

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORIA DOCENTE DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC**



**TERESINA-PI
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORIA DOCENTE DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC**

Texto de Tese apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, na Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa, para Defesa Pública Oral, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares
Barbosa Lima

TERESINA-PI
2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

S725f Sousa, Francisca Maria da Cunha de
 Formação continuada e a autoria docente de professores
 alfabetizadores no âmbito do PNAIC / Francisca Maria da Cunha de
 Sousa. -- 2020.
 278 f. : il.

 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de
 Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
 Teresina, 2020.
 “Orientadora: Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima.”

 1. Formação Continuada. 2. Prática Docente. 3. Saberes
 Docentes. 4. Docente – Autoria. 5. PNAIC. I. Lima, Maria da Glória
 Soares Barbosa. II. Título.

CDD 370.71

FRANCISCA MARIA DA CUNHA DE SOUSA

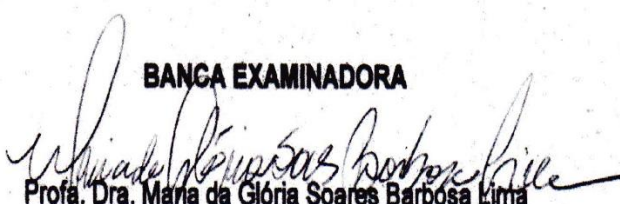
**FORMAÇÃO CONTINUADA E A AUTORIA DOCENTE DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC**

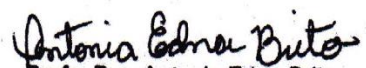
Texto de Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação (PPGE), da
Universidade Federal do Piauí (UFPI), na
Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Prática Educativa, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Maria da Glória Soares
Barbosa Lima

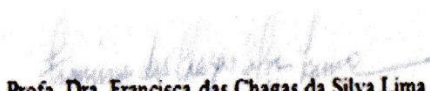
Tese aprovada em: 29 de Fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Orientadora
(PPGE/UFPI)


Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Examinadora Titular Interna
(PPGE/UFPI)


Prof. Dra. Maria da Glória Carvalho Moura
Examinadora Titular Interna
(PPGE/UFPI)


Prof. Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima
Examinadora Titular Externa
(UFMA)


Prof. Dra. Emanuela Moreira Maciel
Examinadora Titular Externa
(PROFEPT/UFPI)

*Quem me oferece sua gratidão como sacrifício honra-me,
e eu mostrarei a salvação de Deus ao que anda
nos meus caminhos (Salmos 50:23).*

DEDICATÓRIA

- A Deus, por seu imenso amor e cuidado durante toda a minha existência.
- Aos meus amados pais, Lídia e Francisco Alves (*In memoriam*), pelo amor e zelo demonstrados na educação de seus seis filhos.
- À minha tia, madrinha e mãe de coração, Regina, pelas orações, pelo cuidado e pelo amor, a mim ofertados ao longo da vida.
- Ao meu marido, Ricardo Pereira, pelo amor e companheirismo a mim dedicados em nossos 15 anos de casados, especialmente durante a realização deste curso de Doutorado; pelo cuidado e zelo com que cuidou de nossas filhas Sara Sophia e Isabela Maria, assumindo com amor as responsabilidades em educá-las, para que eu tivesse mais tempo para estudar.
- Às minhas filhas, Sara Sophia e Isabela Maria, por terem dado um novo sabor para minha vida, fontes de amor e de alegria. A vocês dedico todas as minhas conquistas e vitórias.
- Aos professores interlocutores desta pesquisa, pelo compromisso com que vivenciam a formação e a prática docente na alfabetização das crianças e por compartilharem conosco seus saberes, alegrias e angústias sobre a construção da autoria docente a partir da formação do PNAIC.

AGRADECIMENTOS

No percurso de minha caminhada muitos são os que me acompanharam e contribuíram de diferentes maneiras para que eu pudesse chegar a seu final. Agradecer é necessário. Não poderia chegar ao fim do percurso sem lembrar os que me ajudaram nas muitas trilhas que percorri até aqui. Com isso, digo que a escrita desta Tese é um trabalho feito a muitas mãos, que contribuíram direta ou indiretamente com sua edificação. Alguns contribuíram cuidando de mim e de minhas filhas para que eu pudesse frequentar as aulas do Doutorado e estudar; outros com orações, boas energias e torcida; há aqueles que não mediram esforços para fazendo tudo que podiam para ajudar na travessia desse percurso, tornando-a mais leve e produtiva. A todos, amigos, familiares e colegas minha gratidão e afeto.

Vou nomear alguns, sei que com isso corro o risco de deixar de citar o nome de alguém, por isso peço gentilmente; sintam-se todos igualmente agradecidos e abraçados, credores de meu respeito, amizade, afeto e gratidão.

A Deus, princípio, meio e fim; por ter cuidado de mim, em muitos momentos delicados carregou-me no colo, obrigada pelo amor infinito e zelo constante.

Aos meus pais, Lídia e Francisco (*in memorian*), pelo amor e cuidado, minha gratidão e amor! Especialmente meu pai por ser um dos grandes motivadores de minha busca em ser uma pessoa, uma mãe e uma profissional sempre melhor.

Às minhas amadas filhas, Sara Sophia e Isabela Maria, por me ensinarem o verdadeiro sentido da palavra amor e encherem minha vida de alegria. Muito obrigada por existirem, por tornarem minha vida melhor e me fazerem tão feliz! Amo-as infinitamente.

Ao meu marido Ricardo, obrigada pelos dezesseis anos de partilha, evolução e cuidados!

Aos amigos do grupo de estudo de José de Freitas, Conceição Ribeiro, Francisca Nascimento, Goreti, Maria Lemos, Patrícia Gonzaga e Tiago, que contribuíram significativamente para esta conquista. Obrigada pelo carinho, cuidado, amizade e zelo ao longo dos anos de convivência. Vocês se tornaram irmãos de coração, são anjos que Deus me deu para cuidarem de mim na Terra. Considero-me privilegiada por tê-los como amigos.

À Andréia Lopes, por cuidar de mim e de minhas filhas, por ter sido um anjo na minha vida e da minha família desde que a conheci. A você minha gratidão, amizade, afeto e orações.

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pelo interesse, comprometimento e pela valorosa contribuição sobre a construção da autoria docente a partir dos saberes da formação continuada do PNAIC, colaborando com a concretização deste trabalho. Aprendi muito com vocês.

A todos os professores do PPGED/UFPI, em especial, à Prof.^a Dr.^a Glória Lima, à Prof.^a Dr.^a Bárbara Macêdo, à Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia Cabral, ao Prof. Dr. José Augusto Mendes Sobrinho, ao Prof. Dr. Luís Carlos Sales, à Prof.^a Dr.^a Antônia Dalva e à Prof.^a Dr.^a Josania Portela, pela dedicação e socialização de conhecimentos necessários a minha formação no Doutorado em Educação.

À minha orientadora, Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, pelo acolhimento e orientações na reta final de minha caminhada no Doutorado, pelas contribuições e orientações. Minha gratidão

À professora Dr.^a Neide Cavalcante Guedes, pelo acolhimento e orientações no doutorado pelo tempo que me acompanhou nessa caminhada acadêmica. Meu muito obrigada.

À Secretaria de Educação do Município de José de Freitas, que me liberou das atividades docentes cotidianas para que eu pudesse realizar mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Aos colegas da 8ª turma de Doutorado em Educação, pelos agradáveis momentos que partilhamos conhecimentos, pela amizade e pelo apoio que recebi de vocês ao longo deste curso. Agradeço de forma especial à Mirian Abreu, Antônia Regina, Dolores Vieira, Nazareth, Lucélia, Socorro Pereira e ao Chiquinho.

