências, como é o caso do PNAIC, seja para limitar sua prática e seu planejamento, como as DCN e a ANA, os quais, segundo as docentes, são uma forma de regular o professor e seu trabalho (SCOS, 2018, p. 80).

O conjunto dos estudos selecionados permite afirmar que o PNAIC possibilitou às professoras relembrares ações importantes no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, a utilização de materiais concretos e de jogos na alfabetização em língua portuguesa e matemática. Apesar de as práticas pedagógicas serem apresentadas como “receitas”, os autores dos estudos analisados nesta dissertação consideram que as professoras não aplicaram as atividades de forma uniforme. Segundo eles, muitas alfabetizadoras, ao tomarem decisões, também refletiram sobre suas ações, assim como escolheram teorias, lembrando que ao escolher algo, não o fazem de forma aleatória sem reflexão, esta ação expressa as concepções, conceitos e valores que se defende, a escolha se junta às crenças particulares.

No que diz respeito à contribuição da formação continuada dos programas de alfabetização para as práticas pedagógicas, as pesquisas apontaram para a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos, que favoreceram o enriquecimento da prática; a segurança para a prática pedagógica; a possibilidade de repensar a prática; a construção de formas mais lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula; e, principalmente, as trocas de experiências com os pares durante a formação. De forma implícita, observou-se em algumas pesquisas que os programas de alfabetização, novamente com destaque para o PNAIC, contribuíram para compensar as lacunas deixadas pela formação inicial.

Para tentar compreender sobre a formação do professor, principalmente do professor alfabetizador, importante reconhecer que somente com a LDB9394/1996 é que foi definido que a formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deveria ser de curso superior de licenciatura plena, mas ainda seria admitida a formação nível médio – magistério.

Isso significa que de 1950 a 1996 (496 anos) os professores responsáveis pela alfabetização seriam formados em nível médio – magistério, mas de acordo com os dados divulgados em 1996 o Brasil contava com 45% dos professores leigos, ou seja, sem formação específica para ser professor. Ocorre que boa parte desses professores atuavam nas séries iniciais de escolarização, principalmente na alfabetização.

Era comum uma pessoa com a 4ª série ou 5ª série alfabetizando. Então, foram praticamente 496 anos que a formação do alfabetizador se deu na prática, formava-se professor sendo professor.

Assim, as pesquisas constataram que, se houve vazios conceituais em seus documentos norteadores, os programas de formação continuada apesar de suas limitações, também contribuíram para a promoção de ações concretas direcionadas à prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

4.3 Avaliação

Como já citado, o eixo principal de atuação do PNAIC é a formação continuada para professores alfabetizadores, que é uma preocupação presente desde a década de 1970 e que ganhou mais visibilidade nos anos 1990. Nessa década, as avaliações, realizadas em larga escala, mostraram que os alunos não estavam aprendendo a ler e escrever, e que a formação continuada de professores poderia trazer melhores resultados.

Em 2016 foi publicado o documento - PNAIC em Ação 2016: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores. Nele, a formação continuada de professores é tratada como

[...] política nacional e componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2016, p. 3).

Esse documento apresentou sugestões para que os sistemas de ensino, as instituições formadoras e as escolas analisassem: os boletins da ANA de 2014 e 2016, a Provinha Brasil e outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, as redes deveriam definir metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes e que elevassem a qualidade da aprendizagem.

Um ponto relevante do PNAIC é que a proposta de alfabetização não se limitou ao âmbito instrumental, uma vez que considerou a importância dos conhecimentos de todos os componentes curriculares para a formação das crianças em processo de alfabetização e um conjunto de estratégias didáticas e metodológicas favoráveis à formação de sujeitos capazes de ler e interferir na realidade social. No que diz respeito à proposta de avaliação, percebe-se uma incoerência entre o que foi proposto pelo PNAIC, ou seja, a concepção de uma alfabetização que atendesse os direitos de aprendizagem dos estudantes em todas os componentes curriculares e a realização de avaliações externas direcionadas a apenas dois componentes curriculares, língua portuguesa e matemática, para medir a aprendizagem.

Até o ano de 2016 foi realizada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em meio a mudanças políticas no âmbito federal, quando houve modificações de programas e ações em diversas áreas após o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, conforme visto anteriormente. A partir de 2016, a alfabetização passou a ser realizada por meio do Sistema de

Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao término do 2º ano da 1ª fase do Ensino Fundamental. A última edição do PNAIC foi publicada na Portaria MEC nº. 826, de 7 de julho de 2017, e em 2018 foi anunciada a sua extinção. Em outubro de 2018, foi anunciada pelo Ministério da Educação uma nova organização da Política Nacional de Alfabetização⁴⁴, por meio do Programa Mais Alfabetização.

Entre as teses e dissertações selecionadas para análise, está a pesquisa - Trabalho docente, infância e políticas de avaliação da alfabetização: um estudo sobre as professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte, de Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo (2019). A autora apresenta os depoimentos de professoras alfabetizadoras do 1º ano do Ensino Fundamental dando conta de que elas organizavam atividades para preparar os estudantes para as avaliações externas e que, de certa maneira, elas faziam parte do cotidiano da escola e da organização curricular.

Nós sempre... A gente trabalha na questão assim... Nós não treinamos meninos. A gente faz o simulado, a gente procura ensinar o menino a ler um item, porque eu acho [que] isso é primordial. Mas, aí, você fala assim: tem que ler tudo? Concordo. Mas quando vem, só por ser avaliação externa, já é um estresse. Nós somos contra em treinar. Nós queremos dar dentro do nosso objetivo, dentro da nossa matriz curricular, que a gente trabalha em cima dela (Professora Mary apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

E, aí, a questão das provas inter... Das externas, a gente trabalha com eles nos moldes das provas externas, mesmo! A gente faz para casa em cima disto. A gente faz simulados em cima do que eles vão ser cobrados. Então, não adianta, também, a gente querer fazer outras coisas, fugir disto, porque eles vão ser cobrados a vida inteira. Assim, então, a gente trabalha em cima de modelos também, modelos prontos também!" (Professora Lygia apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

A gente trabalha junto. As turmas do primeiro ano, segundo, terceiro. A gente trabalha junto, a gente faz as avaliações. É o que eu tô te falando. Tudo é avaliação. Mas avaliação formal, a gente tem as avaliações formais. A gente faz simulados com os meninos. Eles vão fazer simulados o resto da vida, de todas as matérias. Eles amam simulados. Entram todas as matérias. Eu faço avaliação na minha sala o tempo todo. Desafio, dentro da sala, eu falo: gente, hoje a gente tem desafio. Até mesmo pra tirar aquele medo (Professora Ana Maria apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

De acordo com o relato das professoras, a avaliação fazia parte do cotidiano e, por isso, era necessário garantir que fosse realizada com o foco na integridade do processo, e que não faltasse a presença de uma cultura de fato curricular. Tal posicionamento coaduna com o que

⁴⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/56321-mec-anuncia-politica-nacional-dealfabetizacao-para-reverter-estagnacao-na-aprendizagem/>

afirmam com Roldão e Ferro (2015), para os quais a regulação da avaliação de processo e de resultados situa-se em dois níveis: um que diz respeito à regulação e verificação da aprendizagem que os alunos atingiram, tendo em vista o processo de desenvolvimento curricular e os objetivos propostos; e outro relativo à regulação do próprio processo de desenvolvimento curricular, de sua pertinência, coerência e adequação da avaliação. Assim, a avaliação da aprendizagem precisava ter uma natureza que fundamentasse as etapas do desenvolvimento curricular, quando há uma centralidade na avaliação dos processos e dos resultados obtidos.

É preciso ter clareza de que o resultado de uma avaliação externa diz respeito à aprendizagem dos estudantes, ao processo de ensino, à organização pedagógica da unidade escolar, às condições de trabalho tanto da unidade escolar quanto do sistema de ensino, e não apenas ao professor, que muitas vezes é o único responsabilizado por todo o processo.

Diante disso, observou-se na análise dos relatos das professoras que, mesmo ressaltando e reconhecendo as avaliações externas como importantes para verificar a qualificação não somente dos estudantes, mas também da escola, do sistema e de si mesmas, acreditavam que seria necessário um retorno mais pontual para a escola e para a adequação das questões à realidade dos estudantes de 1º ciclo. É o que se observa nas falas das professoras entrevistadas por Araújo (2019, p. 271-271):

Eu considero importante, porque você tem que saber usar, né, as informações. É... acho que diagnóstico geral, ele orienta, sim, o trabalho da escola, como que tá indo o trabalho, como que os alunos estão se saindo e como o nosso trabalho tá chegando, de aprendizagem mesmo, com essa visão mais geral... Acho que os resultados precisam ser melhor trabalhado no coletivo da escola (Professora Maria Heloísa apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

Olha, eu acho interessante, acho que é importante, né? Fazê-las, mas eu não, eu... Tem hora, que eu não acredito muito nos resultados, não! Porque eu acho que uma prova de múltipla escolha não prova muita coisa. Eu acredito mais numa prova aberta, porque você vê o aluno fazendo, ali, vê o processo, né? A minha crítica, então, a minha crítica quanto às avaliações externas é essa, porque o menino, às vezes, nem sabe marcar e acerta sem saber (Professora Lygia apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

Outros aspectos importantes a serem ressaltados diz respeito aos resultados das avaliações externas e ao acompanhamento pedagógico, que as professoras alfabetizadoras alegaram ter pouca influência na organização do trabalho pedagógico. Isto porque, conforme as participantes da pesquisa, a devolutiva dos resultados para a escola era demorada e isso acarretava a descontextualização dos números. Em um relato específico, a alfabetizadora afirma

que as avaliações eram utilizadas para orientar a definição do currículo e, de sutilmente também, para a organização da prática pedagógica:

Sim, a gente acaba fazendo muito, em função das avaliações. Por mais que a gente não preocupe, as avaliações que eu dou pros meninos são no formato das avaliações externas, né? De marcar x, desde o primeiro ano, eles já sabem que eles só podem marcar uma alternativa. Ele não vai marcar mais de uma. Eles já saem do primeiro ano sabendo. As questões são bem parecidas de Proalfa, aquelas questões de Proalfa, sabe. São bem parecidas, sim. A gente tem uma preparação, sim. Desde o primeiro. O terceiro ano faz mais de um simulado dessas avaliações. A gente acaba, sim, preparando. Eu, pelo menos, procuro não ficar preocupada e vejo que minha colega também, a gente não fica só preparando, pra fazer prova depois. Nós sabemos que eles precisam aprender a ler e escrever, precisa de produzir um texto que o outro compreenda. Então, assim, a gente trabalha preparando os meninos, mas não só com foco nisso. Mas a gente procura, sim, porque acaba sendo um norte pro trabalho da gente. Acho que, quando passou a ter, as coisas ficaram mais claras, talvez. Assim, quando tem uma matriz de avaliação, sei o que vai ter que saber; eu começo a preocupar com o que eu tenho que ensinar. Porque ele vai...Ele vai ter que saber aquilo na hora da avaliação. Então, querendo ou não começa... Eu, eu costumo também ter o hábito de tabular as minhas avaliações. Eu faço, depois eu vejo o que aconteceu, o que eles erraram mais, trabalhar de novo o que eles erraram mais. Pelo menos, eu tenho por hábito fazer isso. A gente vê o que a gente tem que retomar. Então, assim, a gente acaba trabalhando mais. E isso ajuda. Isso ajuda a ver o que os meninos têm que saber lá na frente (Professora Ruth apud ARAÚJO, 2019, p. 275).

Em alguns trabalhos analisados, as professoras mostraram a importância das avaliações externas e apresentaram as contradições da cultura da avaliação que tem se alojado nas escolas, mas ao mesmo tempo, reconheceram que são necessárias para o acompanhamento do trabalho docente. Elas admitiram que as avaliações não refletiam todo o contexto da prática pedagógica,

As avaliações externas, às vezes, eu acho algumas questões meio ‘fora da realidade’. É aquela coisa, tem umas simples, simples e outras muito complexas. Tudo bem que eles têm uma forma de avaliar, de acordo com a resposta. Não é como a gente avalia o certo e o errado, né? De acordo com a resposta que a criança dá, eles dão conta de perceber que a criança tá naquele nível, que a criança tá pensando daquele jeito e tal. O jeito que eles avaliam não é o jeito convencional, vamos colocar o certo e o errado, entendeu? Mas algumas questões, no meu ponto de ver, “não têm nada a ver, não” (Professora Fernanda apud ARAÚJO, 2019, p. 271).

Uma situação que também incomodava as professoras alfabetizadoras diz respeito à comparação dos resultados entre as escolas, pois consideravam que não se levavam em consideração a realidade local e as questões socioculturais e econômicas. Ou seja, que essa comparação não refletia, na maioria das vezes, o esforço e o empenho dedicados ao trabalho realizado.

Porque têm muitas escolas, têm redes que sentem o impacto muito forte, aquela pressão, aquela cobrança de um resultado bom e tal e você não percebe nem aqui e nem lá essa pressão em cima do, por causa dos resultados, por causa dos resultados... Não consigo perceber. [...]. E pra mim é indiferente, apesar de que há uma cobrança na questão de prestígio. Então, na regional [nome da regional], a [nome da escola] é sempre colocada como parâmetro, então, as próprias professoras já falam, a [nome da escola] tem notas boas do IDEB e isso cria uma expectativa na gente também: será que a gente vai conseguir trabalhar ao ponto das crianças irem bem na avaliação externa, mesmo sabendo que não é só a avaliação externa que é importante? Mas ela diz alguma coisa, ela diz a nossa formação, ela diz o nível que as crianças estão e as questões das avaliações externas não estão tão distantes assim [...]. Na [nome de uma outra escola] ele tem um desempenho bom, a [nome de uma outra escola] está dentro do bairro [nome do bairro], então, ele tem outro contexto, atende outro grupo social e aqui a gente trabalha pra caramba, entende. Muitas vezes, não, por essas trajetórias, por onde a gente está, pelas políticas que tinham que ser criadas pra atendimento das famílias, as notas são baixas, porque refletem outras condições que a gente tem, não é verdade? (Professora Cecília apud ARAÚJO, 2019, p. 277).

Os processos avaliativos, sejam internos ou externos, estão relacionados com a aprendizagem do estudante e os seus resultados deveriam ser usados para melhorá-la cada vez mais. É evidente que a cultura da avaliação não é muito bem utilizada em muitos casos, mas faz parte do dia a dia da escola, definindo o currículo, decidindo as rotinas, recomendando as metodologias, modelando as identidades docentes e decidindo sobre o que os estudantes devem ou não aprender. Por isso, a escola precisa ter a clareza dos seus objetivos para construir a sua intencionalidade educativa.

Perrenoud⁴⁵ (2003) destaca que é preciso romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, social ou relacionalmente, pois todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos e conhecimentos, e de outra, uma relação com o mundo, um projeto, atitudes, valores. O autor indaga sobre quem poderia, por exemplo, dizer que trabalhar a relação com o saber, a curiosidade, o direito ao erro ou a capacidade de formular hipóteses depende da instrução ou da educação. Para esse autor, a educação não é apenas física, musical, artística, cívica, moral, religiosa; é também matemática, linguística, científica, histórica, geográfica, epistemológica. Conforme esse autor, o duplo sentido do conceito de “disciplina” deveria mostrar que o conhecimento não está dissociado de uma relação com o mundo, consigo próprio e com os outros, considerando que a escola deve ser o espaço para garantir a apropriação do

⁴⁵ Embora o nome do autor esteja, conforme alguns críticos, associados a pedagogia das competências, à visão liberal de educação e sociedade e o alinhamento com demanda do setor produtivo contemporâneo, entendeu-se que também há contribuições em sua obra.

conhecimento.

Com isso, Perrenoud (2003) está afirmando que é imprescindível que os sistemas de ensino especifiquem suas finalidades de formação e estabeleçam a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o contrário. Desse modo, o currículo passa a ser a prioridade, enquanto a avaliação seria utilizada para distinguir se ele está sendo assimilado de maneira eficiente, para além das rotinas escolares e sem estar condicionado apenas à elaboração de listas de classificação das escolas.

4.4 Política educacional

No conjunto dos trabalhos selecionados para esta pesquisa, foram encontradas três dissertações que discutem as políticas educacionais no Brasil, tendo os programas de alfabetização como possibilidades para o cumprimento da política educacional. A pesquisa - Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: qual é o pacto de Recife? -, de Jéssica Santos do Nascimento (2017), analisa como ocorreu o processo de implementação do PNAIC na capital pernambucana entre o período de 2013 a 2015, considerando o regime de colaboração na gestão desse programa educacional. A autora traz como resultados:

Os dados revelaram que a cooperação seguiu o disposto na legislação própria do Pnaic, que define as ações que são de responsabilidade de cada instância administrativa envolvida. O controle do poder central via sistema de monitoramento apareceu como um forte elemento da constituição das ações do Programa. Junto a isso o MEC se responsabilizou pelas questões de financiamento, observando-se atrasos constantes no pagamento de bolsas. A UFPE atuou em sua função de oferecimento da formação, e contribuiu fortemente com o sistema de monitoramento. No entanto, foi possível observar também um protagonismo do poder local referente à colaboração em ações, que inclusive não estavam previstas nos documentos normativos, como a identificação do espaço de formação dos professores alfabetizadores. Elementos indicados na legislação do Programa também não foram efetivados, como, por exemplo, a parceria com outros programas e o vínculo mais específico com as escolas. A parceria na implementação do Pnaic em Recife se mostrou fragmentada entre o município, UFPE e MEC dada a ausência de espaços de diálogos, pois o MEC, pelas portarias e resoluções, prestigiou o sistema de monitoramento como meio de comunicação em detrimento de acompanhamento (NASCIMENTO, 2017, p. 8).

Com a dissertação intitulada - O ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações das políticas de alfabetização -, Eduardo de Almeida Andrade (2016) constatou que os professores consideravam que as avaliações externas apontavam o que precisa ser melhorado no desempenho dos alunos e ajudavam a orientar o planejamento das atividades

pedagógicas. Todavia, em relação às políticas públicas de alfabetização, o autor verificou que os docentes priorizavam mais a leitura e a escrita, em detrimento da matemática. Em suas considerações, o autor propõe aos docentes e gestores a necessidade de investirem, de modo suficiente e eficaz, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente no ensino da matemática. Também sinaliza que a pesquisa pode contribuir para o crescimento do debate sobre a garantia do direito à educação de qualidade, visando o conhecimento global, e não o segmentado.