À amiga da 8ª turma de Doutorado em Educação, Glória Ferro, meu muito obrigada pelos diversos momentos de estudos e amizades que compartilhamos durante a realização do Doutorado em Educação.

À Marcella Fontinelle, pelas contribuições e parcerias, saberes compartilhados e orações. Minha eterna gratidão!

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), Marcella Fontinelle, Adriana Monteiro, Kely-Anee, Lia Mara, Polyana, Wirlany, Laurilene, Glória Ferro, Tiago Pereira; pelo compartilhamento de saberes.

Às amigas, Socorro Moraes, Norma Santiago, Gracinha Silva, Joana D'arc, Ivanete Alves, Josete Craveiro, Dalva Rocha, Jelma, Sílvia Amélia, Graça Oliveira, obrigada pela amizade, carinho e por torcerem por mim e se felicitarem com minhas conquistas.

À equipe da Escola Municipal Nossa Senhora do Amparo, especialmente às diretoras professoras: Cândida Almeida e Johanna Danniela, e à pedagoga Marta Andrade, pela flexibilização de horários, para que eu pudesse cursar o Doutorado em Educação. Muitíssimo obrigada!

Às minhas alfabetizadoras, Amparo Lopes e Bernadete Lopes, por terem me introduzido no mundo da leitura e da escrita, o que contribuiu para que lograsse sucesso na minha vida escolar. Vocês são inspiração na busca por ser uma profissional melhor. A vocês minha gratidão e respeito.

Aos meus irmãos, Francisca das Chagas (Neném), Lídia Maria, Francisco das Chagas, Manoel Felipe, Francisco Augusto; meu sobrinho e afilhado Matheus Roberto e demais familiares, muito obrigado por se felicitarem com minhas conquistas.

À madrinha Regina, a meus primos Francisco José e Vânia sua esposa, Joyciane e Juliana e Maria Vitória, minha afilhada e sobrinha, minha gratidão.

Às professoras da Banca de Qualificação e Defesa: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Orientadora (PPGED/CCE/UFPI); Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, Examinadora Titular Interna (PPGED/CCE/UFPI); Prof.^a Dr.^a Francisca das Chagas da Silva Lima, Examinadora Titular Externa (UFMA); Prof.^a Dr.^a Hilda Mara Lopes Araújo - Examinadora Titular Externa ao Programa (CCE/UFPI); Prof.^a Dr.^a Josania Lima Portela Carvalhêdo, Examinadora Suplente Interna (PPGED/CCE/UFPI); Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella, Examinadora Suplente Externa (UERJ); Prof.^a Dr.^a Emmanoela Moreira Maciel (IFPI), Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura; e Prof.^a Dr.^a Iveuta de Abreu Lopes (Suplente Externa) obrigada pela disponibilidade em contribuir com este estudo.

A todos que não foram mencionados, mas que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho, que Deus os abençoe imensamente!

SOUSA, F. M. da C. **FORMAÇÃO CONTINUADA E AUTORIA DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação). 278 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Este estudo abriga no seu cerne discussões e considerações teóricas e metodológicas voltadas para compreensão da formação continuada no âmbito do PNAIC e seus impactos na construção da autoria docente de professores alfabetizadores. Encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPI), na Linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa. Tem como objeto de estudo a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC e a construção da autoria docente. Estabelece, para tanto, o seguinte problema de pesquisa: em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador, no âmbito do PNAIC, favorece a construção da autoria docente? Para responder ao problema, define como objetivo geral: compreender em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador, no âmbito do PNAIC, favorece a construção da autoria docente. No que concerne aos objetivos específicos, estes se encontram assim definidos: identificar as concepções de formação e formação continuada inerentes ao PNAIC; descrever como a formação continuada do PNAIC favorecem aos alfabetizadores a construção da autoria docente; analisar as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores na construção da autoria docente. Defende a Tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC, consubstanciada na autoria docente, considerando o movimento da sala de aula e a conexão entre os saberes da formação e os saberes da experiência, pode situar o alfabetizador como autor de sua própria prática. No plano teórico, apoia-se em discussões referentes à formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC e à autoria docente, segundo formulações de autores, tais como: Brito (2006, 2007, 2011), García (1999), Garcia e Zaccur (2008), Nóvoa (1997; 2000; 2009), Pimenta (2009), Tardif (2002), Fernandes e Prado (2010), dentre outros. No contexto metodológico, está amparado nas orientações da Abordagem do Ciclo de Políticas, à luz de Ball (2011) e Mainardes (2006) e na Etnometodologia, alicerçado nas formulações de Coulon (1995a). Para produção dos dados da pesquisa emprega a observação participante e a entrevista narrativa, apoiando-se, respectivamente em Angrosino (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2008); e para procedimento analítico dos dados recorre à Análise do Discurso Crítica, inspirada em Magalhães, Martins e Resende (2017); Resende e Ramalho (2017). No que diz respeito à compreensão do discurso no contexto social, a análise mostra que a formação continuada do PNAIC favorece a ressignificação e a construção da autoria docente num processo reflexivo crítico entre os saberes da formação e as experiências da prática, aspectos comprovadores da tese defendida. Mostra, ainda, que a formação continuada do PNAIC contribui, de fato, no que se refere: à valorização do saber dos professores alfabetizadores e à consolidação profissional por meio da autonomia, que oportunizam a construção da autoria docente, sobretudo, nos modos de ser professor, no que diz respeito ao saber e ao saber fazer no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Formação continuada do alfabetizador. Prática docente no PNAIC. Autoria Docente. Saberes docentes.

SOUSA, F. M. da C. **CONTINUING EDUCATION AND TEACHING AUTHORSHIP OF LITERACY TEACHERS WITHIN THE SCOPE OF PNAIC**. Thesis (Doutorado em Educação). 278 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

ABSTRACT

This study has at its core theoretical and methodological discussions and considerations aimed at understanding continuing education within the scope of the PNAIC and its impacts on the construction of the teaching authorship of literacy teachers. It is linked to the Graduate Program in Education (UFPI), in the Research Line for Teacher Training and Educational Practice. Its object of study is the continuous training of literacy teachers within the scope of PNAIC and the construction of teaching authorship. Therefore, it establishes the following research problem: in what aspects does the continuing education of the literacy teacher, within the scope of the PNAIC, favor the construction of teaching authorship? To answer the problem, it defines as a general objective: to understand in which aspects the continuing education of the literacy teacher, within the scope of the PNAIC, favors the construction of teaching authorship. With regard to specific objectives, these are defined as follows: to identify the concepts of training and continuing education inherent to PNAIC; to describe how the PNAIC's continuing education favors literacy teachers to build teaching authorship; to analyze the contributions of PNAIC to the continuing education of literacy teachers in the construction of teaching authorship. It defends the Thesis that the continuous training of PNAIC literacy teachers, embodied in teaching authorship, considering the movement of the classroom and the connection between the knowledge of training and the knowledge of experience, can place the literacy teacher as the author of his own practice. At the theoretical level, it is supported by discussions regarding the continuing training of literacy teachers within the scope of the PNAIC and teaching authorship, according to formulations by authors, such as: Brito (2006, 2007, 2011), García (1999), Garcia and Zaccur (2008), Nóvoa (1997; 2000; 2009), Pimenta (2009); Tardif (2002); Fernandes and Prado (2010), among others. In the methodological context, it is supported by the guidelines of the Policy Cycle Approach, in the light of Ball (2011) and Mainardes (2006) and Ethnomethodology, based on Coulon's formulations (1995a). For the production of the research data, it uses participant observation and narrative interview, relying, respectively, on Angrosino (2009) and Jovchelovitch and Bauer (2008); and for the analytical procedure of the data, it uses the Critical Discourse Analysis, inspired by Magalhães, Martins and Resende (2017); Resende and Ramalho (2017). Regarding the understanding of the discourse in the social context, the analysis shows that the PNAIC's continuing education favors the reframing and the construction of teaching authorship in a critical reflective process between the knowledge of the training and the experiences of the practice, aspects that prove the thesis defended. It also shows that the PNAIC's continuing education contributes, in fact, with regard to: the valorization of the knowledge of literacy teachers and professional consolidation through autonomy, which provide opportunities for the construction of teaching authorship, above all, in the ways of being teacher, with regard to knowledge and know-how in the literacy process.