Em sua dissertação - *Do direito à educação ao direito à aprendizagem no pacto nacional pela alfabetização na idade certa* -, Käite Zilá Wrobel Luz (2017) empreendeu uma análise da prioridade dada ao direito à educação ou ao direito à aprendizagem no contexto da implementação e implantação do PNAIC. A pesquisadora identificou,

[...] na realidade estudada, as categorias contradição, mediação e totalidade. Seguindo essa concepção de análise o direito à educação em sua relação direta com as políticas educacionais materializou-se no referencial de formação do PNAIC (cadernos de formação, documentos oficiais), que por meio da pesquisa bibliográfica foi possível destacar a relação entre os referenciais teóricos sobre educação, direito à educação, direito à aprendizagem, políticas públicas educacionais e o papel do Estado na realidade brasileira. Portanto, as análises realizadas verificaram avanços e contribuições, bem como entraves e limitações decorrentes do modo de produção capitalista, que se expressam na perpetuação de uma sociedade dividida em classes, baseada em princípios que acabam por minimizar o direito à educação ao direito à aprendizagem, e assim, a educação é determinada pela lógica de formar a força de trabalho para o capital contrapondo-se a emancipação social, política e humana do indivíduo (LUZ, 2017, p. 7).

O que as pesquisas têm em comum é o objeto de estudo, isto é, os programas de alfabetização como programas educacionais que visam alfabetizar as crianças e que, para isso, estão atrelados à formação continuada dos professores alfabetizadores. Reconhecer que a formação continuada é muito importante na alfabetização das crianças, mas é preciso considerar que, para alfabetizar as crianças oriundas dos segmentos mais empobrecidos da sociedade, a formação dos professores alfabetizadores é importante e necessária, mas não é suficiente. Como tal, partem da concepção de que a política pública busca diminuir as desigualdades entre os brasileiros no que diz respeito à alfabetização.

Como programas educacionais que deveriam contribuir para o cumprimento das políticas públicas, observou-se no relato das professoras entrevistadas pelos pesquisadores relacionados neste estudo que esses programas deveriam ter certa autonomia em sua implementação e desenvolvimento em relação às realidades locais. Depoimentos da pesquisa

de Nascimento (2017) comprovam a falta de autonomia das instituições em relação ao PNAIC:

[As maiores dificuldades que se enfrentavam para implementar o PNAIC] eram mais as questões de logística mesmo, organizar, encontrar os espaços para abranger todo mundo, os calendários também, alinhar os calendários, porque as instituições nos dias de sábados usavam os prédios para alguma atividade, a gente fazer alguma coisa para o calendário não ficar tão sufocado para o professor, eu acho que foi mais questão de logística, né? (Representante local 1 apud NASCIMENTO, 2017, p. 120).

Em Recife, tudo é mais complicado, eu me lembro que um secretário dizia: “eu pensava que aqui a gente podia fazer as coisas mais rápido, mas tudo aqui é multiplicado por 5 mil”. Que é o número de professores que a gente tem na rede, mais ou menos o que a gente tem na rede, isso é um número real, então multiplique tudo isso por 5 mil. [...]. Existia a dificuldade de executar o PNAIC”. (Orientador de estudos apud NASCIMENTO, 2017, p. 120).

É necessário que o MEC, como articulador dos programas, oriente para a diversidade local, pois uma coisa é implementar e implantar programas em municípios pequenos e outra é em municípios maiores, que compõem as regiões metropolitanas e capitais. Essa é uma situação que diz respeito ao acompanhamento, deslocamento, acomodação e alimentação para a formação dos professores alfabetizadores.

Os programas trazem todo o aporte legal, com uma proposta de organização que reúne todos os responsáveis pela alfabetização, no entanto, deveriam envolver a todos, porque só assim haveria uma articulação entre todas as instâncias da educação, tais como o MEC, as instituições de ensino superior e as secretarias de Educação com a previsão de cumprimento de um cronograma. Mas com o atraso desse cronograma, há uma sobrecarga sobre os professores. Os dois depoimentos que se seguem são dados da pesquisa de Nascimento (2017) e espelham bem essa situação:

Para mim, a história mais comum era a falta de apoio dos municípios, para que os orientadores dessem continuidade à formação, isso é recorrente na maior parte dos cursos de professores em exercício. Escola de Gestor e tudo... atraso na distribuição dos materiais pelo MEC, então ocorreram alguns atrasos assim. Porque no primeiro ano foi porque a gente encerrou muito tarde até fazer a licitação, chegar e distribuir. Depois no segundo ano também atrasou, então como demorou muito a chegar nos municípios, a universidade ficou difícil, ficou difícil, esse é [...] (Representante do MEC 1 apud NASCIMENTO, 2017, p. 92).

Primeiro ano só chegou depois, a gente começou sem material didático né, acho que pelo menos a primeira aula, primeiro mês, mas depois chegou né, tudo certinho, aí o último ano ao invés de 10 livros, como só houve cinco encontros chegaram os dez livros (Professora alfabetizadora apud NASCIMENTO, 2017, p. 92).

Além dos atrasos do MEC no envio dos materiais utilizados pelos professores alfabetizadores, quando eles chegavam às escolas eram organizados de tal maneira que os professores eram impedidos de utilizá-los, conforme constatou Nascimento (2017) nos depoimentos que se seguem.

Eu lembro que esses cadernos, eles, os professores alfabetizadores, não tinha acesso ao Kit completo. Eles tinham acesso a depender da situação deles, eles estavam no ano recebiam do ano, entendeu? E vinham um número a mais para ficar na escola, acho biblioteca alguma coisa assim. Mas era o MEC que mandava direto para os municípios. O ano passado que teve uma reprodução de cadernos didáticos pela editora daqui, e aqui a gente mandou fazer e entregou. Mas geralmente é o MEC que manda para as cidades. Foi uma excepcionalmente em 2015 a reprodução dos cadernos pela UFPE, porque antes viam direto do MEC (Representante da UFPE 3 apud NASCIMENTO, 2017, p. 92).

Aí eu senti assim, muitos relatos nacionalmente, que diretora de escola, muitos materiais que eram previstos para serem usados na formação do Pacto, os professores não tinham nem informação que tinham chegado na escola [material necessário aos professores alfabetizadores cursistas]. [...] eles chegaram à formação e disseram: “olha aquele jogo de alfabetização que chegou na escola, foi distribuído em 2011, o curso começou em 2013, então dois anos depois...” [a entrevistada dá risadas]. ‘A minha escola não tem não’. Aí a pessoa disse: Tem... (Representante do MEC 1 apud NASCIMENTO, 2017, p. 92).

Observa-se que houve uma falta de comunicação e orientação para que os programas de fato acontecessem. Para exemplificar, o PNAIC teve início em 2012, e os materiais foram enviados para as unidades escolares, e, a gestão escolar deveria administrar o material, no entanto, a gestão só começou a participar das ações do programa em 2015. Os programas têm os professores alfabetizadores como foco das ações, o que provoca uma desarticulação entre os demais segmentos da comunidade escolar nas decisões sobre as ações. Há de se considerar que essa situação não diz respeito apenas à administração escolar, mas também às relações entre gestão escolar, coordenação pedagógica, professores alfabetizadores e o MEC.

Entende-se que existem outros fatores que impedem o sucesso dos programas de alfabetização, mas aqui destaca-se que a gestão em suas implementações não acontece da maneira mais produtiva, o que compromete as ações. Tal entrave faz com que os programas “fracassem”, o mesmo ocorrendo quando há mudança de governo, ocasião em que, sob o argumento de que um determinado programa não deu certo, não atingiu os resultados esperados, outro é lançado, o que leva à rotatividade e à fragilidade de cada um deles.

Os programas de alfabetização sofrem rupturas e processos de descontinuidade nas políticas públicas educacionais. É importante salientar que, no caso específico do PNAIC, apesar do controle e da exigência de índices referentes à alfabetização, o programa apresentava-se sob a perspectiva da continuidade, estando presente e atuante na realidade da educação escolar nacional. Nesse cenário, o PNAIC tinha um espaço de relevância na efetivação de uma educação de qualidade por ter promovido uma aproximação do Ensino Superior com o Ensino Fundamental, portanto, um espaço de democratização do conhecimento científico para a práxis dos professores alfabetizadores.

Os temas rotatividade, continuidade e descontinuidade podem e devem possibilitar uma discussão a respeito da política educacional e do programa de alfabetização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este processo investigativo, constata-se que possivelmente que as pesquisas que envolvem a alfabetização não se encerram aqui, mas a certeza agora é que a alfabetização ainda é um desafio para a escola pública brasileira, para a sociedade, bem como para as políticas públicas educacionais que precisam continuar sendo pesquisadas.

O governo federal tem um papel importante na proposição de políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização, mas é necessário que garanta que as propostas não sejam elaboradas isoladamente, e sim com a participação das esferas estaduais e municipais, para que essas deixem de ser apenas executoras dessas políticas. Como apontado por Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157), “[...] o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas”. Essa abordagem permite um estudo minucioso, que considera todos os agentes envolvidos no ambiente das instituições educacionais como fatores determinantes do resultado de uma política aplicada, abrangendo todos os contextos desse ciclo: o de influência, o de produção de texto e o da prática.

No caso desta pesquisa, em que foram investigadas teses e dissertações de 5 universidades brasileiras que tinham como foco o eixo de Alfabetização e Linguagem, foi possível identificar que, no contexto de influência, são evidentes os embates de diferentes grupos, os quais buscam alcançar fins coletivos ou individuais. O contexto da produção de texto consiste, conforme Oliveira e Cóssio (2012, p. 493), na legitimação e incorporação das diferentes propostas aos textos políticos, sendo esses “[...] desenvolvidos visando atingir determinados objetivos, e é nesse momento que os diferentes grupos buscam efetivar suas aspirações”.

No entanto, de acordo com os autores, é no contexto da prática que comumente os sujeitos envolvidos na implementação das propostas fazem mudanças na direção a ser seguida, sendo determinantes, nesse momento, suas vivências, princípios e concepções de vida na forma como irão interpretar, reinterpretar e efetivar as políticas educacionais em questão (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2012). Após a concretização das propostas – que no caso da alfabetização e do período selecionado foram os programas de alfabetização com o foco na formação continuada dos professores alfabetizadores –, foi possível constatar os efeitos desses programas, algo essencial para que fossem avaliados quanto às suas eficácias, bem como para auxiliar a decisão de se manter tal política e/ou corrigi-la. Todavia, a rotatividade dos programas de alfabetização e os interesses impossibilitaram a continuidade das ações que poderiam ser melhoradas ou replanejadas.

Duas reflexões podem e devem ser feitas nesta pesquisa: uma diz respeito ao papel da universidade na formação tanto inicial como continuada do professor alfabetizador; a outra relaciona-se com a necessidade de se elaborar uma política de alfabetização a partir da escuta desse docente. Apenas com essas reflexões a formação do alfabetizador pode de fato se materializar no chão das escolas públicas, garantindo a alfabetização dos estudantes dos 1º e 2º anos, de modo a que tenham condições de continuar seus estudos e adquirir autonomia para a escolha dos caminhos que irão trilhar em suas vidas.

Às universidades é delegada a tarefa de contribuir para que a retomada das ações a partir da escuta dos professores alfabetizadores evidenciadas no contexto da prática e com o foco em pesquisas que garantam a alfabetização dos estudantes. Ao se tratar da importância da universidade na formação do professor alfabetizador, é preciso considerar que as instituições privadas formam o maior número de professores, o que precisa é que as universidades públicas tenham condições de trabalho para formar mais professores. É imprescindível o investimento na universidade pública para que ela seja responsável pela formação de todos os professores da Educação Básica, pois é na universidade pública que estão boa parte dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa sobre o processo de ensino da língua escrita, sobre as políticas educacionais de alfabetização. E, são essas pesquisas que vão retroalimentando os cursos de formação de professores. É também nas universidades que se desenvolvem a extensão, o que aproxima a universidade das escolas e da realidade que se enfrenta.

A pesquisa evidenciou, ainda, que é necessário investimento na formação inicial do professor alfabetizador, garantindo que o processo da apropriação do sistema alfabético de escrita esteja atrelado ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, abrindo assim novas possibilidades para repensar a aprendizagem. Diante dessa intencionalidade, as universidades precisam repensar e estruturar a matriz curricular do curso de Pedagogia, incluindo nela as ciências linguísticas, particularmente a Fonologia, a Psicolinguística e a Linguística Textual, que vêm contribuindo para o processo de aprendizagem do sistema de escrita e de seus usos sociais e, conseqüentemente, para seu ensino.

Ao mesmo tempo, as ciências psicológicas, particularmente a Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, a Psicogênese da escrita, a Psicologia Cognitiva (mais recentemente também a Neurociência) podem contribuir para que o futuro professor alfabetizador se volte para a investigação do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, o que traz implicações fundamentais para a orientação dessa aprendizagem. É preciso acrescentar, ainda, a contribuição dos estudos sobre a cultura da escrita que evidenciam os modos de relacionamento em diferentes grupos sociais (SOARES, 2020). É importante

compreender que essas diferentes ciências podem e devem colaborar para o redirecionamento do foco para a alfabetização.

Como se pode perceber, as discussões iniciais sobre os métodos de ensino centralizavam o processo alfabetizador no “como ensinar”, o que ampliou a compreensão de que a aprendizagem da criança não ocorria apenas com a seleção de métodos de ensino no quadro do ideário tradicional. Ao contrário, concluiu-se que era preciso adotar estratégias metodológicas que garantissem a compreensão do processo de aprendizagem que a criança percorre em direção à apropriação de conhecimentos sobre a escrita, processo que tem um papel essencial no seu desenvolvimento intelectual.

Entre essas diferentes percepções sobre o alfabetizar que marcaram a história da alfabetização no Brasil, estão as discussões não apenas de cunho pedagógico, mas, sobretudo, epistemológico, que compreende o processo de aprendizagem da língua escrita por meio de pontos de vista distintos. Discutir concepções de alfabetização significa entender que, atrelados aos modos de conceber e desenvolver os processos de ensino/aprendizagem, subjazem concepções específicas que não apenas determinam o que é o objeto do conhecimento a ser apreendido, mas também, e principalmente, as maneiras pelas quais dele se apropriam.

É preciso esclarecer que há perspectivas diferentes para a aquisição da língua escrita, uma tradicional, na qual a escrita é concebida como a aquisição de um código de transcrição da língua oral. Nessa visão, o processo de apropriação é determinado pelo exterior e, dessa forma, a aprendizagem ocorre mediante a simples acumulação de informações transmitidas pelo ensino formal. Sendo assim, a função do estudante se resume a “receber” de forma passiva as informações/conhecimentos, por meio dos mecanismos de repetição e memorização. Uma outra perspectiva é a epistemológica, que tem a aprendizagem como um processo de transformação cognitiva das ideias que se têm sobre o objeto de conhecimento (a escrita), no confronto com novas ideias possibilitada pelo ambiente (escola, família). Isto é, um percurso de apropriação do conhecimento que envolve, como assinala Soares (2016, p. 66), “um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito”. Isso significa, conforme Moraes (2019, p.21), “[...] o aprendiz formula ideias próprias ao processar as informações que se encontra em seu meio”. Os envolvidos no processo da alfabetização precisam, portanto, compreender o desenvolvimento cognitivo infantil em direção à compreensão do princípio alfabético de escrita. Na área de alfabetização, essa forma de compreender a apropriação dos conhecimentos não implica a proposição de métodos específicos, “[...] mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2017, p. 22).

Foi também constatado nesta pesquisa que todos os programas de alfabetização foram levados para a universidade antes de chegarem na ponta, por isso, antes de se garantir a formação continuada é preciso propor compromissos para que as políticas públicas de alfabetização tenham continuidade quando da alternância dos governos. Assim como era a ideia do PNE (2014), pensar as políticas educacionais como um projeto de Estado e não de um governo. No que se refere ao contexto da prática do ciclo de políticas públicas de Ball e colaboradores, pode-se associá-lo diretamente à instituição de ensino que recebe os textos oficiais – orientações curriculares, materiais didáticos e de apoio – e onde ocorre a prática da política pública. Isto porque, é importante considerar como ela foi pensada dentro do contexto de influência e de como foi escrita no contexto. Acerca da perspectiva do contexto da prática de Ball e seus colaboradores, as escolhas estratégicas adotadas pelos grupos de interesse envolvidos na implementação da política pública que, nesse caso, foram: o Banco Mundial e os organismos multilaterais, o governo brasileiro aderiu a essa política.

Nesta pesquisa observou-se que as categorias formação continuada, relação entre teoria e prática e avaliação provocaram discussões para a implementação de políticas de alfabetização que não se limitam a investigar concepções, orientações e propostas didáticas. As discussões vão além, para que se possa compreender “o quê” essas políticas propõem e “como” preveem a implementação do processo de alfabetização. Por outro lado, investigá-las impõe maiores debates, de maneira a aprofundar questões acerca das contribuições e dos desafios das propostas pedagógicas que são encaminhadas às salas de aula, seja pela implementação de políticas educacionais, seja pela implantação de programas voltados para a alfabetização inicial.

Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de abrangente, necessário e relevante, o os programas de alfabetização apresentam potencialidades, limites e desafios. Algumas das potencialidades são: programas abrangentes com ações e estratégias bem definidas; possuem materiais específicos para alfabetização; aproveitam os materiais já existentes na escola; possibilitam a participação das universidades públicas na elaboração do material e na formação dos professores; entre outros. Como limitações, a principal é a descontinuidade dos programas de alfabetização. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados nos programas e falta um espaço democrático para debater publicamente os programas, com a participação dos professores alfabetizadores. Os desafios são: a continuidade dos programas em uma perspectiva de formação em rede; discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores alfabetizadores; apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes; acompanhamento constante da aprendizagem dos estudantes; revisão dos currículos dos cursos de formação de professores. Aqui é necessário destacar que

ao tratar de revisão de currículo, não é o que aconteceu com a proposta da BNCC, que impôs uma revisão curricular aos cursos de formação de professores, que a partir de 2023 deverão formar professores especialistas em BNCC. A atual política de formação fere a autonomia acadêmica das universidades e rebaixa a formação de professores para treinamento para o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, os currículos deverão ser revistos mas de uma maneira muito ruim.

Espera-se que este estudo constitua um ponto de partida para o desenvolvimento de investigações futuras que problematizem, reflitam, discutam e coloquem no centro do debate as políticas educacionais, sobretudo, quando se tem no cenário educacional atual a implementação de diversas proposições políticas para a alfabetização de crianças (Política Nacional de Alfabetização, BNCC, dentre outros), frequentemente, com perspectivas distintas sobre como alfabetizar. Discutir aspectos relativos a programas e políticas voltadas para a alfabetização é, portanto, essencial para que se possa entender melhor a sua repercussão no espaço escolar, as concepções que as fundamentam, os fazeres que impõem ao trabalho docente, as perspectivas para a aprendizagem que preconizam para os estudantes, bem como as contribuições/desafios que geram para o processo de alfabetização. Só essas discussões são capazes de apontar possibilidades para a construção de outras políticas educacionais. Ler e escrever são conhecimentos essenciais não apenas para um desenvolvimento satisfatório dos estudantes ao longo do seu percurso escolar, pois também constituem uma ferramenta inestimável para a redução das desigualdades educacionais.