Keywords: Continuing education of the literacy teacher. Teaching practice at PNAIC. Teaching authorship. Teaching knowledge.

SOUSA, F. M. da C. **FORMACIÓN CONTINUA Y AUTORÍA DOCENTE DE ALFABETIZADORES EM EL ÁMBITO DEL PNAIC**. Tesis (Doutorado em Educação). 278 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências em Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMEN

Este estudio alberga en su núcleo discusiones y consideraciones teóricas y metodológicas encaminadas a comprender la educación continua en el ámbito del PNAIC y sus impactos en la construcción de la autoría docente de los alfabetizadores. Está vinculado al Programa de Posgrado en Educación (UFPI), en la Línea de Investigación para la Formación Docente y la Práctica Educativa. Su objeto de estudio es la formación continua de alfabetizadores en el ámbito del PNAIC y la construcción de la autoría docente. Por tanto, establece el siguiente problema de investigación: ¿en qué aspectos la formación continua del alfabetizador, en el ámbito del PNAIC, favorece la construcción de la autoría docente? Para dar respuesta al problema, define como objetivo general: comprender en qué aspectos la formación continua del alfabetizador, en el ámbito del PNAIC, favorece la construcción de la autoría docente. En cuanto a los objetivos específicos, estos se definen de la siguiente manera: identificar los conceptos de formación y educación continua inherentes al PNAIC; describir cómo la educación continua del PNAIC favorece a los alfabetizadores para construir la autoría docente; analizar los aportes del PNAIC a la formación continua de los alfabetizadores en la construcción de la autoría docente. Defiende la Tesis de que la formación continua de los alfabetizadores del PNAIC, plasmada en la autoría docente, considerando el movimiento del aula y la conexión entre el conocimiento de la formación y el conocimiento de la experiencia, puede colocar al alfabetizador como autor de su propia práctica. A nivel teórico, se sustenta en discusiones sobre la formación continua de alfabetizadores en el ámbito del PNAIC y la autoría docente, según formulaciones de autores, tales como: Brito (2006, 2007, 2011), García (1999), García y Zaccur (2008), Nóvoa (1997; 2000; 2009), Pimenta (2009); Tardif (2002); Fernandes y Prado (2010), entre otros. En el contexto metodológico, se sustenta en los lineamientos del Enfoque de Ciclo de Políticas, a la luz de Ball (2011) y Mainardes (2006) y en Ethnomethodología, con base en las formulaciones de Coulon (1995a). Para la producción de los datos de la investigación, utiliza la observación participante y la entrevista narrativa, apoyándose, respectivamente, en Angrosino (2009) y Jovchelovitch y Bauer (2008); y para el procedimiento analítico de los datos, utiliza el Análisis Crítico del Discurso, inspirado en Magalhães, Martins y Resende (2017); Resende y Ramalho (2017). En cuanto a la comprensión del discurso en el contexto social, el análisis muestra que la formación continua del PNAIC favorece el reencuadre y la construcción de la autoría docente en un proceso de reflexión crítica entre el conocimiento de la formación y las vivencias de la práctica, aspectos que avalan la tesis defendida. También muestra que la formación continua del PNAIC contribuye, de hecho, en lo que respecta a: la valorización de los conocimientos de los alfabetizadores y la consolidación profesional a través de la autonomía, que permitan la construcción de la autoría docente, sobre todo, en las formas de ser docente, con respecto al conocimiento y el saber hacer en el proceso de alfabetización.

Palabras clave: Formación continua del alfabetizador. Práctica docente en el PNAIC. Autoría docente. Conocimientos docentes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	- Contextos do Ciclo de Políticas	45
Figura 02	- Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas	48
Figura 03	- José de Freitas: vista aérea (centro da cidade)	76
Figura 04	- José de Freitas: vista aérea (centro da cidade)	76
Figura 05	- Vista aérea de Teresina	77
Figura 06	- Vista aérea de Teresina	77
Figura 07	- Perfil das interlocutoras da pesquisa	84
Figura 08	- Plano de análise dos dados	93
Figura 09	- Plano de análise dos dados - Unidade Temática 01	98
Quadro 01	- Conceitos-chave de Etnometodologia	58
Quadro 02	- Programas, projetos e/ou movimentos de erradicação do analfabetismo no Brasil	135
Tabela 01	- Características geográficas de José de Freitas	73
Tabela 02	- Características geográficas de Teresina	78

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	-	Análise do Discurso Crítica
ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	-	Banco Mundial
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CEB	-	Câmara da Educação Básica
CEP	-	Conselho de Ética e Pesquisa
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	-	Fundo Monetário Internacional
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR	-	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBICT	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
NUFAGEC	-	Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	-	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PLE	-	Psicogênese da Língua Escrita
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	-	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PNLD	-	Plano Nacional de Livros Didáticos
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA	-	Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores
SAEB	-	Sistema de Avaliação Educação Básica

SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	- Sistema de Monitoramento e Controle
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS – DIÁLOGO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA	17
1.1 Objeto de estudo: compreensão da construção da autoria docente do alfabetizador no contexto da formação continuada	21
1.2 Tornamo-nos alfabetizadora-pesquisadora: rememorando caminhos percorridos e lições de uma prática coletiva	26
1.3 Estado da arte: subsídios para validação e produção da credibilidade da pesquisa	31
1.4 Estrutura da Tese	38
 CAPÍTULO II - CAMINHOS INVESTIGATIVOS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	 41
2.1 Ciclo de Políticas Educacionais e contextos que perpassam o PNAIC: da criação à operacionalização	43
2.2 Etnometodologia: teoria do social	49
2.3 Instrumentos de produção de dados: observação participante e entrevista narrativa	60
2.3.1 Observação participante	62
2.3.2 Entrevista narrativa	67
2.4 Texto e contexto sociocultural da pesquisa empírica: espaços de atuação das alfabetizadoras	71
2.4.1 Descobrindo e (re)conhecendo a cidade de José de Freitas e a escola investigada	71
2.4.2 Descobrindo e (re)conhecendo a cidade de Teresina e a escola investigada	76
2.5 Interlocutoras da pesquisa	79
2.6 Análise do Discurso Crítica: texto, discurso e realidades sociais entremeados na significação da formação continuada no PNAIC	86

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS CONTEXTOS DIVERSOS ÀS CONTRIBUIÇÕES	95
3.1 Contextos diversos de formação	99
3.1.1 Contexto de Influência	130
3.1.2 Formação continuada no PNAIC: o contexto de criação aos contributos para ressignificação e construção da autoria docente	143
3.1.3 Contexto de produção do texto	144
3.1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições	155
3.1.5 Contexto de resultado ou de efeitos	185
CAPÍTULO IV - PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: DO SABER FAZER À AUTORIA DOCENTE	190
4.1 Saber fazer dos professores alfabetizadores	194
4.2 Autoria docente: saberes e aprendizagens ressignificados	218
CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS	240
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICE (S)	266
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	267
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade	270
APÊNDICE C – Declaração dos pesquisadores	271
APÊNDICE D – Roteiro Observação Participante: considerações	273
APÊNDICE E – Roteiro Entrevista Narrativa	274
ANEXO (S)	277
ANEXO A – Encaminhamento para coleta de dados da pesquisa	278

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: DIÁLOGO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA

Esse capítulo objetiva apresentar: a temática do estudo e o objeto de estudo; a justificativa de sua realização; a delimitação do objeto de estudo – o problema de pesquisa, os objetivos, a tese; o estado da arte do objeto de estudo; as opções teórico-metodológicas feitas, a organização do estudo.



CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: DIÁLOGO ENTRE O OBJETO DE ESTUDO E A PESQUISA

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais (MORTATTI, 2010, p. 1).

A epígrafe inspirada em Mortatti (2010) dá suporte para iniciar a reflexão de algo significativo e necessário ao cotidiano da prática docente alfabetizadora, que é a formação continuada do professor. Neste recorte, a autora traz em seu discurso a definição de alfabetização, o papel do alfabetizador e os desafios que estão agregados à sua ação. Deste modo, entram em cena a formação continuada do professor alfabetizador e a representatividade de um olhar reflexivo em torno do processo de reconstrução de suas ações tendo em vista fortalecer os alfabetizandos com habilidades e conhecimentos necessários ao mundo da cultura escrita.

Essa formação, na modalidade continuada, tem como propósitos principais: oportunizar ao alfabetizador combinar reflexão e prática a serviço da aprendizagem dos alfabetizandos; oferecer ao alfabetizador bases para a tomada de decisões em busca de autonomizar-se na sala de aula, no que diz respeito à seleção de conteúdos, estabelecimento/delineamento de objetivos, definição de aparatos metodológicos e apropriadas escolhas de recursos didáticos.

Subjacente a essas ações preliminares, ensejamos teorizar, discutir e produzir conhecimentos acerca da produção de saberes e da composição do modo de ser e manter-se professor alfabetizador, demarcando, discursivamente, a importância de que se reveste a atividade ou a prática alfabetizadora, notadamente sua função social específica, vislumbrando a promoção de interações culturais, sociais e participação no processo de produção e socialização de conhecimentos, inerentes à

progressividade de seus processos formativos que, necessariamente, consideram as exigências da profissão no contexto escolar de sua prática.

No contexto educacional brasileiro, temáticas referentes à formação e à prática do professor alfabetizador têm gerado pesquisas e estudos nessa área (BRITO, 2011; GARCIA, ZACCUR, 2008; SOUSA, 2014), indicando que não é razoável pensar um processo de alfabetização bem-sucedido sem a oferta de uma sólida formação ao alfabetizador, o que inclui e admite a apropriação de uma diversidade de saberes que resulta em orientação e reorientação em torno das demandas docentes alfabetizadoras. Esse delineamento perspectiva e possibilita a ampliação compreensiva da formação continuada do professor alfabetizador que, a rigor, consiste em fortalecer a relação entre prática docente e apropriação de saberes, potencializando transformações para atendimento de requisições advindas do processo de ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização.

Este cenário, nos últimos tempos, tem sido marcado por políticas públicas voltadas para o contexto da alfabetização, principalmente no que se refere à formação continuada do professor alfabetizador. Dentre estas políticas destacamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, implantado em 2013, como um Programa que focaliza a formação do professor alfabetizador, trazendo “robustos” subsídios teórico-metodológicos voltados para os campos de alfabetização e do letramento, vistos e considerados práticas indissociáveis. Registra que a alfabetização se relaciona à aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto o letramento visa ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita no contexto social em que as pessoas vivem (SOARES, 2004).

No presente estudo, nosso olhar sobre o PNAIC se efetiva do seguinte recorte temporal: ano de 2013 a meados de 2017, posto que o foco do Pacto é fomentar uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores tendo em vista contribuir para garantia da alfabetização das crianças matriculadas no ciclo de alfabetização. Não obstante o mencionado recorte feito para este estudo, vale destacar que na versão encerrada em junho de 2018, o PNAIC assume nova configuração, passando a contemplar os programas Educação Infantil e o Novo Mais Educação, associados a seu compromisso com o ciclo de alfabetização, seu foco desde sua implantação em 2013.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC representa um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados,

Municípios e a Sociedade Civil no intuito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013). Para consecução desse compromisso político-social, as ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para os alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas e 4) gestão, controle social e mobilização. Cada eixo foi contemplado com seu pertinente detalhamento a ser configurado, em momento posterior no âmbito desta tese, ressaltando, contudo, que nosso objeto de interesse é a formação continuada do professor alfabetizador, na perspectiva compreensiva de como se edifica sua autoria docente.

Para efetivação do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização com vista à emancipação e à formação crítica dos alunos, as práticas de ensinar devem ser pautadas na reflexão crítica sobre a ação docente alfabetizadora, na valorização do trabalho coletivo e na consideração da autoria docente. Assim compreendida, possibilitam superar a concepção de mundo que impõe aos professores modelos de educação que visam manter as ideologias que dão suporte às teorias dominantes e, dessa forma, abrem possibilidades de os professores construírem subsídios para a prática, tornando-se autor da sua docência, na relação teoria e prática, constituindo-se no que chamamos de autoria docente. A formação continuada dos alfabetizadores deve oferecer subsídios teórico-metodológicos e, assim, possibilitar uma prática docente em que o professor seja autor de seu trabalho, fundamentada em conhecimentos específicos sobre alfabetização e letramento.

Em diversas circunstâncias, observamos que o processo de ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização tem sido alvo de pesquisas e estudos, bem como de algumas ações governamentais, porém, ainda é uma temática que carece ser investigada, considerando a atualidade da problemática no Brasil (SILVA, 2007). É, portanto, nessa perspectiva, que salientamos sua importância em abordar as contribuições da formação continuada do PNAIC para a unidade teoria-prática na construção da autoria docente, processo que possibilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização.

1.1 Objeto de estudo: compreensão da construção da autoria docente do alfabetizador no contexto da formação continuada

Em razão de nossa experiência profissional, do entendimento de que a ação docente alfabetizadora representa uma prática social que envolve vários desafios, a exemplo do ensino da leitura e da escrita de forma crítica e reflexiva, aspectos que favorecem o aluno a interpretar e a analisar sua própria realidade em um contexto maior. Essa compreensão nos leva a registrar que as instituições de formação de professores necessitam qualificar o professor alfabetizador de modo que reúna conhecimentos que colaboram com sua prática de transformação e de ressignificação de seus saberes, na consolidação de modo efetivo da integração de conhecimentos teóricos e práticos, no exercício da ação docente.