A aquisição da linguagem na dimensão de ler e escrever textos que permitam aos sujeitos a não só se informarem nas também se formarem e expressarem seus pensamentos, sentimentos, vontades e desejos como ferramentas para a inteligência, e na medida que esses sujeitos dispõem de ferramentas cognitivas para ler e compreender a realidade, eles terão elementos intelectuais para lutar contra as desigualdades materiais que se impõe à classe trabalhadora. A redução das desigualdades só ocorrerá na luta política.

Ao término deste caminhar investigativo, certeza é a de que as discussões a respeito dos programas voltados para a alfabetização, bem como dos encaminhamentos de suas propostas teóricas e metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, não se encerram ao término desta pesquisa, mas sim que fornecem outros pontos de recomeço, tendo como expectativa que as considerações que foram apresentadas (por ora) apontem para novas interrogações e outras direções. Portanto, este estudo não oferece conclusões indiscutíveis, pois se configura em reflexões que, como resultantes de uma pesquisa, merecem sempre maiores discussões e aprofundamentos.

7 REFERÊNCIAS

ABAlf. Associação Brasileira de Alfabetização. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.abalf.org.br/quem-somos/> Acesso em: 2 dez. 2021.

ADAMS, D.; KEE, G. H.; LIN, L. Ligando pesquisa, política e planejamento estratégico ao desenvolvimento educacional na República Democrática Popular do Laos. **Comparative Education Review**, (454), p. 220-241, 2001.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações 1**. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2017.

ALMEIDA, Ana Caroline de. **Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica**. 2020. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2020.

ANDERSON, J. **Public Policymaking: an Introduction**. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1990.

ANDRADE, Eduardo de Almeida. **O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Implicações das Políticas de Alfabetização**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. **Trabalho Docente, Infância e Políticas de Alfabetização e de Avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte**. 2019. 320 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology**. Nova York: Routledge, 1990.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz O. "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado Educar em Revista, núm. 38, setembro-dezembro, 2010, pp. 175-191 Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155018477012>. Acesso em: 7 jun. 2021

BENEDETTI, Kátia Simone. **A falácia socioconstrutivista: porque os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Kírion, 2020.

BEZERRA, Davi Mota; NASCIMENTO, Maria Luciara Marinho do; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho; SILVA, Silene Cerdeira Silvino da. **A práxis pedagógica na formação de professores reflexivos no Pibid/Pedagogia da Urca.** Campina Grande, PB: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/57395/> Acesso em: 13 ago. 2022.

BOCCATO, Vera Regina C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo.** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOLINA, Mariane. **As políticas públicas de alfabetização e letramento na rede municipal de Sorocaba caminhos e rupturas.** 2020. 188 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015.** Versão preliminar. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio6062014&Itemid=30192/. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm/ Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm/ Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). **Textos para Discussão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso: 12 fev. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020: Sumário executivo. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos./ Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm/ Acesso em: 08 nov.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 7 de julho de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192/ Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm/ Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 155, n. 37, p. 54-55, 23 fev. 2018b. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf/. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia do formador: módulo 1.** Brasília, 2001.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf/. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:**

formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75191-mais-alfabetizacao-apresentacao-251017-pdf/file/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf/](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE_MBRODE2017.pdf) Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file/> Acesso: 12 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Seminário Alfabetização e Letramento. **Em Debate**, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação:** crenças e equívocos de professores, autores e críticos [online]. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788568334485,a-desconstrucao-do-construtivismo-na-educacao>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aquisição: modelos de ensino, modelos de aprendizagem. *In*: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita:** história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COLELLO, Silvia M. Gasparino. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o Ensino da Língua Escrita. 2003. [online]. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a Alfabetização no chão da escola seriada e cidadã:** a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHILK, Myriam. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. REUNIÃO ANUAL ANPED, 29 [seção Formação de Professores]. **Anais [...]** Caxambu, MG, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 168-200, set./2002.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. 2017. 356 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, SP, 2012.

DAVIS, Cláudia L. F.; NUNES, Marina Muniz R.; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 81-166, 2011. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf Acesso em: 10 set. 2021.

DIÁZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**. Edição Especial. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Viviane Carmem de Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização**: práticas de professoras experientes do 2º ano. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

DUARTE, A. M.; OLIVEIRA, D. A. **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30074/> Acesso em: 04 Nov 2021.

DUNN, W. N. **Análise das políticas públicas**: Uma introdução. 2. ed. Englewood Cliffs Prentice-Hall, 1994.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERRAZ, Telma Leal; BRANDÃO, Ana Carolina P.; ALMEIDA, Fátima Belo dos Santos; VIEIRA, Erika Souza. Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 69-99, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/151/>. Acesso em: 5 maio 2022.

FERREIRA, A.; CRUZ, S. (org.) **Formação continuada de professores**: reflexões sobre a prática. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.

FISCHER, Frank; MILLER, Gerald J.; SIDNEY, Mara S. (Eds.). **Manual de Análise de Políticas Públicas**: Teoria, Política e Métodos. Lincoln, EUA: CRC Press, 2007.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista 2012. Araraquara, SP, 2022.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. 2017. 188 f. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Atica.1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 24, n.82. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?_S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso/ Acesso em: 23 mar. 2022.

GALERA, Joscely Maria Bassetto. **A implementação de políticas educacionais e a gestão como um processo de inovação: a experiência na região sudoeste do Paraná, Sul do Brasil.** 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

GAMA, Ywanoska Maria Santos da. **Construção das Práticas de Alfabetização: Elementos da Formação Continuada Mobilizados no Cotidiano da Sala de Aula.** 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes o Brasil: um estado da arte.** Brasília: Unesco, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 160 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua):** microdados 2012-2019. 2019. Disponível em: bge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados/ Acesso em: 10 jul. 2022.

IGNÁCIO, Cibele Madai Valderramas. **O programa ler e escrever e o ensino de matemática nos anos iniciais da rede pública de São Paulo.** 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2014.

KINGDON, John. **Agendas, alternativas e políticas públicas.** Nova York: Harper Collins, 1994.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____ (org) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sonia, **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

LASSWELL, Harold D. **The Decision Process**. Seven Categories of Functional Analysis, College Park, MD: University of Maryland Press, 1956.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Mária de Fátima Moura de. **A avaliação de conhecimento das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n. 26 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009/> Acesso em: 12 fev. 2021.

LOPES, Kelly Cristina Pereira. **As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (Pnaic/2013) e os professores do município de Castelo-ES**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Käite Zilá Wrobel. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2017.

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, poder & ideologia. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XJSKhWCySyV44dtkGrr5GQM/?format=pdf&lang=pt/> Acesso em: 8 dez. 2021.

MADEIRA, Lígia Mori. **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. (Capacidade Estatal e Democracia).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo:

Cortez, 2011. p. 143-172. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/264044968_Analise_de_politicas_fundamentos_e_principais_debates_teorico-metodologicos. Acesso em: 4 set. 2022.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luis. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, Cesar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. 2001. 306 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590060/> Acesso em: 6 maio 2021.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ANA – **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em 15 dez. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTEIRO, Marcia Helena Nunes. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada**. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

MORAES, Daisinalva Amorim. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. 296 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, CE. Recife, 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPLP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/> Acesso em: 28 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Seminário promovido pelo

Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27 de abril de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O I Seminário Internacional sobre História do Ensino de Leitura e Escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica/ Marília, SP: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp/ Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.

NASCIMENTO, Jéssica Santos do. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: qual é o pacto de Recife?** 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, J. (org.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007 (v. 1). p. 109-135.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. As políticas educacionais e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>. Acesso em: 5 set. 2022.

OLIVEIRA, Betty, **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. [online] v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001769821/> Acesso em: 8 set. 2022.

PEDROSO, Roseline de Jesus. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 1998.

PERRENOUD, Philippe. A divisão do trabalho entre formadores de professores: desafios emergentes. *In*: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe (org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REZENDE, Mônica de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. A análise da política proposta por Ball. *In*: MATTO, Rubens Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede Unida, 2011. p. 173-180.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. **Formação em Rede do Pnaic: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos.** 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Linguagem, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

ROLDÃO, M. do C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570–594, 2015. DOI: 10.18222/dae.v26i63.3671. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/dae/article/view/3671>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin *et al.* **Práticas de formação de professores da educação básica à educação superior.** Curitiba: PUCPRes, 2016. p. 47-69.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2014.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete.** 2012. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloísa. **Brasil: uma biografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes.** 2018, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, 2018.

SENADO NOTÍCIAS. **Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil.** 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil/> Acesso em: 12 fev. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed., 2011.

SILVA, Alicia Mariani Lucio Landes da. **História da Educação.** Curitiba: Fael, 2011.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa. **A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas.** 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo.** 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

SILVA, Pedro L. B.; COSTA, Nilson R. **A Avaliação de Programas Públicos: reflexões sobre a experiência brasileira.** Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília: IPEA, 2002.

SILVA, Roberto R. D; CARVALHO, Rodrigo S. de; SILVA, Rodrigo M. D. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento.** Brasília: INEP/REDC, 1989.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco.** 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2015.

TAYLOR, S.; RIZVI, F.; LINGARD, B.; HENRY, M. (1997). **A política educacional e a política de mudança.** Londres, Inglaterra: Routledge, 1997.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 47)

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e analfabetismo.** 1992. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000737258/> Acesso em: 2 ago. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Missão, objetivos e princípios**. [s.d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/> Acesso em: dez. 2020.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana**. Maceió. 2017 [online]. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_FORMACAO_DE_PROFESSORES_E_A_POSSIBILIDADE_DA_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf/ Acesso em: 18 abr. 2021.

TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta. Ler e escrever: da necessidade de ensinar e em defesa da superação de visões organicistas das dislexias, disgrafias e disortografias. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênio M.; TULESKI, Silvana Calvo (org.). **A exclusão do “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011. p. 197-227.

VEIGA, I. P. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papelivros, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 1, 2007. DOI: 10.21573/vol23n12007.19013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/> Acesso em: 22 jun. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 12. ed., São Paulo: Ícone, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APENDICE

UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - (UEPG)
TRABALHO 1	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Scos, Josemry
TÍTULO	Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes
OBJETIVOS	Desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo. Descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes; examinar práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de evidenciar como são produzidas
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Huberman (1995) e Vaillant e Marcelo (2012). Pérez (2008), Mortatti (2006) e Soares, M. (2003, 2014) auxiliaram com concepções e reflexões específicas da alfabetização. O referencial teórico está fundamentado, também, na compreensão da teoria como expressão da prática com Martins (1996) e Freire (1979, 1996, 2011), no intuito de analisar a prática pedagógica na perspectiva problematizadora.
NATUREZA METODOLÓGICA	Pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. A investigação foi realizada em 40 escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa, cujos sujeitos foram 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuavam no primeiro ano das escolas da Rede Municipal de Ensino. Para análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que contribuiu para a análise e o tratamento dos dados Exemplos de fala de professor. A voz do chão da escola.
RESULTADOS	Os resultados identificaram que a prática pedagógica alfabetizadora iniciante se constitui tanto por determinantes externos e internos. As professoras alfabetizadoras iniciantes também revelaram que a prática alfabetizadora é permeada por desafios quanto à escolha de métodos, à insegurança e à organização de rotinas. As professoras, além de buscarem por pares e formação continuada para auxiliar na prática alfabetizadora, utilizam estratégias para auxiliar no planejamento e na sua prática, como o acesso à internet, na procura por blogs e sites educacionais. Evidenciou-se que as professoras refletem sobre sua prática alfabetizadora ao perceberem que se sentem insatisfeitas ou satisfeitas com a sua prática iniciante.
TEMATIZAÇÃO	Professores iniciantes – Alfabetização
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
TRABALHO 2	TESE – AUTOR: Alferes, Marcia Aparecida
TÍTULO	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização.
OBJETIVOS	Analisar as ações do PNAIC no campo da produção do discurso da política (nível macro), bem como os processos de recontextualização que ocorrem no nível meso e nível micro. Identificar as principais influências na produção da política (PNAIC) e da construção do seu discurso oficial; Explorar como as propostas do PNAIC são recontextualizadas no contexto da prática (na formação de orientadores de estudo, dos professores e na prática pedagógica na sala de aula); c) Identificar as potencialidades, limites e desafios do PNAIC.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Teoria de Bernstein (1996, 2003) sobre a estruturação do discurso pedagógico e processos de recontextualização, bem como de contribuições da theory of policy enactment formulada por Ball, Maguire e Braun (2016)
NATUREZA METODOLÓGICA	Trabalho qualitativo com foco nos seguintes aspectos: a) na formação continuada de orientadoras de estudo e professoras alfabetizadoras; b) nas

	práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental em duas escolas da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR. Os procedimentos de coleta de dados são: a) a análise de documentos oficiais e legais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; b) a observação participante na formação continuada das orientadoras de estudo e das professoras alfabetizadoras, em eventos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e pela Coordenação do PNAIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa; c) a observação participante de práticas pedagógicas de alfabetização no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) em salas de aulas de duas escolas no município de Ponta Grossa/PR; d) entrevistas com: coordenadora geral do PNAIC; coordenadora local do PNAIC; formadora do PNAIC; orientadora de estudo; direção e equipe pedagógica das duas escolas da rede de ensino municipal de Ponta Grossa, Paraná; e professoras alfabetizadoras
RESULTADOS	Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de abrangente, necessário e relevante, o PNAIC apresenta potencialidades, limites e desafios. Algumas das potencialidades são: o PNAIC é um Programa abrangente com ações e estratégias bem definidas; possui materiais específicos para alfabetização; aproveita os materiais já existentes na escola; possibilita a participação das universidades públicas na elaboração do material e na formação dos professores; proporciona uma maior visibilidade das áreas de Geografia, Arte, História e Ciências, entre outros. Como limitações, a principal é a descontinuidade do PNAIC. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados no Programa; não são todos os professores cursistas que permanecem no ciclo de alfabetização; os recursos financeiros não são repassados diretamente às universidades e falta um espaço democrático para debater publicamente o PNAIC, com a participação dos professores. Os desafios são: a continuidade do Programa em uma perspectiva de formação <i>de rede</i> ; discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores; apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes; acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos; revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.
TEMATIZAÇÃO	Política pública PNAIC
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TRABALHO 3	Dissertação – Autor: Salomão, Rommy
TÍTULO	A Formação Continuada De Professores Alfabetizadores: Do Pro-Letramento Ao PNAIC
OBJETIVOS	Contextualizar a constituição das políticas públicas educacionais para a formação continuada dos professores a partir da década de 1990 no Brasil; Identificar os aspectos do Programa Pró-Letramento que foram determinantes para a implantação do PNAIC; Identificar a proposta de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação continuada dos professores alfabetizadores.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Eixo teórico- metodológico se expressa por meio do materialismo histórico-dialético que concebe a realidade a partir da apreensão de suas contradições na sua totalidade
NATUREZA METODOLÓGICA	Pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada. O levantamento bibliográfico foi utilizado como aporte teórico para fundamentar o estudo da temática e teve como base, autores que discutem sobre a reforma do Estado e as políticas educacionais. A pesquisa documental utilizou fontes primárias (legislação) que possibilitará a

	compreensão do processo de consolidação do Programa Pró- Letramento no âmbito das políticas educacionais para a formação continuada de professores dos anos iniciais, bem como o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RESULTADOS	Concluiu-se que a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, fazendo com que a atividade educativa promova a emancipação humana, contribuindo para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade
TEMATIZAÇÃO	Formação Continuada de professores alfabetizadores
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
TRABALHO 4	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Luz, káite zilá wrobel
TÍTULO	Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
OBJETIVOS	Empreender uma análise em relação à priorização do direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto de implementação e implantação do PNAIC.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Autores que discutissem sobre educação, direito à educação, qualidade da educação, políticas educacionais, Estado e seu papel social em uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, dentre eles; Saviani (2008; 2010a; 2010b) Cury (1986; 1988), Oliveira (2013; 2015), Cunha (1978; 1985), Nagle (1976), Costa (1999), Lima (2011), enfim um referencial teórico atrelado a realidade educacional brasileira, submetida a interferências internacionais que determinam índices de desempenho, que interferem na elaboração de ações efetivas para a qualidade da educação no Brasil.
NATUREZA METODOLÓGICA	Pesquisa bibliográfica
RESULTADOS	O estudo do PNAIC, enquanto política educacional, pensada e destinada a formação continuada dos professores alfabetizadores possibilitou a efetivação do direito à educação, ou apenas reforçou a minimização desse direito, focalizando suas ações na efetivação do direito à aprendizagem?
TEMATIZAÇÃO	Direita a aprendizagem – PNAIC
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TRABALHO 1	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Andrade, Eduardo de Almeida, 2016
TÍTULOS	O Ensino da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Implicações das Políticas de Alfabetização
OBJETIVOS	Investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização no ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Fundamentação teórica advém das contribuições de autores que discutem políticas públicas, avaliações externas e o ensino de Matemática.
NATUREZA METODOLÓGICA	Investigação, Abordagem principalmente quantitativa, com a aplicação de questionário “‘A falta de material didático e lugar para guardar este material é um problema na escola. Antes era a falta de livros também” (Professora B) Através do Pacto tivemos a formação nas duas disciplinas, Português e Matemática, mas o que acontece é que ao final do ano o aluno precisa, pelo menos, estar lendo e escrevendo, sem isso fica difícil ele aprender as outras matérias(Professora A). Eu acho que sim, principalmente no 3º ano, onde já recebi alunos que ainda não estavam totalmente alfabetizados e isso me preocupa. Então tenho que trabalhar muito para que eles desenvolvam a leitura e a escrita (Professora B).