Considerando o contexto apresentado, defendemos a tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC consubstanciada na autoria docente, considerando o movimento da sala de aula e a conexão entre os saberes da formação e os saberes da experiência, pode situar o alfabetizador como autor de sua própria prática, ou seja, assumir uma posição em relação ao saber e ao saber fazer no processo de alfabetização. Partimos do pressuposto de que a autoria docente é construída em articulação com os saberes da formação (inicial e continuada), considerando tanto os saberes curriculares quanto os saberes da experiência, condição em que o professor alfabetizador é capaz de desenvolver a competência reflexiva crítica sobre a sua prática e de construir seus modos de ser e estar na profissão como autor.

Mediante o entendimento exposto sobre autoria docente, esta tese tem como objeto de estudo a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito PNAIC e a construção da autoria docente. Desse modo, registramos que o estudo se desenvolveu em torno da busca de resposta ao seguinte problema de pesquisa: Em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favoreceu a construção da autoria docente? Para responder ao problema em tela, definimos como objetivo geral do estudo compreender em quais aspectos a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favoreceu a construção da autoria docente.

No que concerne aos objetivos específicos, estes se encontram assim definidos: identificar concepções de formação e de formação continuada inerentes ao

PNAIC; descrever como a formação continuada do PNAIC favorece os professores alfabetizadores a construção da autoria docente; analisar as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores na construção da autoria docente.

Para desenvolvimento do estudo, no campo teórico-metodológico, optamos pelas Orientações da Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 2011; MAINARDES, 2006) e da Etnometodologia (COULON, 1995a; 1995b), enquanto teoria do social. Para análise dos dados trabalhamos com a Análise do Discurso Crítica (RESENDE; RAMALHO, 2017; BATISTA JR.; SATO; MELO, 2018), com emprego da entrevista narrativa da observação participante (com registro do que foi observado no diário da pesquisadora). A pesquisa foi realizada em duas escolas localizadas nos municípios de Teresina e José de Freitas, estado do Piauí, tendo como interlocutoras duas professoras que atuam no ciclo de alfabetização, uma professora de cada escola.

Ao falar de formação inicial comporta ressaltar que é a formação acadêmica. Aquela se refere ao curso de Licenciatura em Pedagogia (GARCÍA, 1999). A formação continuada é a formação oferecida com data de início e término (GARCIA, 2008), em sua maioria são programas de formação a exemplo o PNAIC; e a contínua é a formação que ocorre ao longo do processo de desenvolvimento profissional (SOUSA, 2014).

Nessa perspectiva, entendemos a formação continuada deve oferecer aos alfabetizadores conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao ensinar e ao aprender, oportunizando reflexões sobre as vivências de situações concretas da sala de aula que, no processo formativo do PNAIC é denominada de socialização de experiências, promovendo uma reflexão no entrelaçamento teoria-prática, ação que contribui para a construção da autoria docente.

Essa modalidade de formação, que possibilita ao professor pensar sobre sua prática, representa um espaço singular de produção de saberes relativos à profissão. Trata-se de saberes que abarcam a diversidade de solicitações requeridas pela prática docente (SOUSA, 2014). A perspectiva é que a formação oportuniza ao professor o exercício de uma reflexão crítica sobre sua prática, de forma a viabilizar condições de reorganizá-la, de ressignificá-la e de redirecioná-la sempre que se fizer necessário. Entendemos que construir a autonomia corresponde à possibilidade de viabilizar o desenvolvimento da autoria docente, conforme as exigências de seu contexto sociocultural. Assim, a formação continuada corresponde um formato de

validar conhecimentos da formação inicial e, também, uma forma de ampliar e de ressignificar saberes e práticas, traduzidos e retraduzidos conforme as demandas da prática docente alfabetizadora.

Ao processo de ressignificação e de produção de saberes denominamos, no decorrer desta tese, de autoria docente. O que possibilita assumir as rédeas de sua prática docente, no que se refere a sua organização e desenvolvimento. Concebemos, pois, autoria docente a capacidade que o professor (no caso deste estudo, o professor alfabetizador) desenvolve, com sustentação no processo reflexivo, no processo de formação e na experiência profissional, ao elaborar e se apropriar de novos saberes e de novos fazeres próprios a essa etapa da Educação Básica. Assim, é fundamental considerar que a formação ao longo da carreira, possibilita aos professores um conhecimento dinâmico (IMBERNÓN, 2011) que alicerça a reflexão e a consolidação da competência profissional dos alfabetizadores ao mesmo tempo em que possibilita a construção de sua autoria docente.

A autoria docente tem a ver com o processo de mobilização e ressignificação dos saberes, na condição da capacidade de o professor usar esses saberes para tomar decisões sobre sua prática, para assumir essa prática de forma autoral, para tanto precisa ter autonomia. Essa compreensão e esse reconhecimento reforçam a ideia de que a formação continuada é um espaço privilegiado de aprendizagem sobre a profissão docente e de ressignificação de seus saberes e práticas. Assim, temos que a formação propiciada pelo PNAIC se insere na condição de veículo que conduz e viabiliza aprendizagem sobre os fazeres pertinentes à alfabetização com o intuito de ressignificar seu fazer profissional nesse âmbito. Portanto, é necessário que os professores se apropriem de seus processos formativos (NÓVOA, 1997) e se tornem autores de sua prática docente. Essa autoria não é condição opcional do exercício da docência enquanto atividade do ensino, mas uma necessidade para o desempenho de uma prática docente intencional e sistematizada. Comporta acrescentar que a autoria na docência é desenvolvida com foco na formação profissional e no compromisso social com a profissão.

Importa, pois, afirmar que a formação continuada representa um espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos, de produção e reelaboração de saberes relativos ao exercício da docência, o que favorece a consolidação da autoria docente. Esses saberes se referem às demandas colocadas à escola e à prática docente. A partir das reflexões desenvolvidas sobre a formação continuada e a construção da

autoria docente, percebemos que o desenvolvimento de uma investigação abordando essa temática proporciona análises e reflexões sobre como os professores alfabetizadores, cursistas do PNAIC, constroem a autoria docente na unidade teoria e prática.

É dentro dessa realidade que vão surgindo nossas inquietações em torno do tema em estudo, somadas às experiências como professora alfabetizadora, experiências com a alfabetização de crianças na rede pública municipal de Teresina/PI. Nesse espaço, é comum convivermos com as dificuldades e com os desafios que se manifestam na prática docente. As nuances dessas dificuldades e desses desafios relativos à docência alfabetizadora têm impulsionado nosso interesse em investigar a construção da autoria docente do professor alfabetizador, um profissional de saberes, que precisa, de fato, investir na formação continuada para melhor articular os diversos saberes que articulam a construção de seu fazer docente autoral e, conseqüentemente, melhor qualificam sua prática docente alfabetizadora.

Mediante esse entendimento, reforço nosso propósito de debruçar nosso olhar para o PNAIC, enquanto uma política de formação do professor alfabetizador, entendendo que se trata de um programa que se constitui política pública que focaliza a formação de professores alfabetizadores, com foco na obtenção de respostas à perspectiva de contribuir com a solução da problemática que envolve a alfabetização. A escolha desse objeto de estudo justifica-se, também, em razão de nossa experiência como formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do aprofundamento de algumas questões levantadas na pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação (SOUSA, 2014), a respeito da formação profissional do professor alfabetizador, especificamente sobre a formação continuada na interface com a prática docente alfabetizadora, na qual os resultados das análises mostraram que os professores reconhecem que a formação continuada contribui para o desenvolvimento da prática docente, por se voltar para as necessidades e desafios da ação docente.

Concluído o Mestrado em Educação, outras tantas inquietações foram se avolumando, em particular diante das narrativas dos interlocutores quanto à formação continuada, especialmente com a experiência como formadora do PNAIC acrescida aos resultados da pesquisa que justificam e configuram o significativo envolvimento com o objeto de estudo. Esclarecemos que este estudo tem um significado diferenciado pela relevância pessoal, acadêmica e social que representa em nossa

própria existência profissional, uma vez que nos assumimos essencialmente alfabetizadora, tendo ao longo de nossa trajetória profissional militado a favor da causa da alfabetização, como uma das condições necessárias ao fortalecimento da escola pública de qualidade.

Comporta, dizer, desse modo, que temos um compromisso com a escola pública, seja porque profissionalmente pertencemos a esse meio, seja porque somos egressas dessa escola e, mais, nossos estudos acadêmicos/formativos todos foram realizados em instituições públicas, chegamos, inclusive, ao Doutorado em Educação, vencendo barreiras, entre elas a alfabetização que aconteceu na idade certa, de modo que tudo foi se tornando “mais fácil”, para prosseguir concluindo as demais etapas formativas. Tive êxito no processo de escolarização e de constituição de minha identidade pessoal e profissional, o que contribuiu com a realização, bem-sucedida, de sonhos e conquistas de uma vida com mais dignidade e, por que não, com mais sabedoria acadêmica e profissional.

Com efeito, as conquistas obtidas influenciaram para ampliar nosso compromisso em continuar militando a favor de uma escola pública de qualidade, nos diversos espaços que ocupamos, quer seja como alfabetizadora, formadora de outros professores quer como cidadã tão-somente. Exatamente por essa razão consideramos importante a realização de pesquisas sobre o campo das políticas públicas no contexto da alfabetização, com o intuito de colaborar e/ou buscar alternativas no sentido de fortalecer para resolução da problemática que envolve esse cenário. Perspectivando contribuir efetivamente com o aumento do número de alunos bem-sucedidos no processo de escolarização. A perspectiva é, pois, propiciar ações de equalização de justiça social, sobremaneira no campo da educação escolar alfabetizadora, na escola pública.

A propósito, dizemos que esta tese é atravessada pelo nosso envolvimento, ou seja, não se trata apenas do olhar de uma pesquisadora em formação, mas de uma professora que vive junto, que sofre junto, que se faz, se refaz e se reinventa na problemática que delineia esta tese, melhor dizendo que delineia e dá forma a esta tese. Faz-se necessário, desse modo, compreender como os professores alfabetizadores têm desenvolvido suas práticas, suas demandas de formações, de participações e de aprendizagens construídas no exercício da docência, nas turmas de alfabetização de crianças oriundas das classes populares, a rigor desfavorecidas economicamente e, por essa razão, alunos da escola pública. Sem nenhum demérito

para essa condição, ousamos dizer que para maioria dessas crianças a escola ainda representa a maior e, talvez, a única oportunidade formal de conquista da cidadania, de vida digna, consoante com o que reza o texto constitucional brasileiro.

1.2 Tornamo-nos alfabetizadora-pesquisadora: rememorando caminhos percorridos e lições de uma prática coletiva

Nesse contexto, para compreensão de como nos constituímos a pessoa e a profissional que somos neste momento, necessário se faz falar um pouco dos caminhos percorridos até chegarmos à condição que hoje estamos. Falar de trajetória pessoal e profissional e diante dessa realidade, registrar como nos encontramos implicadas com o objeto de estudo desta pesquisa, razão por que decidimos apresentar nossa história de vida, situando-a no contexto social, histórico e político da educação escolar alfabetizadora.

Nos parágrafos que seguem, relatamos nossa trajetória de vida e formação desde o nascimento, ingresso na escola (sete anos de idade) aos dias atuais, na condição de doutoranda em Educação pela UFPI. Em meio à consecução dessa tarefa, discorremos sobre trajetória profissional, evocando a contribuição de Nóvoa (1992) e Tardif (2002), ao expressarem que o eu pessoal é igual ao eu profissional e que, portanto, o professor é uma parte importante da pessoa. Nesse sentido, confirmamos que nossa trajetória formativa foi construída não somente pela acumulação de cursos, mas sobretudo pela apropriação de conhecimento das teorias da educação e, também, pelas nossas vivências, experiências e interações sociais.

Somos oriundas da zona rural de José de Freitas, município localizado na região Norte piauiense, cujo ano de nascimento data de 1982, de parto natural, em casa, pelas mãos de uma parteira. Morávamos em uma fazenda na zona rural. Àquela época, na comunidade onde morávamos, era comum partos serem feitos por parteiras. Vivíamos uma época difícil em que as políticas públicas, se existiam, não alcançavam os menos favorecidos economicamente, como era nosso caso particular.

Em meio a esse contexto, muito antes de ingressar na escola, contávamos com o desejo de ser professora. Nas brincadeiras chorávamos para ser a professora. Minha irmã e nossas amigas não deixavam porque sempre perguntavam: como podia alguém ser uma professora que, ainda, não sabia ler? Nessa época, meus pais

tomaram a decisão de se mudarem para Teresina junto com meus irmãos menores, sendo que os demais filhos (eu e meus outros irmãos) ficamos com nossos avós maternos, foi então que meu avô construiu uma minicasa de taipa para que pudéssemos brincar de casinha. Nessa casa “dei minhas primeiras aulas”, para bonecas de sabugo de milho, visto que as outras meninas (irmãs, amigas) não estavam interessadas em assisti-las.

Aos sete anos (1989), formalmente, iniciamos na escola pública, muito embora aos seis anos já frequentássemos a escola, de vez em quando, acompanhando a irmã mais velha. Era uma escola pequena que contava com uma sala de aula, com um pequeno quarto onde funcionava a cantina e um minúsculo pátio no qual contávamos um bebedouro artesanal: um pote de cerâmica (com mínimas condições higiênicas), que era abastecido pela professora, todos os dias. O banheiro era separado da escola e não possuía porta, no lugar desta era colocada uma cortina de tecido de chita. Na realidade tratava-se de uma construção rústica, artesanal, com pouca ou quase nenhuma condição de higiene. Esses aspectos, de certa forma, comprometiam a segurança da saúde de todas as crianças que integravam o alunado daquela saudosa e amada escola. Nossa primeira escola!

Era uma professora leiga, cuidava da limpeza escolar, inclusive capinava o quintal, fazia a merenda e lavava a louça, com auxílio das alunas maiores, ou seja, exercia as funções de professora, merendeira, zeladora e ainda se encarregava de buscar a merenda e o material escolar (giz, cadernos) em José de Freitas, de ônibus (da parada até a escola caminhava a pé uma distância de 3 km), transportando a caixa de materiais na cabeça. Cursou até a 4ª série primária. Muito dedicada à docência, morava ao lado da escola e se orgulhava de ser professora. Ensinava a ler e a escrever empregando o método da soletração. Sua prática pedagógica era marcada pela tendência tradicional e, para manter a disciplina na classe, às vezes, emprega castigos moderados. Esses castigos nunca os conheci, mas lembro dela dizendo: “se você não se comportar ou não fizer a tarefa direito, vou te colocar no quarto escuro com o esqueleto,” todos os alunos tinham muito medo de que essas “ameaças” se concretizassem.

A escola era multisseriada, com estrutura de grupo escolar, localizada na zona rural de José de Freitas, não possuía energia elétrica. As classes multisseriadas são formas de organização de ensino nas quais o professor trabalha, na mesma sala de

aula, com várias turmas, simultaneamente, tendo que atender a alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento (HAGE, 2003).