	<p>Considero que sim. Mesmo que tenhamos que ensinar todas as disciplinas, inicialmente é importante que o aluno aprenda a ler e escrever, sem isso fica difícil o aluno avançar e até mesmo fazer uma prova (Professora C).</p> <p>Sim, pois muitos dos nossos alunos chegam no 1º ano, com 6 anos de idade, sem ter passado pela educação infantil, então temos que priorizar a leitura e a escrita, ainda mais agora com essa avaliação, há muita cobrança nisso (Professora E).</p> <p>Não, infelizmente. Seria muito bom termos a oportunidade de integração e troca de experiências entre os professores (Professora A).</p> <p>Não. Temos momentos coletivos para dar informes ou fazer algum outro tipo de trabalho que seja do grupo. Mas para trocar ideias sobre os alunos do ano anterior isso nunca. Através do diagnóstico do início do ano que fazemos com a turma é que verificamos por onde vamos começar (Professora D).</p> <p>Não. Neste período de 16 anos, teve alguns anos que tivemos troca de ideias, mas seria importante para sabermos os conhecimentos que os alunos tiveram no ano anterior. Isso facilitaria o nosso trabalho e melhoraria o rendimento dos alunos (Professora B).</p> <p>Que o governo mande material específico para se trabalhar com estas turmas, mas o problema é que, quando manda, não dá para uma turma (Professora B).</p>
RESULTADOS	Observou-se que os professores destacam as avaliações externas como um instrumento que aponta o que precisa ser melhorado em relação ao desempenho dos alunos e ajuda a orientar no planejamento das atividades pedagógicas. No entanto, no tocante às políticas públicas de alfabetização, ficou comprovado que os docentes priorizam mais a leitura e a escrita em detrimento do ensino da Matemática. Pode-se inferir que o resultado das políticas públicas de alfabetização tem levado os professores a priorizarem o ensino da leitura em detrimento do ensino da matemática.
TEMATIZAÇÃO	Resultados insatisfatórios de aprendizagem em Matemática nessa fase do ensino fundamental revelados por avaliações de desempenho de larga escala
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TRABALHO 2	DISSERTAÇÃO –AUTOR: Lovato, Regilane Gava
TÍTULOS	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa –(PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES
OBJETIVOS	<p>Analisar práticas e saberes docentes, de professores, do município de Castelo - ES, após formação recebida em 2013.</p> <p>Identificar aproximações e relações entre a teoria e a prática, isto é, a formação continuada do PNAIC e a prática e o saber do professor alfabetizador;</p> <p>Averiguar as possíveis contribuições do PNAIC na prática e no saber do professor, com enfoque na alfabetização e letramento;</p> <p>Analisar as relações entre o que dizem os professores sobre suas metodologias e os pressupostos do PNAIC;</p> <p>Identificar os saberes mobilizados pelos professores na execução das propostas do PNAIC;</p> <p>Identificar as possíveis contribuições dos materiais didáticos, das obras e dos jogos disponibilizados pelo PNAIC na prática pedagógica.</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Estudos sobre formação continuada de Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Kramer (2010), Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015), Tedesco (2015) e sobre práticas e saberes docentes de Veiga (1992), Zabala (1998) e Tardif (2000, 2014). Proposta de trabalho

	<p>pedagógico (“leitura deleite” e sequência didática), utilizaremos Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Nery (2006), Leal, Albuquerque, Morais (2006), Swiderski e Costa-Hübes (2009), Leal e Albuquerque (2010), Oliveira (2010), Paulino (2010, 2014), Silva e Martins (2010), Cosson (2011), Cruz, Manzoni e Silva (2012a), Cruz, Manzoni e Silva (2012b), Leal e Pessoa (2012b), Brainer et. al. (2012), Magalhães et. al. (2012), Dubeux e Teles (2012), Leal e Lima (2012), Maciel (2013), Monteiro (2013), Rezende (2013), Galvão (2014) e Novais (2014). formação continuada de Pimenta (1999, 2012), Perrenoud (2002), Libâneo (2002), Souza (2006b), Chartier (2007), Gatti e Barreto (2009), Kramer (2010), Leal e Pessoa (2012a), Leal e Pessoa (2012b), Rosa (2014), Salomão (2014), Souza (2014), Ferreira (2015), Resende (2015), Santos (2015) e Tedesco (2015). E nas pesquisas sobre alfabetização e letramento de Soares (2004, 2010, 2012), Rojo (2010), Silva (2010), Leal e Pessoa (2012a) e Resende (2015).</p>
<p>NATUREZA METODOLÓGICA</p>	<p>Abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso e os instrumentos para coleta de dados foram: análise de documentos; entrevista semiestruturada; observações dos planejamentos semanais e pesquisa bibliográfica das dissertações e teses sobre o PNAIC.</p> <p>“Eu acredito que a gente tinha que ter mais PLs,(Planejamento Semanais) embora a gente já conquistou (mais planejamentos), só tinha três, agora a gente tem cinco PLs, mas mesmo assim sentar juntas, a gente só senta dois planejamentos. Então é muito pouco, porque teria que ser esse junto, sempre junto, mas infelizmente não dá, não dá pra todo mundo sentar junto todas as vezes (BEATRIZ, DOCENTE DO 3º ANO)”.</p> <p>“Quando a criança começa a descobrir a leitura e a escrita, é muito gostoso, porque você vê que a criança está descobrindo e toda descoberta é muito, muito interessante. Eu me espelho muito, não sei se eu já falei, sobre a minha professora de 2º ano, porque eu era uma criança da roça, muito isolada e essa professora tinha um diferencial, ela dava atendimento para cada aluno na sua cadeira, há quarenta anos. Então, isso aí me chamou a atenção. Eu tenho paixão por ela e pelo jeito que ela ensinava. Foi uma das maneiras, uma das coisas que me fez gostar muito da alfabetização. E ver a criança crescendo, aprendendo, descobrindo é muito gostoso. Dá uma satisfação muito grande (EDNA, ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES E PROFESSORA DO 2º ANO)”.</p> <p>Exatamente, por causa do desafio, cada criança é única, ela já vem com uma bagagem e a gente tem que descobrir quais são as dificuldades, as habilidades que cada um tem e a gente tem que trabalhar junto, no conjunto, mas separadamente, cada um com a sua particularidade. E é isso que me encanta. Também gosto muito das crianças. É muito diferente, eles são muito verdadeiros. O que eles estão sentindo eles falam mesmo e, se eles gostam de você, eles gostam de verdade (BEATRIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).</p> <p>Eu prefiro trabalhar com as crianças menores, eu penso que você vê o desenvolvimento delas, o crescimento, eu penso que isso aí é mais gratificante para o professor. Eu penso que ver o progresso da criança, o desempenho, cada dia um dia e cada dia uma novidade e com o tempo você vê o avanço da criança, você vê aquele progresso, aquela criança que, às vezes, você pegou no início do ano, que mesmo na turma de 3º ano tem aluno que não sabe ler, aí você vai trabalhando, no decorrer do ano, aquela criança vai sendo alfabetizada, isso aí é gratificante pro professor (VIVIANE, PROFESSORA DO 3º ANO).</p> <p>Geralmente, na terça à tarde a gente sentava, aqui na SEME de Castelo - ES e a gente começava a esmiuçar esse conteúdo na prática, porque os</p>

professores alfabetizadores já chegavam à noite, cansados de uma jornada diária pra ter uma teoria não ia chegar na ponta. Então, a gente esmiuçava muito, trocava os slides, incrementava os slides, por que a UFES já nos dava, também, esse material pronto, mas a gente mexia nele bastante pra ter essa adesão melhor por parte do professor alfabetizador (CARLA, COORDENADORA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CASTELO - ES.)

PNAIC é nosso, a gente não tem conteúdo, a gente recebe aqueles materiais de leitura e tal, mas são coisas repetitivas. A gente que saiu agora da faculdade, são coisas que estão —frescas! pra gente. Então, eu vejo que o PNAIC não traz muita novidade que acrescenta muito no nosso dia a dia. É bom a gente estar ali trocando experiência, é isso que faz a gente crescer. A troca de experiência (FERNANDA, DOCENTE DO 1º ANO)

A teoria é a base pra você usar na prática e a gente não estuda muito as teorias. Fica com esse negócio de formação pra construir jogos, pra fazer sequência didática. E você não entende porque que você está fazendo aquilo. Então, às vezes a pessoa trabalha anos e anos fazendo uma atividade sem saber o porquê, qual o objetivo, o que você vai alcançar com aquilo, uma coisa sem fundamento (LUIZA, PROFESSORA DO 1º ANO).

Foi boa a carga horária de 2014, eu achei até melhor envolvendo outra disciplina, porque não adianta, a gente precisa..., a nossa carga horária com a criança, também, envolve a Matemática, por mais que você faça sequência didática que envolva todas as disciplinas, não adianta, você precisa aplicar interpretações dentro da Matemática, você precisa corrigir as escritas em todas as disciplinas, então, é tudo envolvido, a Língua Portuguesa envolve todas as matérias (FÁTIMA, DOCENTE DO 3º ANO)

Fundamental a troca, porque você tem o olhar do outro e você vê o quê que o outro faz e se aquilo for interessante, você pode fazer também. _Ah! Deu certo na sua sala de aula, então, vou fazer na minha' ou _Ah! Eu fiz na minha, faz isso aqui desse jeito, deu certo' aí o outro, também, faz igual a você. Eu acho importante a troca, você trabalhar em conjunto, em parceria com outras pessoas (VIVIANE, DOCENTE DO 3º ANO)

Todo trimestre nós fazemos a ficha descritiva: você coloca se a criança está abaixo do básico, básico, proficiente ou avançado. Eu já tenho discutido com as pedagogas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo - ES quanto a essa ficha, ela não deixa muito claro o que está pedindo; eu penso que ela tem que ser modificada; tem coisas ali que deixam dúvidas, principalmente, depois do PNAIC (EDNA, DOCENTE DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO – ES).

Muitas vezes a gente entrava ali e avaliava, porque tinha que fazer. Não tinha um espaço, onde a gente pudesse falar o que gostaria de sugestões, ou de críticas, a gente marcava o —xizinho! ali e pronto. Era regular, bom, excelente; se a gente marcasse regular, mas —por que do regular?!; —o quê que eu vi que eu queria que mudasse?! Não tinha esse espaço, então, na maioria das vezes, a gente marcava tudo excelente, pronto, acabou (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO)

Eu tenho refletido como eu trabalhava e como eu estou trabalhando agora, para mudar a minha prática. Com o uso dos jogos a sala de aula é mais prazerosa e, também, com mais significado. Eu deixava a desejar um pouquinho a parte lúdica e agora a gente está se aprofundando mais. Esse ano (2014), eu vejo uma mudança dos meus alunos, totalmente, eles resolvem situações problemas que antes eu nem pensava em dar para eles e agora eles já resolvem. Era bem mais tradicional (EDNA, PROFESSORA DO 2º ANO E ORIENTADORA DO PNAIC EM CASTELO - ES).

	<p>A gente já tinha esquecido um pouquinho dos jogos, da ludicidade e focava mais no tradicional. O PNAIC resgatou isso, eu achei muito interessante, que a gente vê que as crianças sentem mais prazer ao trabalhar no lúdico, do que naquele modo que você só fica na explicação e dá atividade. Outro detalhe foi o resgate do livro de história e essa questão da sequência didática que nós tínhamos esquecidos, nós focávamos mais no texto, na leitura, sim, mas textual, a gente colocava um texto no quadro durante a semana ou até dois durante a semana. As formações te relembram a importância, incentiva, você se sente mais motivado a fazer, embora dê mais trabalho, mas é recompensador. (BETARIZ, PROFESSORA DO 3º ANO).</p> <p>De repente eu penso que como o MEC está distante da gente ele achava, assim, que agente estava um pouco aquém daquilo ali, que a gente estava trabalhando atividade solta, sem link, nada ligado a nada. Veio com a sequência, mas a gente já trabalhava, de repente a gente não chamava de sequência didática, mas já era um trabalho nosso... Hoje, a gente aprendeu a fazer de forma mais elaborada, mais significativa, mas a preocupação de estar ali amarrando os assuntos, eu penso que desde quando eu comecei a trabalhar, a gente tinha essa preocupação e muitos professores têm. No PNAIC, quando a gente apresentou sequência didática eu vi que não era muito novo do que aquilo que a gente já fazia (FERNANDA, PROFESSORA DO 1º ANO)</p> <p>Fala sobre o material do PNAIC como a caixa Amarela – os jogos, livros literários e os cadernos de formação.</p>
RESULTADOS	<p>Percepção que a formação recebida no PNAIC, as professoras alfabetizadoras destacaram que a formação possibilitou organizar o trabalho docente por meio de sequências didáticas e —leitura deleite. Ainda que o conceito de sequência didática não tenha sido discutido de forma aprofundada durante a formação, essa proposta foi bem presente nos planejamentos e, observa-se um avanço em relação ao fazer docente, no sentido de repensar as práticas de alfabetização. Para as professoras a —leitura deleite, como atividade, despertou o interesse das crianças pela leitura, principalmente, a leitura literária, já que os discentes têm acesso as obras na sala de aula, que podem ser lidas tanto por eles, como pelas professoras alfabetizadoras. A pesquisa aponta avanços na formação e suscita questionamentos sobre a importância das formações serem mais contextualizadas localmente, imprecisões conceituais na ressignificação das práticas das professoras de alfabetizar e letrar e excesso de avaliações permanente, formativa, diagnóstica e externa propostas pelo PNAIC e o Estado do Espírito Santo.</p>
TEMATIZAÇÃO	<p>Programa proporcionou contribuições para a prática e o saber docente dos professores alfabetizadores?</p>
UNIVERSIDADE	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p>
TRABALHO 3	<p>DISSERTAÇÃO – AUTOR: Lopes, Kelly Cristina Pereira, 2019</p>
TÍTULO	<p>As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes</p>
OBJETIVOS	<p>Investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores do município de Belo Horizonte que participaram do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as repercussões desta formação nas suas práticas pedagógicas.</p> <p>Compreender a estrutura e dinâmica de formação do PNAIC, em especial no município de Belo Horizonte</p> <p>Investigar se a participação nos processos formativos do PNAIC repercutiu na prática pedagógica, no sentido de melhorar ou modificá-la, considerando a opinião dos professores participantes.</p>

	<p>Identificar as práticas pedagógicas que os professores afirmam ter mudado a partir do curso de formação do PNAIC.</p> <p>Verificar como e quando os professores utilizam o material distribuído pelo PNAIC.</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	<p>Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos.</p>
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Análise documental de textos oficiais do PNAIC,</p> <p>Questionário aplicado a 86 professoras alfabetizadoras participantes das formações do PNAIC, em Belo Horizonte, nos anos de 2013 a 2018. Os principais dados obtidos, a partir das respostas das docentes, foram organizados em três blocos: no primeiro é caracterizado o perfil pessoal e profissional das docentes participantes deste estudo, no segundo são discutidos a opção das professoras pela alfabetização e aspectos gerais sobre suas práticas pedagógicas e no terceiro é empreendida uma análise sobre a percepção das professoras acerca da formação do Pacto</p> <p>Entrevistas semiestruturadas com oito docentes participantes do Programa entre os anos de 2013 a 2018. As professoras entrevistadas foram selecionadas entre os 86 docentes respondentes do questionário Caiu no meu colo, porque quando você começa numa escola, você é novata, então é o que sobra para você. (Andrea)</p> <p>Bom, no início não foi uma escolha, né? A gente era forçada, porque era o que tinha mais vaga. (Nilza)</p> <p>Então, foi meio que... não foi por livre e espontânea vontade não, foi meio que colocado. (Maria)</p> <p>Porque houve um papo aí, que só quem fizesse o PNAIC que iria pegar as turmas de alfabetização. (Mariana)</p> <p>Aprender mesmo como alfabetizar. Entender o processo de alfabetização, como se dá. (Laura)</p> <p>Eu passei em duas escolas, e assim, a organização, a estrutura, os recursos, o pessoal da secretaria, da SMED, sempre atentos, sabe? Tudo o que a gente precisava a Coordenadora estava lá para atender. (Nilza)</p> <p>O material era o possível, era adequado a aquela escola que estava nos recebendo. (...) Geralmente o que era possível, era o suficiente, era o que nós professores já estávamos acostumados a esperar de uma escola da rede municipal. Nada que fosse necessário nunca deixou de ser aplicado, ou nunca ficou comprometido por falta de material, sempre, os materiais foram suficientes. (Silvia)</p> <p>Os cadernos de formação, eu os considerei muito bons, com muito material interessante. Os autores dos textos, sempre pessoas, assim, muito atuantes na área da educação. Foram materiais que permitiram muito a reflexão, a discussão. (Silvia)</p> <p>Eu gostei muito! Eu acho que é um material muito rico. (...) Ele tinha muita dica de plano de aula, de jogos, sequências didáticas, sites. Fora a parte teórica também. Eu tenho eles até hoje. (Laura)</p> <p>Só a algumas caixas de livros, mas o restante, os jogos, eu não tive acesso. Os livros literários eu achei muito bons, variados. (Mariana)</p> <p>Eu não era uma pessoa que tinha uma caminhada longa. Então, assim, para mim, quase tudo era novidade. (...) Lógico que eu vi alguma coisa (na universidade), mas não em profundidade. (Laura)</p> <p>Mudança talvez não, mas, reflexão sim. Acho que trouxe uma oportunidade para o bom profissional, porque isso é muito pessoal. Mudança não, porque eu considero que eu sempre busquei novas alternativas de ser uma boa professora a cada dia. Acho que tem pessoas que podem fazer 200 versões de</p>

	<p>PNAIC e talvez não mudem a prática. E outras pessoas, um encontro, já deixa a pessoa aberta, reflexiva, disponível ao novo conhecimento. Então mudança, na minha prática, eu vou falar de mim, acho que não, eu acho que trouxe inovação, oportunidades, sugestões, novos conceitos. (...) Não posso dizer que o PNAIC foi o principal responsável por uma mudança. (Silvia)</p> <p>Eu consigo hoje, pesar um pouquinho para cada lado. Faço as coisas tradicionais, misturo tudo o que você pensar de teoria com método. Então assim, eu faço uma “mistureba” das coisas, sem ficar me preocupando com isso. Aí, eu vou e uso o que tiver que usar, eu não me importo mais. O PNAIC me ajudou nisso. (Andrea)</p> <p>A leitura mesmo todo dia. (...) Separar o momento da leitura, uma leitura deleite, isso eu faço desde o PNAIC. Eu não fazia. (Ciça)</p> <p>A leitura diária, ler por ler, ler pelo prazer de ler. Eu já fazia, mas agora, o dia que não dá, eu me culpo e me preocupo com isso. (Clara)</p> <p>Hoje em dia, eu utilizo, não vou falar que eu utilizo tudo, mas a questão mesmo da literatura, a forma com que foi abordado no PNAIC, é o que eu utilizo todo dia, que é ler todo dia com os alunos. (...) Mas, a questão mesmo dos jogos da caixa amarela, às vezes fica lá, nem sempre eu utilizo. (Ciça)</p> <p>Bom, no 1º ano, a gente utiliza muito, aí vai diminuindo um pouco, a não ser os livros de literatura, que até o 3º ano, a gente utiliza bem. Os jogos e tudo, é mais no 1º e 2º anos, que a gente utiliza. (Clara) Sempre. Os livros eu uso sempre, eu faço a roda de leitura em sala de aula, eu trabalho literatura, eu desenvolvo questões linguísticas de Português dentro dos livros da caixa de livros. A caixa de jogos eu utilizo para muitos jogos, no início da alfabetização. (Nilza)</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados encontrados indicam que a maioria dos professores reconhece que o Programa trouxe contribuições para sua prática, tais como a troca de experiências com os pares, a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos que possibilitaram o enriquecimento da docência, mais segurança e a possibilidade de repensar a prática. Na percepção dos docentes, o PNAIC também foi responsável por mudanças em suas práticas, como a adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos, o uso de novos métodos em suas aulas, a prática diária da leitura deleite, a construção de formas mais lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula e, principalmente, o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemáticos. O trabalho do orientador de estudo, o responsável pela condução das formações dos professores alfabetizadores, foi percebido por alguns professores como positivo, por ter tornado o processo formativo significativo e de qualidade, enquanto para outros professores a formação não correspondeu às suas expectativas devido ao trabalho insatisfatório do orientador de estudo. Um aspecto positivo do PNAIC se refere à qualidade dos materiais de formação. Sobre suas limitações, temos o horário da formação e a carga horária insuficiente para o aprofundamento dos estudos e discussões. Assim, pode-se dizer que o PNAIC com suas falhas e acertos, segundo os docentes, teve repercussões em seu trabalho no campo da alfabetização.</p>
TEMATIZAÇÃO	PNAIC uma análise dos docentes.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TRABALHO 4	TESE – AUTOR: Monteiro, Marcia Helena Nunes, 2018.
TÍTULO	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre o seu processo de formação continuada
OBJETIVOS	Analisar pesquisas produzidas nos programas de pósgraduação sobre a “Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras” que compõem o acervo “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”

REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	O quadro teórico que norteia as reflexões acerca da formação e do trabalho docente fundamenta-se em André, Canário, Formosinho, Gatti, Giroux, Lessard, Nóvoa e Tardif e acerca de alfabetização e letramento, em Kleimam, Soares e Street
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Perspectiva qualitativa como abordagem metodológica para seu desenvolvimento, pois trata-se de um estudo bibliográfico, que visa analisar teses e dissertações que compõem o acervo <i>Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento</i>, sobre formação continuada de professoras alfabetizadoras. Portanto, ele não entrevistou, não aplicou questionário nem analisou isoladamente os depoimentos das professoras alfabetizadoras. Analisou teses e dissertações que privilegiaram a voz docente. Esta observação é necessária porque, nesta seção, apresentam-se, juntamente com a análise das pesquisadoras, depoimentos das professoras.</p> <p>A voz docente é um aspecto importante a se considerar para se compreender a Educação. E, por incrível que pareça, sua valorização, nesse sentido, é recente. A literatura especializada, durante muito tempo, buscou compreender a Educação para os professores, e não com os professores. Embora as professoras tenham vivenciado vinte anos de cursos de Formação Continuada, ouvimos delas as suas dificuldades em mudar a sua atuação, por não terem se apropriado dos conceitos básicos propugnados por tais cursos (ALTOBELLI, 2008, p. 72)</p> <p>As alfabetizadoras demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de perfis de alunos que encontram em sala de aula. Elas têm de alfabetizar - e na idade certa - crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. Isso indica a necessidade de reforçar a articulação entre atores externos à escola: das redes de saúde e assistência social às famílias (CABRAL, 2015, p. 256).</p> <p>Ao iniciar o ano letivo, uma das tarefas do professor é saber o que seus alunos já sabem e o que ainda não sabem; é conhecer quem são eles, que vivências têm com o mundo da escrita em sua família e cotidiano; que experiências prévias têm da escola, de sua cultura e de seus modos de lidar com a escrita (BATISTA, 2005, p. 8).</p> <p>Ficou explícito, nas entrevistas realizadas, um sentimento de desamparo no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere a um apoio pedagógico, que seria de responsabilidade dos gestores (coordenadores, vice-diretores, diretores e supervisores) frente às dificuldades de ensino com as quais os professores alfabetizadores se deparam diariamente (ALTOBELLI, 2008, p.63)</p> <p>Revela-se, nesta análise, um fato preocupante, qual seja: o professor se aproxima dos novos fundamentos teóricos oferecidos pelos cursos de formação continuada, mas, não tendo oportunidade de aproximá-los de sua prática, de refletir sobre as relações possíveis com a teoria já construída e que baseia seu cotidiano, ignora o novo conhecimento ou o introduz, em sua, “mesclando” – às vezes de forma indiscriminada – com aquilo que já faz (ALTOBELLI, 2008, p. 73). (grifo da autora).</p> <p>Há mudanças de práticas, ou poderia dizer adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes, que, porém, não mudam algumas concepções mais enraizadas, como é o caso da crença ainda existente de que, para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa, o que Weisz (2003a) denomina método empirista (VAILENGO, 2012, p. 234).</p>
RESULTADOS	Os trabalhos analisados revelam a complexidade da formação docente e os diferentes caminhos metodológicos adotados para ouvir as professoras sobre seu desenvolvimento profissional. Ao privilegiar a voz das professoras alfabetizadoras, as pesquisas possibilitaram que elas apresentassem

	diferentes aspectos e interface da formação continuada que durante a elaboração deste trabalho foram considerados dados fundamentais para análise: as interferências das condições de trabalho docente na efetivação das contribuições dos cursos sobre alfabetização e letramento, ressaltando a relação entre formação e trabalho; os limites e as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras; e a compreensão da formação continuada como formação de adultos profissionais.
TEMATIZAÇÃO	Escuta das professoras alfabetizadoras em relação a formação continuada.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
TRABALHO 5	TESE – AUTOR: Araújo, Sâmara Carla Lopes Guerra de
TÍTULO	TRABALHO DOCENTE, INFÂNCIA E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E DE AVALIAÇÃO: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte
OBJETIVOS	<p>Analisar as repercussões das políticas educacionais de alfabetização e avaliação sobre o trabalho e a identidade profissional das professoras de 1º ciclo nas escolas municipais de Belo Horizonte.</p> <p>Contextualizar as atuais políticas de alfabetização e de avaliação da RME-BH e a atuação das professoras de 1º ciclo;</p> <p>Verificar como as professoras de 1º ciclo vivenciam as políticas de alfabetização e de avaliação em seu cotidiano escolar;</p> <p>Verificar como as professoras de 1º ciclo percebem as políticas de alfabetização e de avaliação e sua relação com o seu trabalho e sua identidade profissional</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos.
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Revisão bibliográfica sobre trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação, bem como um levantamento documental de normativas relacionadas aos sujeitos da pesquisa, às professoras de 1º ciclo, e ao contexto de realização desta investigação, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e suas políticas pedagógicas. Na pesquisa de campo, foi aplicado um questionário exploratório e realizadas entrevistas semiestruturadas.</p> <p>Revisão Bibliográfica, Levantamento Documental e Pesquisa de Campo: realizou-se o trabalho de campo, no contexto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), por meio de um de questionário exploratório e de entrevistas semiestruturadas. Análise dos Dados.</p>
RESULTADOS	A tese defendida consiste na compreensão de que o trabalho e a identidade das professoras que atuam no 1º ciclo do ensino fundamental têm sido modelados por meio das políticas de alfabetização e avaliação vigentes. Acredita-se que, na busca pela melhoria da qualidade da educação e superação dos baixos índices de aprendizagem dos estudantes, a escola tem sido caracterizada como o núcleo da gestão, ou seja, tem sido cada vez mais associada à cultura da eficiência e demonstração de resultados. E a sala de aula tem se tornado lugar para o desenvolvimento de didáticas de resultados, redefinindo, assim, o trabalho e a identidade de seus professores. A reconfiguração da organização e dos conhecimentos escolares, contribuindo para o empobrecimento do conceito de alfabetização e para a redução da infância e da criança à condição de aluno, tem posto em questão o direito à educação, seus objetivos e finalidades e vem atribuindo novos sentidos à educação e, em especial, ao processo de alfabetização escolar. Constata-se que as professoras de 1º ciclo da Rede Municipal de Belo Horizonte, por um lado, vivenciam a cultura de avaliação no cotidiano escolar e, por outro,

	buscam desenvolver práticas educativas que reconheçam a criança e a infância e suas formas de aprender, para além da função de aluno. Buscam ainda dar sentido ao processo de alfabetização e à responsabilidade social de seu trabalho, em meio às novas modelagens de sua identidade.
TEMATIZAÇÃO	Políticas de alfabetização e avaliação.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - FACULDADE DE EDUCAÇÃO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TRABALHO 1	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Vieira Amorim Franco, Maira, 2017
TÍTULO	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica
OBJETIVOS	Analisar a efetividade da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática pedagógica dos professores alfabetizadores
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos.
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Pesquisa de natureza qualitativa que, por meio do Materialismo Histórico e Dialético e, suas categorias teóricas, buscou compreender a estrutura e a dinâmica que se constitui nosso objeto de investigação. Os sujeitos da pesquisa são docentes que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016, que atuam em classes de alfabetização de três escolas públicas da cidade de Planaltina no Distrito Federal. Utilizou-se da técnica de Análise de Discurso para analisar os dados gerados no campo da pesquisa, no sentido de explicitar os processos de significação dos discursos dos alfabetizadores atribuídos a prática pedagógica pós formação. Foram utilizados os instrumentos de Grupo Focal e o questionário semiestruturado.</p> <p>Mas é o sistema! Porque o aluno não é bem alfabetizado lá na base, nos Anos Iniciais, eu vejo isso no 1º ano! A gente vê a dificuldade, vê que aquele menino não foi alfabetizado, eu acho que ele deveria ficar e não seguir... Aí ele vai para o 2º ano, chega no 2º ano não tem como! O Polo tá mesmo atrapalhado, tá demorando pra diagnosticar esses meninos, não tem como ter essa ajuda externa, é assim que está acontecendo e empurra-se pro 3º. Chega no 3º ano é base: vai ou fica! Então aí o menino fica retido! Mas ele já perdeu três anos da vida dele. (BP6)</p> <p>Eu acho muito injusto 1º, 2º e 3º... Os meninos que começam com dificuldade no 1º, eles estão refletindo no 3º! (BP3)</p> <p>O primeiro discurso do PNAIC assim, eu tive um pezinho atrás... Porque eles começaram o PNAIC já defendendo demais o BIA... “Lá vem esse negócio de política que vai defender que o menino tem que avançar...” Aí mostraram muito né, práticas de outros lugares que davam certo... Mas eu ainda acho que o BIA não tá certo ainda... Essa questão do bloco, tem alguma coisa que tem que ser mudada ainda... A sensação que eu tenho é que tá sendo só empurrado... (BP2)</p> <p>Porque eu vejo assim, eu tive experiência na supervisão e tudo, o que eu vejo é assim, que o menino que tem dificuldade no 1º, que a gente já vê que precisa de uma intervenção, de medicar alguma coisa, ele vai chegar no 3º com o mesmo problema ou pior! (BP3)</p> <p>Sobre a atividades e avaliações:</p> <p>Tá chegando menino pré-silábico no 3º ano, e aí? E a autoestima? Qual a diferença dele estar no 1º, no 2º ou no 3º se ele está pré- silábico? (BP3)</p> <p>Mas pelo menos ele tem a mesma idade gente! (BP1) Mas as atividades? As avaliações? Às vezes ele fica constrangidosabe porquê? Porque as atividades são totalmente discrepantes! (BP3)</p> <p>Mas uma das práticas do PNAIC era usar a mesma atividade com uma</p>

	<p>abordagem diferente! (BP1) Mas nem sempre dá P1! (BP3) Sobre a falta de profissionais capacitados na escola que possam dar apoio as ações pedagógicas dos professores: Enquanto não tiver o grupo de apoio o menino vai ficar quatro anos no 1º ano! Aí você imagina um menino de 10 anos numa turma de 6? Vai estrangular lá no 3º! Agora, se não existir mais o bloco, o menino vai passar 5 anos aqui na mão da gente. (BP1) De qualquer forma ele vai emperrar lá no 3º! (BP3) Eu ainda acho que é melhor ele ir andando... (BP1) Por isso eu desisti do 3º ano. (BP6) Agora, o muito cruel Maira, é que a gente seja cobrado no 1º, no 2º e no 3º ano, por aquilo que a gente não dá conta, entendeu?! (BP1) Todo mudo cobra! (BP3) Todo mundo! A família cobra, o colega cobra, a direção cobra, a regional cobra entendeu?! E assim é muito cruel porque aqui, como diz aquela professora... É cuspe e giz né!? Aqui na Escola B a gente tem uma realidade um tanto diferente das outras escolas, mas ainda assim o peso é só seu, porque é impossível o supervisor, o coordenador te ajudar pela demanda, a gente não tem nenhum outro tipo de apoio, nenhum! Até hoje não foi liberado um pedagogo para nossa escola, isso tem quanto tempo? Dois anos? E quando tem pedagogo é um só! (BP1) Já vai para três anos! (BP6)</p>
RESULTADOS	Os resultados apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho, salários, formação inicial e continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação.
TEMATIZAÇÃO	Formação continuada e a escuta do professor alfabetizador
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP - Faculdade de Educação
TRABALHO	Não possui trabalhos de escuta de profesoress alfabetizadores durante o período delimitado.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 1	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Silva, Maria das Graças Gonçalves da.2015
TÍTULO	Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo
OBJETIVOS	Analisar a prática do orientador de estudo no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Fusari e Rios (1995) e Marin (1995). Formação continuada Tardif (2002), Nóvoa (1995), Freire (1987), Schön (2000), Zeichner (1993), dentre outros, representam acadêmicos que deslocaram o debate sobre formação de professores de uma perspectiva centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva mais centrada no campo do terreno do profissional, enfatizando o percurso histórico da formação da profissão docente para pensar a formação de professores.
NATUREZA METODOLÓGICA	Observação participante das formações dos formadores da IES com os orientadores de estudos de Recife e de São Lourenço da Mata e, destes com os professores alfabetizadores em seus respectivos municípios, entrevistas semiestruturadas com duas orientadoras de estudos e análise documental de

	cadernos do PNAIC. Todas as formações foram gravadas em aparelho de áudio e anotados em diário de campo e, posteriormente, transcritos integralmente. Ao todo foram observados três seminários (II, III e IV) dos formadores com os orientadores de estudos de Recife e de São Lourenço da Mata, quatro encontros de orientadores de estudos de Recife (IV, V, VI, X) e quatro dos orientadores de São Lourenço da Mata (IV, V, VI, X) com os professores alfabetizadores.
RESULTADOS	Os resultados revelaram que o orientador de estudos se apresenta no documento do Pacto como elemento fundante, pois é através dele que a proposta do PNAIC chega aos espaços de formação, é ele que vai tomar as decisões, organizar e planejar situações de aprendizagem sobre a língua portuguesa com os alfabetizadores. Nossa análise evidenciou que as orientadoras de estudos observadas priorizaram estratégias formativas relacionadas aos aspectos teóricos da formação, como estudo de texto e as questões práticas como nos momentos de retorno da tarefa de casa, variando em relação à recorrência, que ao transferi-las para a formação nos municípios fabricaram “táticas” para reconstruírem sua prática. Em relação ao tratamento dispensado na formação às práticas da sala de aula, verificaram que se tornaram objeto de análise e aprendizagem coletiva dos orientadores de estudos, tanto nas suas formações com os professores da IES, como nas formações com os professores alfabetizadores.
TEMATIZAÇÃO	Formação Continuada - PNAIC
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 2	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Lima, Maria de Fátima Moura da.2015
TÍTULO	A avaliação de conhecimentos das crianças relacionados à leitura e à escrita: práticas de professores do 1o ano do ensino fundamental
OBJETIVOS	Compreender as práticas avaliativas de professores do 1º ano do ensino fundamental, no que se refere aos conhecimentos das crianças sobre a leitura e a escrita
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos
NATUREZA METODOLÓGICA	Procedimentos metodológicos: a observação de aulas ministradas pelas docentes; entrevistas semiestruturadas durante as observações e ao final da pesquisa; e a análise documental dos instrumentos e registros utilizados por elas durante o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. Para análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo. “Eu acho que aí é o principal. Não é que seja o principal, mas o aluno tem que saber o que são esses códigos aí, o que eles significam. Que eles, juntos vão formar palavras e daí textos. Então o aluno terminar o primeiro ano sem, no mínimo, saber o nome das letras. É difícil. Isso é a base para que ele leia, ao menos, do jeito que fala, para depois se preocupar com outras coisas como: ortografia, gramática.” (Entrevista final). Eu faço diferente. Dou encaminhamento que acho que atende a necessidade do aluno. Se a questão pede para o aluno escrever o nome da figura e ele não sabe. Está em uma fase muito anterior. Aí eu quero, por exemplo, que ele melhore o reconhecimento das letras. Aproveito e digo letra por letra do nome e fico observando se ele escreve certo. Aí vou ajudando, não é essa [...] é essa. Sé é para identificar algumas palavras e ele também não consegue ler. Eu digo, procure as que começam com aquela letra. Aí ele vai trabalhando outras coisas. Aproveito o livro, do meu jeito. (Entrevista final).

	<p>Na sala, às vezes é mais difícil, por conta do comportamento dos alunos. Porque se você senta com um grupo, ficam quinze alunos descobertos. Se você forma um grupo de cinco, ficam muitos alunos descobertos. Então, mesmo que você faça atividades diferenciadas, você tem que passar em todos os grupos, ao mesmo tempo, para que eles não fiquem dispersos. Por isso que muitas vezes eu recorri aos cadernos de casa. Porque aí, em casa, a gente espera que o aluno vá ter uma concentração maior para fazer”. (Entrevista final).</p> <p>No meu belo caderninho! Eu fazia uma tabela mensal da evolução das hipóteses e do conhecimento do nome. E à medida que eles foram passando eu fui agregando outros conhecimentos (pausa). Se já estava lendo palavras (pausa) textos, frases. Se usavam as letras cursiva ou bastão (pausa). Mas isso foi já nos últimos meses (pausa). Até agosto ou setembro era(m) só as hipóteses e o nome. Porque eu ia tendo um conhecimento mais global daquele aluno, da evolução (pausa). Assim, se aquele aluno passou tantos meses em tal hipótese, então ele está assim, mais urgente do que aqueles que já estão evoluindo mais rápido. (Entrevista final).</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados evidenciaram que as duas docentes apresentavam algumas ações recorrentes em suas rotinas, que consideramos estarem relacionadas às práticas de avaliação desenvolvidas por elas ao longo da alfabetização de seus alunos. Havia uma similaridade nas práticas de alfabetização dessas docentes, o que parecia estar relacionada à formação delas e ao fato de pertencerem à mesma rede de ensino, na qual se indicavam algumas prescrições sobre a avaliação nas turmas do ensino fundamental. Assim, afirmaram que, ressaltando algumas especificidades, ambas as docentes utilizavam diferentes instrumentos para avaliar os conhecimentos das crianças durante todo ano letivo, principalmente os ligados à apropriação do sistema de escrita alfabética; anotavam as informações obtidas nessas avaliações em distintos instrumentos de registro; e faziam intervenções pedagógicas, durante as atividades realizadas em sala de aula, conforme os níveis de aprendizagem dos alunos. Os resultados sugerem que os procedimentos de avaliar e registrar, utilizados pelas professoras investigadas, pareciam garantir o acompanhamento contínuo das aprendizagens dos alunos, e que, a partir deles, apesar da dificuldade de organizar um trabalho com atividades diversificadas, as docentes eram impulsionadas a tomar determinadas decisões na rotina da sala de aula, materializadas em intervenções pedagógicas, com objetivo de atender aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem percebidos em todo o processo de alfabetização. Diante disso, perceberam que as professoras, além de reconhecerem a importância da avaliação no período de alfabetização, pareciam recorrer a estratégias e táticas, em seu cotidiano, que possibilitavam o acompanhamento e a evolução do aprendizado das crianças em relação à leitura e à escrita.</p>
TEMATIZAÇÃO	Avaliação na alfabetização.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
TRABALHO 3	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Nascimento, Jéssica Santos do, 2017
TÍTULO	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: qual é o pacto de Recife?
OBJETIVOS	<p>Analisar como se deu o processo de implementação do Pnaic na cidade do Recife, entre o período de 2013 a 2015, considerando o regime de colaboração na gestão desse programa educacional.</p> <p>Caracterizar o contexto social, econômico e educacional em que o município de Recife aderiu ao Pnaic;</p>

	<p>Compreender como se estabeleceram as parcerias entre os membros da cadeia de formação que implementam o programa no município recifense após a adesão ao Pnaic;</p> <p>Analisar a concepção dos sujeitos envolvidos na cadeia de formação sobre a colaboração na implementação do Pnaic;</p> <p>Analisar como os sujeitos da cadeia de formação percebem os limites e as possibilidades na implementação do Pnaic no município de Recife</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	<p>Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos</p>
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>A metodologia foi do tipo qualitativa e utilizou como procedimentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Para o tratamento dos dados utilizou a análise de conteúdo de Bardin (1989)</p> <p>Então assim, se eu tenho uma secretária que me apoia, se eu tenho um coordenador pedagógico na minha escola, que esta atento, que esta o tempo todo trocando, que tá me ajudando no processo, se eu tenho políticas... não políticas de formação esperando do governo federal que... mas políticas que internas dentro do município, né?. Dentro das escolas, de funcionamento de tudo isso... eu tenho um outro grupo de professor, eu tenho professores mais estimulados, eu tenho professoras mais motivadas, eu tenho todo um investimento, mas eu não posso esperar que o professor sozinho dê conta de tudo... (Representante do MEC 2).</p> <p>Não. Eu estava numa escola que tinha o mais educação e o PNAIC e não existia uma relação entre o eles (Orientador de estudos.). Antes do PNAIC tinha o Mais educação aqui que vinha umas meninas e a gente retirava os alunos de sala. E ela pegava um aluno pequeno com três alunos, aí no segundo momento ela levava aquele aluno e já trazia mais três. E agente viu que surtiu efeito. Que acriança despertou. Mas agora, relacionada as ações do PNAIC, não vi. Hoje, é diferente de você esta com um turma grande. Porque ali você tem vários níveis, o barulho. Aí tem aqueles que estão alfabetizados e termina rápido. Tem aquele que esta intermediário, tem aquele que esta sem saber quase nada (Professora alfabetizadora 1).</p> <p>Em relação à escola não. Ele [o MEC] não vem ver como é a rotina dos alfabetizadores. Não há acompanhamento na prática. Em Recife tem inspeção, é mais para olhar a parte administrativa. É a questão de ponto, de diário online, não chegam a ir para a sala de aula não. [...]. Assim... né? na época a gente ficou um pouco assim solto. Acho assim que mensalmente uma pessoa vinha, entendeu? Para conversar com a gente para vê a realidade que a gente trabalha, vê a faixa etária, vê as crianças que são de inclusão, com necessidades especiais, que estão incluídas no projeto, como é que esta o desenvolvimento dessa criança no desenvolvimento pedagógico, cognitivo, eu acho que deveria ter mesmo uma pessoa que viesse aqui mesmo para dar um suporte (Professora alfabetizadora1).</p> <p>A gente ficou sobrecarregada porque além do planejamento da escola, que a gente tinha que dar conta, a gente tinha que mandar para elas por email os trabalhos que eram feitos e cobrados da gente para elas, e enviar durante a semana. Então de lá [organização do PNAIC] era uma questão de exigir, entendeu? Então se você não mandasse o trabalho você ficava com essa pendência lá, como se você fosse um professor inadimplente, tá entendendo? Foi muita cobrança (Professora alfabetizadora 1).</p> <p>Assim, na, na questão pedagógica foi bem legal eu mesmo aproveitei muito até hoje eu ponho em prática algumas coisas que eu vi lá. né?. E, e os livros também viraram material de pesquisa pra mim (Professora alfabetizadora 2).</p> <p>O positivo foi que a gente aprendeu muito. Foi muito bom, apesar de todo o cansaço. [...]. Aí assim, foi algo assim que foi bom, eu não deixei de</p>

	participar, aprendi muita coisa (Professora alfabetizadora 1).
RESULTADOS	Os dados revelaram que a cooperação seguiu o disposto na legislação própria do Pnaic, que define as ações que são de responsabilidade de cada instância administrativa envolvida. O controle do poder central via sistema de monitoramento apareceu como um forte elemento da constituição das ações do Programa. Junto a isso o MEC se responsabilizou pelas questões de financiamento, observando-se atrasos constantes no pagamento de bolsas. A UFPE atuou em sua função de oferecimento da formação, e contribuiu fortemente com o sistema de monitoramento. No entanto, foi possível observar também um protagonismo do poder local referente à colaboração em ações, que inclusive não estavam previstas nos documentos normativos, como a identificação do espaço de formação dos professores alfabetizadores. Elementos indicados na legislação do Programa também não foram efetivados, como, por exemplo, a parceria com outros programas e o vínculo mais específico com as escolas. A parceria na implementação do Pnaic em Recife se mostrou fragmentada entre o município, UFPE e MEC dada a ausência de espaços de diálogos, pois o MEC, pelas portarias e resoluções, prestigiou o sistema de monitoramento como meio de comunicação em detrimento de acompanhamento
TEMATIZAÇÃO	Pacto Nacional de alfabetização.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 4	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Souza, Júlia Teixeira, 2015
TÍTULO	Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco
OBJETIVOS	<p>Analisar a concepção de oralidade presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores desenvolvido em Pernambuco.</p> <p>Identificar a concepção de oralidade presente nos cadernos de estudo que fazem parte dos materiais de formação do PNAIC;</p> <p>Analisar nos encontros de formação continuada do PNAIC entre o formador e o orientador de estudos se há e como é realizada a abordagem ao eixo da oralidade</p> <p>Analisar nos encontros de formação continuada do PNAIC entre o orientador de estudos e o professor alfabetizador se há e como é realizada a abordagem ao eixo da oralidade</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Discussão tomando por base estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa e a oralidade como eixo de ensino, desenvolvidos por pesquisadores como: Bakhtin (2010), Schneuwly e Dolz (2004), Fávero, Andrade, Aquino (1999; 2011), Leal, Brandão e Lima (2012), Magalhães (2007), Marcuschi (2003; 2005; 2010), Corrêa (2001) e Signiorini (2001); bem como na concepção de formação continuada reflexiva que potencializa os saberes docentes, defendida por Ferreira (2005), Freitas (2007), Ibernón (2009), Chartier (2007), dentre outros
NATUREZA METODOLÓGICA	Investigação <i>quanti-qualitativa</i> . (1) análise documental: iremos analisar os materiais propostos pelo PNAIC, afim de compreender as concepções abordadas e as estratégias formativas indicadas; (2) entrevista <i>semiestruturada</i> : realizam entrevista semiestruturada com a formadora e a orientadora de estudos participantes do PNAIC em busca de entender suas concepções sobre o eixo da oralidade; (3) observação <i>semiestruturada</i> : observara os eventos de formação realizados pelo PNAIC em busca de compreender como está acontecendo o processo formativo nas diferentes escalas propostas pelo programa, no que diz respeito ao ensino da língua

	<p>“Uma formação que dê suporte às necessidades pedagógicas do professor e lhe permita aprender o que há de novo para repensar sua prática, corrigir-se quando necessário, um processo contínuo.</p> <p>Reflexão sobre a prática atual e reconceitualização dessa prática. Toda formação continuada deve considerar o que o professor já sabe e o que precisa mudar e/ou melhorar. (...) pensando nas necessidades do professor, a fim de que possadesenvolver uma prática que atenda as especificidades de cada estudante (p. 13)”</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados evidenciaram que os cadernos são pautados na concepção sociointeracionista de ensino e contemplam as características gerais do ensino da oralidade, bem como as dimensões desse ensino, apresentando inconsistência apenas no que diz respeito à oralização do texto escrito. No que diz respeito às formações desenvolvidas pelo PNAIC em Pernambuco, entre a formação com as orientadoras de estudos e a formação dos professores alfabetizadores encontramos resultados distintos. Os encontros da formadora aproximaram-se mais das discussões presentes nos cadernos que os encontros da orientadora de estudo, mobilizando em diversos momentos reflexões sobre as características gerais de ensino da língua e reflexões pertinentes sobre as dimensões de ensino da oralidade, aproveitando alguns momentos para refletir sobre a importância do ensino da oralidade de forma sistemática, considerando os gêneros textuais orais essenciais para esse ensino. O que não se observou na formação mediada pela orientadora de estudos. Ressaltamos a necessidade de direcionar mais a atenção para o eixo oral na elaboração dos planejamentos das formações continuadas, buscando refletir sobre a heterogeneidade da língua falada e suas demandas para produção.</p>
TEMATIZAÇÃO	Concepção de oralidade no PNAIC
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 5	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Silva, Sandra Cristina Oliveira da, 2013.
TÍTULO	Cotidiano escolar: como professores alfabetizadores organizam seu trabalho pedagógico?
OBJETIVOS	<p>Analisar como as professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização organizam seu trabalho pedagógico para o processo de ensino do sistema de escrita alfabética, auxiliando os alunos a se apropriarem desse sistema de escrita.</p> <p>Observar e analisar a rotina de trabalho das professoras pesquisadas;</p> <p>Analisar e refletir a influência dos projetos e programas adotados pelas Redes de ensino na prática das professoras participantes;</p> <p>Identificar como as professoras agrupavam os alunos para realizarem as atividades propostas;</p> <p>Identificar como as professoras pesquisadas organizavam o espaço da sala de aula;</p> <p>Identificar o tempo utilizado pelas professoras pesquisadas para alfabetizar seus alunos;</p> <p>Conhecer e analisar as atividades utilizadas pelas professoras para alfabetizar.</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	<p>O processo de alfabetização antes e depois da escolarização baseados nos estudos de Cook-Gumperz (1991), Soares (2011), Rockwell (1985) e Mortatti (2006) sobre o processo de alfabetização precedente à escolarização. Trajetória de surgimento dos métodos de alfabetização, ancorados nas pesquisas realizadas por Braslavsky (1988), Roazzi, Leal e Carvalho (1996) e Mortatti (2000). Psicogênese da língua escrita e suas implicações para o processo de alfabetização. Nesse item nos apoiaremos nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999) e Ferreira (1989, 2010). Letramento. Street (2003), Mortatti (2004), Soares (2010,2011), Tfouni (2010) e Moraes (2012).</p>

NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Para a análise das entrevistas, observações e documentos, utilizamos a técnica de análise de conteúdo baseada em Bardin.</p> <p>Livro didático: Prof.^a Ana: O livro didático, principalmente o de Português, ele não atinge o nível dos meus alunos, porque o nível deles ainda é baixo para o livro, então por isso que eu não utilizo muito, mas não deixo de passar.</p> <p>Caligrafia: Prof.^a Luíza: Eu acho importante. É importante pra que justamente eles aprendam, se for uma frase, como se escreve; o movimento correto da letra... Porque muitos é a primeira vez que frequentam a escola, então eles não sabem o movimento correto da letra. Então eles começam: o J, por exemplo, eles começam de baixo pra cima. Entendeu? Aí eu acho importante pra isso, pra que eles identifiquem o movimento correto. Não é pra deixar a letra bonita. Nada disso não! É o movimento correto da letra</p> <p>Organização da sala em filas: Prof.^a Luíza: Organizo a sala dessa maneira por não haver o espaço suficiente para organizar as cadeiras em círculo ou em duplas. Um outro motivo é que a escola pede para que a sala fique dessa forma. Assim, se organizasse de outra maneira, teria que deixar tudo ajeitado novamente. Imagina o trabalho de fazer isso todo dia!... Para organizar de outra forma na primeira sala teria que tirar muitas cadeiras e colocar no corredor. Na segunda sala não tinha como fazer nada.</p> <p>Culminância do Projeto: Prof.^a Ana: Muito cansativo esse negócio que a gente faz por que tem que fazer! Se pudesse não fazia não, eu fazia toda a apresentação, os cartazes, as atividades em sala.</p> <p>Letra cursiva: Prof.^a Luíza: Vou escrever a tarefa de casa para vocês copiarem. Tem dois tipos de letrinhas. Essa é pra quem não sabe escrever de letra cursiva e quem já sabe escrever de letra cursiva escreve desse lado (a professora aponta para o lado que a atividade está escrita com letra cursiva).</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados apontaram que a rotina de trabalho das professoras apresentaram algumas atividades em comum e atividades específicas realizadas por cada professora. Os dados revelaram indícios de que as professoras realizaram um trabalho voltado para as propostas de alfabetização sugeridas pelos municípios onde lecionam, no entanto, elas fabricaram “táticas” para adequar algumas dessas atividades, propostas pelos projetos e programas, às necessidades das suas turmas. As formas de agrupamento dos alunos nas atividades foram diversificadas. A organização do espaço da sala de aula, das professoras, não sofreram muitas mudanças, e apresentaram sempre uma organização fixa durante a realização das atividades. Em relação ao tempo pedagógico, foi observado que na maioria do tempo dedicado ao ensino da Língua Portuguesa as professoras realizaram atividades de apropriação do sistema de escrita ficando os outros eixos de ensino prejudicados. Os resultados, em relação aos tipos de atividades realizadas pelas professoras no ensino da Língua Portuguesa, indicaram que é preciso haver uma maior sistematicidade dessas atividades no trabalho das duas professoras. Os resultados sugeriram que as professoras precisam refletir mais sobre a organização do seu trabalho pedagógico, acrescentando em suas rotinas pedagógicas mais atividades de reflexão sobre o sistema de escrita, para que essas atividades apareçam com mais sistematicidade</p>
TEMATIZAÇÃO	A organização do trabalho pedagógico.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
TRABALHO 6	DISSERTAÇÃO – AUTOR: Rodrigues, Suzaní dos Santos, 2015
TÍTULO	Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos
OBJETIVOS	Identificar as concepções dos professores formadores e dos orientadores de estudos do PNAIC sobre formação em rede bem como suas expectativas,

	<p>prioridades e avaliação de aspectos positivos e a serem melhorados no programa;</p> <p>Analisar, durante os encontros, tanto dos formadores com os orientadores de estudos, quanto destes com os professores cursistas, os tempos e direitos de expressão dos diferentes atores envolvidos (formador, orientadores de estudos e cursistas);</p> <p>Identificar nas verbalizações ocorridas, durante os encontros F-OE e OE-P, que temáticas são priorizadas pelos diferentes atores envolvidos (formador, orientadores de estudos e cursistas).</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	<p>Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos</p>
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Abordagem metodológica qualitativa. Coleta ao: (1) Observação (não participante) durante os momentos de formação; (2) Entrevistas semi-estruturadas com a formadora e a orientadora de estudos;</p> <p>Formadora PNAIC: "Acredito que toda formação continuada de professores, independentemente da etapa de escolaridade, ela precisa garantir um espaço de reflexão da prática, que tenham atividades que favoreçam a esse momento de 'refletir sobre'. Vários teóricos vêm defendendo que, se o professor for incentivado a refletir sobre sua prática, ele consegue, de alguma forma, analisá-la, redirecioná-la, revê-la e até perceber suas próprias lacunas, suas próprias dificuldades." (F Letícia, entrevista)</p> <p>"... o PNAIC trouxe, ao invés de livros extensos e de difícil entendimento, ele trouxe fragmentos de leituras, de leituras até já conhecidas, de autores que já são conhecidos... mas não trouxe uma coisa extensa, trouxe uma coisa fragmentada que fazia o professor, nas idas e voltas, dizer „Ah, eu lembro! “... e com relatos de professores, isso facilitou muito. Acho que esses relatos trouxeram, para os professores, a questão da constatação,,„Eu não sabia que eu fazia isso!“e acrescentam: Eu acho que eu fazia de uma maneira incorreta, agora eu só faltava organizar tais trabalhos!“...”</p> <p>Professora: “Muitas vezes a gente tá realizando diversas brincadeiras na sala de aula, mas não sabe que está usando os direitos de aprendizagem, né?”(P S.1, Unid. 4)</p> <p>“Precisamos ter metas, né?...Nessa perspectiva da progressão de ensino, garantindo conhecimentos básicos pra o aluno!...Metas pra o primeiro ano, pra o segundo e terceiro. Dando esse direito do que a criança vai aprender a cada ano do ciclo...” (P J., Unid.8)</p> <p>"A retenção ou reprovação, não depende só do professor. Depende da comunidade escolar, da gestão e das secretarias de educação. Então não é só fazer esses levantamentos próximo ao final de ano, só pra saber como arrumar as turmas para o ano seguinte. É procurar ajudar,pra que isso tudo não aconteça, que não tenha essa retenção ou reprovação." (OE M., Unid. 8)</p> <p>“...mandava a criança fazer cópia pela cópia, sem objetivo algum... hoje em dia eu tenho que ter um objetivo ao solicitar que a criança faça uma cópia. E não é uma cópia de você dizer „abra o livro e faça uma cópia“. Você hoje não vai fazer uma cópias em um significado pra criança.”(P M., Unid. 8)</p> <p>“...e as mudanças que estão acontecendo, tanto é bom para o professor, quanto é para o aluno. O professor vai ter que ir adaptando sua prática e, verificando, os novos paradigmas. Porque a gente vai querer se aperfeiçoar cada vez mais, para poder ensinar melhor. Eu tiro por mim, que já não sou a mesma, quando eu comecei, há mais de duas décadas atrás, não pensava dessa forma, quando iniciei era diferente...” (P V., Unid. 8)</p>