A realidade ora descrita revela percursos de nossa trajetória escolar (anos iniciais do Ensino Fundamental). E pensar que, neste século XXI, muitas crianças vivem a escola em realidade similar a nossa história de vida. A realidade de falta de infraestrutura, falta de um quadro efetivo de professores, falta de condições dignas de trabalho para os docentes, falta de condições reais de acesso e permanência dos alunos à escola. Essas e outras mazelas ainda fazem parte da realidade das escolas públicas brasileiras, hoje em número bem menor do que na época em que fui aluna. Apesar de todas as políticas públicas implementadas, atualmente, muito ainda precisa ser feito para garantir condições de acesso e de permanência a uma educação de qualidade para todos, inclusive para os alunos oriundos das classes populares, desfavorecidos economicamente.

Nessa primeira escola cursamos a 1ª e a 2ª séries (1989-1990). Lá, aprendemos a ler as primeiras palavrinhas, no segundo semestre da 1ª série, logo em seguida fomos (eu e minha irmã) morar em Teresina com meus pais. A 3ª e 4ª séries (1993-1994) foram cursadas na Escola Municipal Tio Bentes, em Teresina. As professoras dessa nova escola eram cuidadosas e possuíam formação adequada para esse fim. A 5ª e 6ª séries (1995-1996) foram cursadas na Unidade Escolar José Amável; a 7ª e 8ª séries (1997) na Unidade Escolar Angelina de Moura, na modalidade supletiva, hoje chamada EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Após concluir o Ensino Fundamental, prestamos o teste seletivo do Instituto de Educação Antonino Freire, tendo sido aprovada em 2º lugar para o turno tarde. Nessa instituição, cursamos o Pedagógico (1998-2000) e o 4º Ano Adicional (2001-2002), sendo que de 1998 a 2000, na condição de estagiária, trabalhamos em uma escola particular, com turma de alfabetização (um turno).

Nos anos 2000-2001, trabalhamos com um projeto social NAICA-Núcleo de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. Em 2001, estagiamos na SEMEC/PMT, tendo sido, neste mesmo ano, aprovada no vestibular da UESPI para cursar o Normal Superior, concomitante, fomos aprovadas em concurso público para professora da Prefeitura Municipal de José de Freitas, tomando posse em abril de 2002. Logo, em seguida, assumimos a direção dessa escola. Concluímos o Normal Superior, em 2005 e, ainda, nesse ano, conquistamos aprovação em novo concurso público, para

professor, agora na Prefeitura Municipal Teresina, sendo empossada 2006. No período 2006-2007, cursamos Especialização em Docência do Ensino Superior.

Nesse contexto, é válido ressaltar que desde 2002 somos professora da Prefeitura de José de Freitas e, desde 2008, professora da Prefeitura de Teresina. Nesse período, trabalhamos como professora da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos; inclusive, assumindo a Diretoria de uma escola por três anos. Também trabalhamos como professora em uma faculdade particular, no curso de Pedagogia. Todas essas vivências contribuíram para nossa constituição pessoal e profissional, na condição compreensiva de que se tratam de dimensões indissociáveis.

Durante esse período, continuamos embalando muitos sonhos, não nos acomodamos. Eventos aconteceram: casamento, primeira filha em agosto de 2009. Foi um momento maravilhoso, mágico e muito intenso. Nesse ano, aconteceu outra coisa extraordinária, no mês de junho, recebimento de convite mais abençoado da vida, para integrar um grupo de estudo com o objetivo de preparação para o Mestrado em Educação da UFPI. Eram colegas professoras da Educação Básica. Sem pensar duas vezes, decidimos participar, apesar de já estar com quase oito meses de grávida. Assim nos unimos, Maria Lemos, Francisca Nascimento, Patrícia, Conceição, Josiana Nascimento e eu, pois tínhamos os mesmos objetivos. Na seleção ao Mestrado, reprovamos na prova escrita. Desse grupo, somente Maria Lemos obteve aprovação em todas as etapas do certame

Foi um tanto quanto traumática a sensação de reprovar na entrevista, como chorei abraçada com minha filhinha (afinal tinham sido muitas noites acordadas estudando), mas uma amiga (Profa. Lemos) disse algo advindo da sabedoria de nossa mestra amiga, Amparo Holanda, havia falado em dada ocasião “ninguém pode deixar de viver e ser feliz por que não passou em uma seleção de mestrado, pois nossa família, amigos e nosso trabalho estão no mesmo lugar de sempre”. Então concluímos: “Esta pessoa sabe do que está falando”, olhei para minha amada Sara Sophia, abracei-a fortemente e agradei a Deus por estar tão bem e saudável ao meu lado. Mais consolada, decidimos comemorar a aprovação da amiga Francisca Nascimento.

Após seleção em 2010, continuamos estudando, acreditando em um resultado positivo para mim e para as demais colegas do grupo que ainda não haviam conseguido aprovação no Mestrado (eu, Conceição, Patrícia). Finalmente chegou a

seleção de 2011, novamente nos inscrevemos (eu, Patrícia e Conceição). Diante do desafio, não desistimos, entregamos tudo nas mãos de DEUS. Foi uma bênção porque, a cada etapa, o Senhor Deus nos abençoava, assim passamos pelas cinco etapas e, também, na proficiência em língua estrangeira. Quando saiu o resultado final, choramos profundamente, lágrimas de alegria e agradecimento a Deus, afinal tínhamos sido aprovadas, as três. Foi maravilhoso!

Em outubro de 2018 ocorreu nossa posse como professora efetiva da UESPI, no Curso de Pedagogia. Hoje, lotada no Campus de Piripiri-Pi. Consideramos essa oportunidade profissional como uma expressiva responsabilidade, pois os cursos de formação de professores, a exemplo do curso de Pedagogia, são representativos na concretização de uma educação de qualidade. Em conformidade com Brito (2011), a formação inicial de professores constitui *lócus* de significativas aprendizagens sobre a profissão docente, abarca conhecimentos específicos referentes ao processo de ensino-aprendizagem que demandam do professor a capacidade de reflexão crítica sobre a prática de ensinar.

Nesse entorno, reforçamos que este estudo possui relevância acadêmica e social porque aponta como a formação continuada do alfabetizador, no âmbito do PNAIC, favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática, num processo de validação, ressignificação e produção de novos saberes por parte dos alfabetizadores. Favorece, também, descortinar como as políticas públicas de intervenção no campo da alfabetização têm contribuído para superação dessa problemática, oportunizando construir estratégias de intervenção para a formação continuada de professores alfabetizadores, fornecendo subsídios teórico-metodológicos para a prática docente alfabetizadora e para futuras investigações, bem como contribuindo com a elaboração de políticas públicas de formação do professor alfabetizador. Na continuidade da escrita do presente capítulo, apresentamos, a seguir, resultados de algumas pesquisas que se aproximam do nosso objeto de estudo, para apresentar o que esta Tese traz de inédito para o estudo da problemática da formação continuada de alfabetizadores no âmbito do PNAIC.

Na revisitação dessas memórias não há como deixar de enfatizar a satisfação e a alegria que temos vivenciado no magistério, na sala de aula, no convívio com os alunos e com os pares, especialmente o sabor que experimentamos ao ver o educando escrever o seu nome pela primeira vez, ler as primeiras palavras. Enfim, descobrir-se como sujeito protagonista de nossa própria história.