	<p>“...achei interessante sobre o registro, quando é abordado que o ato de escrever materializado na ação do pensamento, torna-o concreto, permitindo que por meio dele o autor possa voltar ao passado, o autor somos nós, professores, não é? Ao mesmo tempo em que constrói o presente. O que nos remete à importância da prática do registro. Esse nosso registro possibilita uma série de coisas, não é? Como sistematizar nosso cotidiano na sala de aula, refletir sobre o que estamos realizando, de certa forma, serve para nos guiar...” (P L., Unid. 8)</p>
RESULTADOS	<p>Os principais resultados da pesquisa foram: os agentes de formação possuíam uma boa compreensão sobre formação em rede, o que tudo indica, decorria do fato de possuírem larga bagagem teórico-pedagógica acumulada ao longo de suas trajetórias profissionais. Foi revelada, em relação às práticas, a provável necessidade de maior espaço de tempo durante os momentos OE-P, para planejamento dos cursistas junto às suas turmas de alfabetização, assim como ocorria com os orientadores de estudos nos encontros F-OE. Evidenciou-se, ainda, pouco espaço de verbalização dos atores envolvidos, durante a formação, no que se refere ao cotidiano das salas de aula de alfabetização, assim como de suas necessidades e desafios</p>
TEMATIZAÇÃO	Formação Continuada PNAIC.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 7	TESE – AUTOR: Almeida, Ana Caroline de.2020
TÍTULO	Eventos de alfabetização em duas escolas: uma análise comparativa e etnográfica.
OBJETIVOS	<p>Descrever e analisar eventos de alfabetização em duas turmas do primeiro ciclo, a saber: uma da Rede Municipal do Recife (PE) e outra da Rede Municipal de São João del-Rei (MG), ambas turmas de segundo ano, cujas professoras participaram do curso de formação em alfabetização oferecido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	<p>O construto teórico-metodológico basilar da pesquisa buscou uma convergência entre “certa compreensão ético-crítico-política da educação” elaborada por Paulo Freire (1976, 1978, 2011,2014, 2015) e uma perspectiva antropológica da escrita, com base nos Novos Estudos do Letramento (NEL), a partir dos estudos de Barton e Hamilton (2000, 2004), Gee (2004), Heath (2004) e Street (2003, 2004, 2010, 2014) e se assentou numa concepção de linguagem com base nos pressupostos da Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1997, 2010, 2014)</p>
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Metodologicamente, optaram por articular a abordagem <i>Comparative Case Study</i> – CCS (nesta tese, <i>Estudo de Caso Comparado</i> – ECC), a partir dos estudos de Bartlett e Vavrus (2017), com a <i>perspectiva etnográfica</i>, a partir dos estudos de Street (2010; 2014), Heath e Street (2008), Rockwell e Ezpeleta (1989), e Green, Dixon e Zaharlick (2005) como fundamentos para a pesquisa.</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados indicaram que, embora diferentes eventos tenham sido construídos nas duas turmas (a partir também de diferentes textos de circulação social, o que poderia sinalizar para um avanço nas práticas escolares de ensino da leitura e da escrita), a concepção de ensino e aprendizagem, linguagem e alfabetização que os sustentaram foi, predominantemente, a mesma: ensino como <i>depósito</i> de informações nos alunos que, passivos, aprendiam por <i>arquivamento</i> dessas informações; língua como objeto de estudo, estático e uniforme, cujos mecanismos estruturais procuraram identificar e descrever e alfabetização como aprendizado mecânico da leitura e da escrita. Não observamos, portanto, uma</p>

	ruptura com concepções tradicionais desse processo, evidenciando, em alguma medida, limites nos programas de formação de professores, entre eles, o PNAIC. Este programa não rompe com a concepção de alfabetização que tem sido hegemônica no campo, há pelo menos 20 anos - o <i>alfabetizar lettrando</i> , que, conforme apontamos na tese, dicotomiza alfabetização e letramento. Argumentamos que um passo importante para a construção de eventos de alfabetização que contribuam efetivamente com a formação de leitores e produtores de texto e de pessoas que possam fazer um uso mais efetivo e crítico da língua escrita nas suas práticas sociais cotidianas, passa pela ruptura dessa dicotomia e ressignificação do objeto de alfabetização (para além do SEA), incluindo os aspectos político, cultural e social da escrita. A articulação entre as perspectivas epistemológicas que apontamos, com base nos estudos de Paulo Freire e os NEL pode contribuir para a formulação de melhores políticas públicas de educação e alfabetização e para a prática em sala de aula.
TEMATIZAÇÃO	Alfabetização.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 8	TESE – AUTOR: Cruz, Magna do Carmo Silva, 2012
TÍTULO	Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças
OBJETIVOS	
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Na leitura do trabalho e no resumo não encontrei de forma explícita o referencial teórico, mas no decorrer do trabalho a autora cita os teóricos
NATUREZA METODOLÓGICA	Os procedimentos metodológicos adotados: análise documental, entrevistas, observações em sala, diagnose de escrita (palavras e texto) e leitura (palavras, frases e textos) com as crianças no início, meio e fim de ano. [...] acho que se baseia até na filosofia do sistema de ciclo que é uma continuidade né? Eu entendo como se fosse assim: você trabalha nesses três anos esses conteúdos, para que no final o aluno saia na segunda serie lendo e escrevendo com competência, mas na minha visão acho que o aluno tem que sair do 1º ano do 1º ciclo já lendo e escrevendo texto. Mas aí a proposta não traz isso claro, ela deixa amplo. É como se fosse preciso nesses três anos para fazer. (Entrevista, Professora 2C) Veja, é... No 1º ano eu acho que deveria ser o que expliquei, intensificado, de alfabetização mesmo. Pesado, né? No 2º que é a 1ª série, já iniciar a tipologia textual... mesmo desde a alfabetização já começou, mas no segundo ano do 1º ciclo continuar, entendeu? E fazer uso desses textos, tá entendendo? Com mais autonomia. Ler sozinhos. Produzir sozinhos. No 1º seria um trabalho de alfabetização e coisas mais coletivas, no segundo intensificar isso, dessa forma, e no 3º eu acho que assim, atentar para as questões ortográficas mesmo, da gramática. Não em termos de conceito, mas da utilização do texto... e não o 3º ano ser mais voltado para a alfabetização como é agora, né? (Entrevista, Professora 1C) Acho que no 1º ano ele tem que conhecer as letras, processo inicial do conhecimento e reconhecimento das letras, dos sons, da construção de palavrinhas, estruturação de frases. No 2º ano, aprofundar. Esse aluno vai passar a ter contato com textos maiores. Ele vai ter que produzir, nem que sejam pequenos textos. Nem que sejam pequenos textos, vai ter que ter produção deles. Maior compreensão, maior variedade de gêneros textuais, começar com a característica de cada um, para poder, até às vezes o aluno tá alfabetizado, mas comete muitos erros ortográficos [...] Tem que ter reforço

enorme todos, mesmo eu sabendo que alguns vão perceber e outros não vão. Mas tem que ser um trabalho assim constante. No 3º ano, na minha mente, na minha cabeça, esse aluno tem que fechar o ciclo de alfabetização com tudo consolidado... pro segundo ciclo ele vai aprofundar. Entendeu? Cada ciclo requer conhecimentos mais aprofundados, mas assim, ele tem que chegar lá com domínio, lendo, escrevendo, mesmo cometendo erros ortográficos. Enquanto adulto a gente pega uma palavra e: eita! Como é mesmo? Então assim, os erros ortográficos vão seguir, mas vão menos. (Entrevista, Professora 2C)

Aqui você não tem uma coordenação. A gestão não dar o valor devido. Entendeu? Pra chegar, parar, parar que eu digo é assim: agora você vai me dizer o que você pretende. O que você quer, o que você precisa pra gente apoiar você. Mal ouvem o que a gente diz. Ah perai depois eu escuto. Aí fica difícil, você se sente desestimulada. Parece que é um fato sem fim. Então assim: eu acho que trabalho com projeto avança muito mais. Mas o trabalho na sala de aula também avança. Eu sempre troquei experiências com (menciona outra professora), sempre perguntava muita coisa, acho que ela tem um norte. [...] é, um norte e uma visão aproximada do que eu penso também, entendeu? (cita outra professora) tem um trabalho pouco tradicional (referindo a outra professora), mas assim me deu muitos subsídios para que eu pudesse fazer as coisas na sala... Como aqui eu não tenho este estímulo, fica só na sala entendeu? (Entrevista, Professora 1C)

A proposta traz apenas um bloco de conteúdos comuns p todos os ciclos. Um documento escrito não tenho, vai muito da intuição, do que a gente acha que é importante naquele ciclo, aqui tem uma vantagem... Quando a gente faz conselho de ciclo e a gente conversa a gente vai dizendo fulano, fulano e fulano tá nesse nível. Esse aluno próximo ano pode caprichar com ele. Fulano, fulano, olhe uma viagem não tá conseguindo. Então, quando a colega recebe seu aluno ela já sabe mais ou menos o perfil, quais são bons. Até onde você pode ir. (Entrevista, Professora 2C)

Antes tinha reunião com a coordenação pedagógica, mas num tem mais. Quando tinha coordenador pedagógico era diferente. Porque a gente ficava planejando como era que fazia, mas assim todas as professoras daqui são comprometidas, mas só que tá faltando isso. Processo coletivo sabe? É porque você fica às vezes dando murro em ponta de faca porque tem direção, mas não tem coordenação pedagógica, tem que parar o professor pra fazer... dizem que é porque não quer dar aula... temos professora com experiência, com disposição, mas tem que levar com coragem... [...] Não querem facilitar o trabalho da gente! Agora esse ano tá melhor, porque terceiro ano é final de ciclo e toda a defasagem, e a do próprio ciclo com os retidos. É assim, quase a segunda série. É onde ficam assim, as maiores dificuldades. Porque assim, eu posso reter...Posso. Legalmente posso! Uma vez que o menino já foi retido, eu num posso. (menciona criança) Ele já é repetente... agora tem uns que... vieram de retenções anteriores de outra escola. Uma bomba chiando. Até o final do ano eu vou ter que... aí fica assim uma cobrança só nos retidos. Não aprendeu? Reprova. Não aprendeu? Reprova.

Eu não quero reprovar ninguém, não! Eu quero que o aluno aprenda. Não existe, sabe? Mas assim, eu acho que o ciclo, ele é uma proposta pro aluno, ele não é uma proposta pra gestão, num é uma proposta pro professor, porque, por exemplo, eu sou professora de uma sala, tá entendendo? Você é professora do primeiro, da rede, você é professora do terceiro. Agora, o meu aluno que é do primeiro, ele tem o primeiro pra se alfabetizar, não se alfabetiza, aí ele tem o segundo, então, a gente espreme até o terceiro, mas o que é que a gestão municipal faz? Não. Você tem três anos, aprova tudinho, aí quando chega no final, se queima. Aí quem é o culpado? O professor. Esse

	professor tem que ter formação continuada, esse professor tem que ter clareza do que tem que fazer no primeiro, no segundo, no terceiro, e não ficar... Um pra lá e pra cá, que ninguém sabe o que é. E quem é comprometido faz. Quem não é, deixa pro outro fazer. E tem o que é comprometido e não tem como fazer. Quer dizer, funciona? Não funciona. (Entrevista, Professora 3C)
RESULTADOS	Os resultados indicaram em relação à análise curricular que a proposta curricular do município de Camaragibe-PE apresenta-se organizada em torno dos eixos de forma articulada, aprofundada e sistematizada, possibilitando que as professoras tenham expectativas para a aprendizagem em cada ano do ciclo fundamental; já a proposta curricular do Recife-PE não apresenta de forma clara o que propõe para os três anos da alfabetização bem como não delimita as expectativas ao longo do processo. Apesar de pautarem-se em orientações oficiais diversas, a análise das práticas indicou que as professoras, de ambas as escolas, tinham metodologias semelhantes quanto ao ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando. Sendo assim, foi-nos possível traçar alguns elementos que caracterizavam o “perfil alfabetizador” das mesmas, tais como: estabelecimento de uma rotina de atividades como elemento estruturante da prática; adoção de recursos diversificados; consideração da afetividade nas relações; busca pela progressão do ensino e estabelecimento de expectativas a cada ano; proposição de atividades que buscavam promover a apropriação, a consolidação e a sistematização da leitura e da escrita, apesar de ainda não apresentarem aprofundamento em relação à leitura e à produção textual; consideração da diversidade de agrupamentos, atendimento ajustado às crianças e posturas avaliativas em transição. A variável organização escolar não foi determinante para a efetivação da prática; as professoras fabricaram taticamente suas metodologias de ensino por serem comprometidas com a aprendizagem de todas as crianças. Em relação às aprendizagens, os resultados não apontaram uma diferença significativa nos Perfis Inicial e Final, entre as turmas de mesmo ano escolar; todas as turmas de mesmo ano escolar terminaram o ano letivo “tecnicamente iguais”. Porém, a análise qualitativa dos dados nos indicou que as crianças retidas no 2º ano da Escola Seriada estavam com o mesmo Perfil Final das que foram aprovadas nos 3º anos na Escola Ciclada e Seriada. Estas constatações corroboram a ideia de que a retenção no sistema seriado pode prejudicar as crianças da Escola Seriada em relação ao seu avanço na escolaridade sem de fato proporcionar aprendizagens.
TEMATIZAÇÃO	Organização das escolas: seriação e ciclo.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 9	TESE – AUTOR: Dourado, Viviane Carmem de Arruda Dourado, 2017
TÍTULO	ENSINO AJUSTADO À HETEROGENEIDADE DE APRENDIZAGENS NO “CICLO” DE ALFABETIZAÇÃO: práticas de professoras experientes do 2º ano
OBJETIVOS	Investigar as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe- PE e como estas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita em suas salas de aula. Identificar as concepções das professoras sobre a heterogeneidade de aprendizagens; Analisar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita diante dos diversos níveis de aprendizagem de leitura e escrita dos discentes; Identificar os “esquemas” que as professoras mobilizam para ensinar o sistema de escrita aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem e aos sem dificuldade

REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Para isso apoiaram, entre outros estudos, na Teoria da Psicogênese da escrita e nos estudos sobre os Esquemas profissionais
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>1) 12 observações de jornadas completas de aulas no 1º semestre letivo;</p> <p>2) aplicamos pré-testes e pós testes diagnósticos às crianças;</p> <p>3) realizamos (com as docentes) entrevista semiestruturada e minientrevistas durante as observações;</p> <p>4) realizamos análise documental referente à Proposta Curricular do município onde atuavam as docentes</p> <p>“Ele aprende. Eu descobri que ele aprende. Eu posso pegar qualquer criança e posso ensinar a partir da palavra Brasil. Ah! Mas, é difícil! Você tem que começar com a palavra fácil. Não, não é de jeito nenhum, porque eles não conhecem outras palavras? Assim você vai estar desprezando a vivência dele, você tá fazendo ele de bobo. Acha que ele só aprende aquela coisinha pequenininha, mas a vivência de mundo deles e hoje que eles têm muita informação. Eu acho que isso funcionava no tempo de Maria Montessori, no passado do ba-be-bi-bo-bu, mas hoje os meninos têm muita informação. A maioria dos meninos da escola pública tem um computador em casa, eles digitam palavras em inglês, eles sabem o que é fazer um download, sabe fazer coisas que eu nem sei falar. O universo de informação deles é amplo demais, é um leque imenso e eles conseguem com certeza.” (grifo nosso) (docente A)</p> <p>“Formação mesmo... não. Nem esse ano nem o ano passado não teve. Participo do projeto do PACTO. Eu acho que o PACTO não é uma formação. Deveria ter a formação, mas eu participo do PACTO pela educação que é o PNAIC, né? Mas eu acredito que assim que o PNAIC é um projeto do governo federal, não tem nada a ver. Eu acho que a rede deveria fazer outras formações. Essas formações me ajudaram bastante a refletir, a ver coisas que eu não sabia na minha prática que poderia melhorar, que foi aplicando e foi melhorando, porque, assim, às vezes a gente vê as pessoas falarem: “ah, tudo aí que elas tão falando a gente já sabe”. Mas se o mesmo conteúdo for dado em duas, três formações diferentes, cada vez, cada pessoa vai dar de uma maneira diferente, acrescenta alguma coisa e a gente também vai amadurecendo e vai absorvendo de uma maneira diferente e vai até...é, assim, eu vejo, assim, que a cabeça da gente vai abrindo e a gente vai construindo coisas e vai melhorando.” (docente A)</p> <p>“As mudanças foram grandes, porque é assim: no início tinha aquela questão de você trabalhar com os padrões silábicos, aí depois chegou o construtivismo, mas a gente começou a pensar como é esse construtivismo? Mas quando a gente começou a entender as fases da escrita foi um dez, uma mudança muito grande. As formações que a gente teve com o CEEL, que ajudou a gente a entender as fases, mudou a minha maneira de ensinar, porque o olhar para a criança mudou. Aquelas que tinham mais dificuldades a gente já ia fazer um trabalho diferenciado. Antes a gente não enxergava muito bem as diferenças.” (docente B)</p> <p>“... como o 1º Ano não retém, então, às vezes, o professor não tem o compromisso Ah, não retém, vai ser tudo aprovado, não vai sobrar nada pra mim”. É o que eu tava agorinha conversando com minha colega. Não retém, então vai todo mundo. O professor, às vezes, não tem aquela preocupação de dizer: não. Eu vou pegar esse que tá fraquinho, vou dar um empurrãozinho, uma ajuda. Não, de todo jeito ele vai pro 2º ano, se aprender ou se não aprender. Aí você recebe aquela carga pesada. E o 2º ano tem que entregar os meninos num nível pro 3º ano, porque o professor do 3º ano receber... Como é que esse menino veio desse jeito? Ele tá abaixo do perfil.” (docente A)</p>

“**O quantitativo de alunos em sala de aula.** Não é o meu caso, hoje, mas, se tiver uma turma muito grande, não dá, até por conta das crianças mesmo. Não é por elas serem crianças, porque hoje em dia elas não têm limite. A questão de **educação doméstica**, isto tudo influencia. **Alunos com muito problema, então você tem que ter apoio.** Eu acho que se o professor tivesse apoio fluía. **A falta de material** também dificulta, porque às vezes a gente fica pedindo, pedindo. Você, que você 95 observou comigo, aqueles contos ficaram tudo atrasado por conta das xérox que não saiam, né? Se tivesse as xérox, a gente tinha andado.” (docente A)

“Eu acho que é o ideal, porque, no ciclo, ele vai aprovando e, no seriado, ele vai retendo aqueles que não conseguem, porque as crianças não são iguais. Tem crianças no 2º ano que já estão lendo e outras que não. Então tem que haver isso aí, pra que a gente pare um pouquinho e trabalhe mais com aquela criança, pra poder conseguir chegar no nível, porque, depois, ela vai ficar a vida toda se arrastando, não é verdade? A ideia de ciclo é boa, mas eu prefiro o seriado, porque não tem um investimento no professor pra ajudar os alunos que não conseguem.” (docente B)

“Eu avalio mensalmente. A rede manda fazer 4 avaliações, uma por unidade, por bimestre. Então, antes se fazia reunião e era um professor que se prontificava a preparar pra todos, que foi o que ficou preparado para a 1ª unidade, que ele tava aqui. No segundo, cada um fez o seu, mas era pra escola toda. No tempo da outra gestão era assim. E esse professor em que saiu da escola era quem fazia.” (docente A “... mas, além dessa avaliação da prefeitura, todo mês eu faço. Eu faço um ditado mudo, aí eu faço uma leitura, que eu tenho meu caderno que eu acompanho, aí eu vou vendo quem evoluiu e vou marcando, não é? Faço a leitura e faço uma produção com eles, porque eu sempre tenho produções. Eu tenho meu caderninho de ditado, então, continuamente, eles têm a produção e eu posso ir avaliando e tentar ir melhorando.” (docente A)

“... Ah, eu saio pesquisando. Eu pego livros, não só o didático deles, mas quando as editoras vêm, que vão fazer a escolha do livro didático, vem muito livro. Aí, pronto! Eu vou pegando esses livros didáticos. Eu vou pegando também os livrinhos do CEEL, que a gente tem, as apostilas que a gente tem de formação, aí eu vou lá dou uma lindinha...” (docente A)

“Gosto do roteiro, porque eu deixo os alunos organizados e eu também. Além de eu ficar organizada, ajuda a saber o que eu vou fazer...” (docente A)

“Ah, eu fazia assim: eu lia todo o livro, aí eu via os eixos, e via em cada unidade o que é que eu podia encaixar. Quando chegava no tempo de agosto, que vinham as lendas, o folclore, eu pegava. Mesmo que o texto viesse no começo do livro eu não seguia não. Aí vinha um texto da Cuca, história de assombração, eu jogava isso aqui tudinho pro mês de agosto. Os poemas, aí eu escolhia o tempo pra trabalhar com os poemas, os contos de fada, então eu dividia, até pelo perfil da rede mesmo, que eletraz por unidade, quais são os gêneros que a gente dá prioridade, mas é claro que entram outros que a gente fala com os alunos. Mas tem aqueles que a gente prioriza.

Então, de acordo com os gêneros, eu ia selecionando. Se eu não achasse num livro, aí eu partia pra outro.” (docente A)

“Tem gente que acha até que é perda de tempo, mas acho que é importante a criança saber a data para ela se situar no tempo, porque tem criança muito dispersa, que nem sabe ainda o dia da semana. Até mesmo fazer uma oração e refletir sobre a vida. Eu acho importante. É uma forma de organizar o dia deles. (2ª observação)

“Eu vou passar uma tarefa de casa pequenininha, senão a mãe de vocês vão reclamar três dias sem tarefa de casa. Só que eu passo tarefa de casa e não faz, então é melhor aproveitar o tempo aqui na sala. Quando eles têm maior

	<p>autonomia pra fazer aí eu sou a favor, um trabalho pra consolidar o que foi dado na sala, mas eles não ajudam. São poucos.” (12ª observação)</p> <p>“Assim, alguns professores acham que é perda de tempo você fazer essa parte de oralidade no quadro (referindo-se ao ensino coletivo, no quadro), mas eu acho assim, que, lá na frente, eu ganho tanto... Eu sei que dá trabalho, que cansa, desgasta a voz, fala muito, mas eu sei que, lá na frente, eles vão estar produzindo. Lá no final do ano, eu vou estar mais descansada.” (comentário espontâneo da docente A durante a 1ª observação)</p> <p>“Eu tô lendo esse livro (livro com textos cartilhados: Porta de Papel) comesses daqui (alunos com mais dificuldades). Os de lá (alunos mais avançados) eu leio os textos maiores. Quando acabar esse daqui, eu vou pegar textos curtos e, após à leitura, eu vou perguntando: o que você leu no texto? Ele falava sobre o quê? Porque eu não vou deixar eles parados. Eles têm que avançar.” (6ª observação- docente A)</p>
RESULTADOS	<p>Os resultados revelaram que as docentes, solitariamente, tentavam dar conta da heterogeneidade em suas turmas. Apenas em alguns dias, a docente B teve ajuda de uma estagiária que, na maioria das vezes, limitava-se a tarefas de organização de material, não interferindo diretamente no ensino. Os dados revelaram ainda que as docentes possuíam esquemas de ação provenientes de diversas fontes como: sua formação inicial e continuada, experiência profissional e trocas com os pares. Os resultados dos testes diagnósticos mostraram uma evidente evolução dos conhecimentos infantis sobre o SEA em todos os itens avaliados quando comparamos com o perfil inicial em ambas as turmas. Na turma A, cerca de 50% dos alunos atingiram o nível alfabético e 50% o silábico-alfabético de escrita. Na leitura de palavras, 60% atingiram 100% de acerto e, na leitura de texto, 70% também obtiveram 100% de acerto ao final do semestre. No eixo de produção textual, apesar de a maioria dos alunos ter avançado pelo menos uma categoria de análise, apenas 25% conseguiu atingir o nível máximo de produção textual. Na turma B, também diagnosticamos avanços significativos: 55% atingiram o nível alfabético de escrita e 30% o silábico-alfabético, os demais 15% atingiram níveis mais elementares de escrita. Na leitura de palavras, cerca de 40% das crianças obtiveram entre 25% e 50% de acertos e cerca de 60% atingiram entre 75% e 100% de acertos. Na leitura de texto, essa turma alcançou cerca de 60% de acerto e, em produção textual, apenas 10% dos estudantes alcançaram o nível máximo. Os dados mostraram, ademais, que as docentes mobilizavam diferentes esquemas de ação para ensinar, considerando a heterogeneidade de suas turmas e adotavam diferentes formas de trabalho: atividades coletivas, em grupos e assistência individual com foco nas dificuldades dos estudantes. As atividades, por sua vez, geralmente eram ajustadas aos níveis dos alunos e favoreciam reflexões importantes para aprendizagem do SEA.</p>
TEMATIZAÇÃO	Práticas de alfabetização e heterogeneidade.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 10	TESE – AUTOR: Gama, Ywanoska Maria Santos da ,2014
TÍTULO	Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula
OBJETIVOS	<p>Compreender as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e os processos de formação continuada vivenciados por professoras alfabetizadoras</p> <p>Observar a construção de práticas de alfabetização no cotidiano de sala de aula;</p> <p>Identificar, na rotina das professoras, as atividades relacionadas ao trabalho nos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa e a forma como as</p>

	professoras justificam suas escolhas didáticas cotidianas e as associam às experiências de formação continuada que vivenciaram ao longo de sua trajetória na rede de ensino
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	As contribuições dos estudos do cotidiano inspirados em Michel de Certeau, se constituíram como referencial para o aprofundamento das leituras da prática para além do óbvio, do explícito, do dito, mas incluindo o processo de construção e reconstrução, de negociação de interesses e conflitos e do posicionamento das docentes frente às estratégias. Utilizamos ainda o aporte teórico trazido pelos estudos da Clínica da Atividade, com os trabalhos de Yves Clot, assim como o uso do procedimento de autoconfrontação, como metodologia de coleta de dados propulsora de uma reflexão do trabalhador sobre sua atuação
NATUREZA METODOLÓGICA	Entrevistas, observação de inspiração etnográfica e entrevistas de Autoconfrontação
RESULTADOS	O estudo possibilitou-nos perceber que as construções das práticas docentes se dão pela via da fabricação e ressignificação, utilizando-se de seus esquemas operatórios, perceptivos, corporais, emocionais ou, ainda, relacionais e subjetivos, sedimentados no decorrer de sua vida. Verificamos que a forma como as professoras tomavam suas decisões no cotidiano da sala de aula demonstrava seus estilos, formas particulares de jogar com os gêneros profissionais. Percebemos, ainda, que as professoras utilizavam de formas diferentes suas margens de manobra, em função também de um conjunto de saberes e experiências construídos de forma singular, por cada uma delas. Essas táticas de consumo, combinando elementos heterogêneos fabricavam procedimentos e ações de forte coerência pragmática, evidenciando prioritariamente suas relações com as experiências de formação continuada.
TEMATIZAÇÃO	Formação continuada dos professores alfabetizadores e a relação com vivências em sala de aula.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, CE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 11	TESE – AUTOR: Moraes, Daisinalva Amorim, 2015
TÍTULO	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC
OBJETIVOS	Compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador de uma escola de um município de Pernambuco no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos. Analisar as orientações didáticas e pedagógicas dos Programas Alfa e Beto e PNAIC para o ensino da leitura e da escrita propostas aos professores, nos anos de 2012 e 2013 respectivamente; Identificar e analisar a maneira como o professor se utiliza dos dispositivos metodológicos e instrumentos disponibilizados pelos programas relativos ao ensino aprendizagem da leitura e da escrita; Analisar a natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor no tocante ao ensino da leitura e da escrita em cada ano da vivência dos projetos; Analisar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos relativos à leitura e à escrita, em cada ano da vivência dos projetos.
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Hebrard (2002), Cook-Gumpers (1991), Braslavsky (1985, 1988), Mortatti (2000, 2008), Ferreiro e Teberosky (1986), Ferreiro (1990, 1996, 2009, 2011), Capovilla (2000), Morais (2004, 2012), Goigoux e Cebe (2006), Soares (2001, 2003, 2004 2011), Chartier (2000, 2007a), Chartier, Clesse e Hebrard (1996), Frade (2007a), Albuquerque (2006), entre outros.

	Fabricações do Cotidiano a partir das contribuições de Michel de Certeau e seus seguidores acerca dos Saberes da Ação. Esses estudos tiveram como base as contribuições Chartier (2000, 2007a), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000), Certeau (2009), Ferreira (2003),
NATUREZA METODOLÓGICA	Estudo de caso longitudinal, que envolveu um professor e seus alunos. Na análise dos dados, utilizamos a análise qualitativa documental de cada programa, a análise das entrevistas realizadas com o professor em três momentos e análise das observações da prática docente de cada ano da pesquisa (2012 e 2013) e do processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos
RESULTADOS	Os resultados mostraram que o professor, nos dois anos, possibilitou interações favoráveis com o grupo de crianças na busca da aprendizagem. Na análise documental, observamos que o Programa Alfa e Beto era um programa estruturado, com concepções associacionistas de aprendizagem e a materialização da alfabetização estruturada a partir de uma rotina e materiais didáticos na perspectiva do método fônico. O Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa era um programa de formação sistemática com concepções construtivistas de aprendizagem e a materialização da alfabetização a partir de materiais diversos (livro didático, jogos, entre outros) organizados em rotinas a partir dos eixos da Língua Portuguesa, articulados as demais disciplinas. Observamos, na prática do professor, que as determinações do programa Alfa e Beto eram modificadas. O docente organizava uma rotina própria, a partir da seleção de materiais didáticos e atividades do livro Aprender a Ler, substituía a análise fonêmica, se utilizava da identificação e nomeação de letras, redefinindo alguns enunciados e inseria outros dispositivos como a escrita espontânea de palavras e sua correção, com questionamento sobre a sua escrita. No segundo ano (2013), o professor participava da formação continuada do PNAIC, não utilizando a livro didático (PNLD), adotando textos de acervos literários mais apropriados à faixa etária das crianças e realizava a produção coletiva de textos e, em relação à apropriação do SEA, utilizava os mesmos dispositivos do ano anterior, inserindo a exploração de rimas e realizava discussões sobre as partes sonoras das palavras. Em relação aos processos de aprendizagem das crianças, constatamos que 57% das crianças do primeiro ano (2012) iniciaram o ano letivo em níveis avançados da escrita (silábico-alfabético e alfabético) e atingiram um percentual de 79% nos mesmos níveis no final do ano. Percebemos que os avanços aconteceram com as crianças que já estavam fonetizando, visto que as pré-silábicas não avançaram. Em relação ao segundo ano (2013), observamos que 65% das crianças iniciaram o ano nos níveis iniciais (pré-silábico e início de fonetização), avançando para 70% nos níveis mais elevados da escrita. Inferimos que a exploração de rimas e as discussões sobre as partes sonoras das palavras podem ter influenciado esses resultados. Quanto à natureza dos saberes subjacentes às escolhas didáticas e pedagógicas do professor, concordamos com Tardif e Raymond (2000), quando afirmam que a trajetória profissional do professor, o que ele sabe sobre o ensino, sobre o seu papel e sobre como ensinar, provém, em boa parte, de sua própria história de vida, de sua socialização enquanto aluno e do que ele desenvolveu durante a carreira, ao longo do processo temporal de vida profissional. Nesse sentido, por ser um professor iniciante, ele, mesmo tentando transgredir as orientações, muitas vezes aproximava-se das concepções que norteavam o programa Alfa e Beto, limitando-se a repetição e memorização de letras, sílabas e palavras.
TEMATIZAÇÃO	Práticas de alfabetização inseridos em dois programas (Alfa e Beto e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa–PNAIC) com diferentes

	orientações teórico-metodológicas, o que eles fazem para alfabetizar as crianças.
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
TRABALHO 12	TESE – AUTOR: Souza, Sirlene Barbosa de ,2016
TÍTULO	<i>CENAS DO COTIDIANO ESCOLAR... O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França</i>
OBJETIVOS	<p>Conhecer e analisar as práticas de ensino da língua escrita das professoras, identificando os fatores internos e externos à escola que ora influenciavam, ora determinavam o seu “fazer pedagógico” e as possíveis relações entre o que elas pensavam e o que faziam efetivamente, na prática;</p> <p>Identificar os recursos e os materiais didáticos selecionados pelas docentes para o ensino da língua escrita e os usos que deles faziam na sala de aula;</p> <p>Analisar os esquemas cognitivos mobilizados e as táticas de ensino fabricadas pelas professoras para o ensino da língua escrita nas aulas de Português e Francês e, também, a partir de outras áreas do conhecimento;</p>
REFERENCIAL TEÓRICO /BIBLIOGRÁFICA	Ferreiro (2013), Soares (1998, 2008, 2016), Albuquerque (2002), Rockwell (1985), Bakhtin (2000) e Kleiman (2001) - ensino da língua escrita no contexto escolar. Tardif (2008), Chartier (2010), Ferreira (2003 e 2005) - práticas docentes. Certeau (1994) Cotidiano
NATUREZA METODOLÓGICA	<p>Abordagem metodológica qualitativa e etnográfica, para coletar os dados fizemos uso dos seguintes procedimentos: observações nas classes das docentes com gravações em áudio e registros no diário de campo durante o período compreendido entre os anos de 2013 a 2015, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas inspiradas nas entrevistas de autoconfrontação desenvolvidas por Goigoux (2002).</p> <p>“A construção das minhas aulas é um conjunto de tudo, Sirlene. Não tem como não ser! É um conjunto também das experiências pessoais, porque você carrega também a sua história... tem a história da minha vida, aí vê... eu vejo quais foram os meus traumas, quais foram as coisas boas que ficaram, o que eu posso aproveitar das minhas experiências... É a forma como você elaborou, reelaborou essas experiências, o que você construiu de novo, o que você conheceu de “novo”, o desejo de conhecer, o que pensar... isso tudo vale, ajuda na hora de construir as aulas”</p> <p>“Eu sempre fui uma pessoa que aprendia de uma outra forma... de forma divertida, prazerosa, gostosa, mas eu, durante a minha vida escolar, eu não conseguia me encontrar nesse pensamento da escola, então eu vivia sempre em conflito com os meus professores, porque eu questionava tudo, eu nunca estava satisfeita, sempre achava que as coisas podiam ser diferentes...”</p> <p>“Hoje eu diria que a minha prática é fruto, sobretudo, de eu colocar a “mão na massa”, do que eu já fiz, do que eu já vivenciei com os alunos, do que eu presenciei... daquilo que já fiz na sala e percebi que foi ótimo, do que eu e os meus alunos conseguimos superar... Eu gosto de tá discutindo, de estar ouvindo, trocando com os colegas de trabalho, embora a gente saiba dessa realidade, né? Que o professor não tem espaço na escola hoje pra tá trocando conhecimentos com o seu colega, nem da sala ao lado, e quando acontece essa troca de experiências, é por e-mail, por mensagem, é um encontro casual e, muitas vezes é no corredor, no intervalo do lanche e do recreio, tomando um cafezinho, no almoço... a gente troca, mas é difícil”!</p> <p>“Eu vou buscar nas minhas experiências como eu já disse, mas eu vou buscar também nos estudiosos, vou pesquisar o que dizem os teóricos sobre os assuntos que vou trabalhar, vou buscar informações e ideias nos textos para pensar também no meu planejamento, mas não vou me convencer que tudo que os textos e os teóricos dizem é tudo bom, eu vou vendo o que é</p>

	<p>bom pra fazer, o que dá pra fazer, eu vou estudando... Quando eu monto meu planejamento semanal, eu vou para a pesquisa, eu não conto só com a minha experiência. Se eu quero trabalhar um assunto específico essa semana, eu não domino, eu não domino todo o assunto, eu tenho conhecimento parcial sobre ele... mas se eu quero aprofundar com os meus alunos esse assunto, eu primeiro tenho que me aprofundar, então eu vou lá pra pesquisa e demora de 5 a 6 horas, porque pra mim tem que ter os objetivos que eu quero naquela semana e o que eu vou fazer cada dia, como passo pra chegar naquele objetivo”.</p> <p>“Isso é um pouco complicado... (referindo-se à questão da aprovação ao término do ciclo de alfabetização), porque no final do ano eu vou ser pressionada a passar todos os alunos, mas nem esses que eu venho trabalhando todos os dias... Fábio, por exemplo, eu tenho investido nele todos os dias, mas ele é disperso, não demonstra interesse em aprender... tem também os que avançam, mas que mesmo assim ainda não dá para ir para o nível seguinte.”</p>
RESULTADOS	<p>Os dados apontaram que, embora todas as professoras comungassem dos mesmos objetivos – levar os seus alunos a se tornarem leitores e escritores proficientes – elas recorriam a diferentes caminhos metodológicos para atingi-los e que as suas escolhas sobre “o quê” e “como” ensinar estavam pautadas nas suas vivências enquanto alunas (suas trajetórias pessoais), nas suas experiências no exercício do magistério (os saberes da prática docente) e, ainda, nos saberes construídos nos encontros de formação inicial e continuada dos quais haviam participado. A análise dos dados também evidenciou que dentro das salas de aula quase não existiram momentos em que a língua escrita não se fizesse presente e que as docentes promoveram vários eventos e práticas de letramento revelando, assim, os esforços constantes dessas profissionais em aproximar as práticas de leitura e de escrita escolares daquelas vistas, vividas e praticadas pelos seus aprendizes fora dessa instituição, oportunizando-lhes adentrarem, de forma mais efetiva e ativa, nos diferentes espaços marcados pelo escrito. Por fim, os dados chamaram a atenção para a necessidade de os pesquisadores que desejam conhecer como se dá a fabricação das práticas docentes, irem em “lócus” e mergulhar no universo da escola e da sala de aula onde, cotidianamente, os professores constroem e reconstróem as suas táticas de sobrevivência, em um cotidiano marcado por muitas contradições</p>
TEMATIZAÇÃO	Prática docente no ensino da língua escrita e os seus usos na sala de aula