1.3 Estado da arte: subsídios para validação e produção da credibilidade da pesquisa

Prosseguindo com o propósito de mostrar a relevância acadêmica e social deste estudo, realizamos, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2019, levantamento junto a algumas plataformas para conhecer o que tem sido produzido sobre a formação continuada de alfabetizadores no PNAIC e sobre a autoria docente. Dessa maneira, para melhor situar esta pesquisa, visitamos o Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior), a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e o Banco de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Para tanto, utilizamos os descritores “formação continuada de alfabetizadores PNAIC” e “autoria docente”.

Antes da realização dessa consulta, estudamos um pouco sobre o estado da arte e seu papel em uma pesquisa científica. Esclareço, a propósito, que ao falarmos em estado da arte de um objeto de estudo compreendo-o como um mapeamento (uma pesquisa), uma busca sistemática capaz de possibilitar o conhecimento ou reconhecimento de estudos que estão sendo ou já foram realizados no Brasil e, em alguns casos, no mundo, na condição de temáticas ou linhas de pesquisa iguais ou parecidas com a que desenvolvemos em formato de Tese.

Essa busca permite comparar nossa pesquisa com outros estudos realizados ou em andamento, viabilizando, ao mesmo tempo, apresentar em que aspectos meu estudo se diferencia ou traz de acréscimos a esses estudos sobre a formação continuada de alfabetizadores no contexto do PNAIC, especificamente sobre a construção da autoria docente. Confirmamos, desse modo, que a referida consulta ou a realização do estado da arte contribuiu para embasamento na processualidade construtiva desta Tese, bem como para comprovação de sua viabilidade, com fundamento no que está sendo discutido sobre a formação continuada de alfabetizadores, especialmente no PNAIC. No caso específico de nossa investigação, a pressuposição é que a autoria docente é construída no movimento reflexivo desenvolvido com base na formação e nas vivências de sala de aula, aspectos que possibilitam a validação, resignificação e a construção de saberes necessários a prática docente alfabetizadora.

Ainda na perspectiva de considerar a relevância da temática, realizamos buscas no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) e como filtro utilizamos os descritores: “formação de alfabetizadores no PNAIC” e “autoria docente”. Com esse direcionamento, selecionamos os seguintes filtros: Mestrado (Dissertação), Doutorado (Tese); ano de 2014 a 2018; grande área de conhecimento: educação; área de avaliação: educação; área de concentração: educação; e, nome do programa: educação. Foram encontrados cinquenta e oito (58) trabalhos, desses, no entanto, destacamos sete (07) estudos que revelarem aproximações e algumas das questões que guardam sintonia com o que discuto na presente Tese. Registramos, pois, que nenhum desses trabalhos encontrados no Banco de Dissertações e Teses da CAPES faz referência à construção da autoria docente considerando a relação teoria-prática. Tencionando melhor explicitar essa busca e seus resultados, a seguir, expressamos breves considerações acerca desses estudos.

A Dissertação “As políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil” (defendida em 2016 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) analisa a formação proposta pelo PNAIC e a que foi recebida pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Paranaíba/MS, com início no ano de 2013, a fim de verificar as possíveis mudanças nas práticas de alfabetização após a formação, na visão dos alfabetizadores. O estudo mostra que a formação que os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Paranaíba receberam, no PNAIC, possibilitou mudanças na prática do professor alfabetizador, na visão dos professores e gestores do município, e não, exatamente, no que foi proposto no que se refere a melhorar os índices da alfabetização e a qualidade da alfabetização no município, visto que as mudanças evidenciadas não se configuram prática transformadora da ação pedagógica.

Para que essa prática se torne realidade, na visão gramsciana, a mudança que torna o ser humano um intelectual transformador deve acontecer *a priori*, por meio da conscientização desses profissionais a respeito das condições ideológicas e econômicas do seu trabalho, de forma que estejam cientes de quais são as principais metas pelas quais estão lutando, o que pode possibilitar que esse profissional exerça a práxis pedagógica e proporcione mudanças aos alunos, tornando-os críticos e conscientes dos conflitos e lutas de seu tempo.

A Dissertação “O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica” (defendida em 2016, na Universidade Federal de Rondônia) analisa, a partir das impressões e concepções dos professores, as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para a prática pedagógica dos professores do 1º ao 3º ano (ciclo de alfabetização) da rede municipal de Cerejeiras – RO. Indica dentre seus resultados que, mediante a participação no processo de formação continuada, os sujeitos da pesquisa consideram que o PNAIC contribuiu para a melhoria de sua prática pedagógica, ampliando seus conhecimentos sobre alfabetização.

Indica, também, a troca de experiência entre os profissionais durante as formações como elemento significativo do processo, caracterizando o ambiente de formação como um momento constante de variadas aprendizagens. Sintetizando, revela que o estudo mostra que o PNAIC possibilitou reflexões sobre a ação docente, caracterizando-se como uma formação em trabalho, que viabilizou aos professores cursistas a construção e a reconstrução de conhecimentos/concepções pertinentes ao processo de alfabetização, favorecendo o ensino e a aprendizagem.

A Dissertação de mestrado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO”, (defendida em 2016, na Universidade Federal de Rondônia), analisa criticamente o papel do Programa PNAIC com enfoque em Língua Portuguesa, no decorrer de sua implementação em 2013, no que concerne à sua efetividade e contribuições para a formação do professor, em escolas da rede municipal de Monte Negro - Rondônia. O estudo mostra que o PNAIC contribuiu muito para as reflexões e práticas docentes no ato de alfabetizar, pois, além das formações, os cursistas precisavam desenvolver em suas turmas a prática aprendida, o que propiciou um processo reflexivo contínuo, no qual os professores consideraram a necessidade de estar sempre inovando e utilizando diferentes metodologias/estratégias para garantir o acesso dos alunos aos direitos de aprendizagem preconizados pelo PNAIC e à construção de conhecimentos de modo geral.

A Tese denominada “Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC” (defendida em 2017, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) investiga, junto às professoras alfabetizadoras que participaram do curso do

PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento de sua formação, mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e dificuldades encontradas, assim como o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. Os resultados indicam que, com a formação do PNAIC, as professoras mudaram/modificaram suas práticas, deixaram de realizar atividades ligadas a uma concepção tradicional de ensino, como, por exemplo, o arremate e a produção de textos com uso de figuras. Este estudo mostrou que um curso de formação bem orientado, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oportuniza a formação de alfabetizadores e a mudança das ações de ensino e aprendizagem nas escolas. Traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e contribuições para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, revela dificuldades de aprendizagens.

A Dissertação “O Lugar dos saberes experienciais dos professores no Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” (defendida em 2015, na Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) analisa o lugar dos saberes experienciais dos professores alfabetizadores na proposta e nas práticas de formação continuada promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desenvolvido nos anos de 2013 e 2014. O estudo mostra que os saberes experienciais dos professores alfabetizadores, no PNAIC aparecem em três momentos:

- no que se lê, como experiências bem-sucedidas de professores alfabetizadores nos cadernos de formação e nas atividades que os professores em formação são chamados a realizar;
- no que se vê e ouve, como socialização de experiências entre os professores alfabetizadores nos encontros de formação, nas tarefas para casa e escola, nas discussões de temas contidos nos cadernos de formação e nos trabalhos em grupo;
- no que se diz, como reconhecimento de que os professores alfabetizadores têm uma caminhada que precisa ser valorizada e como um potencial empecilho à incorporação de novas formas de ensino, concluindo que, mais do que uma oportunidade de reconhecer e sistematizar os saberes da experiência, o programa propõe a reflexão sobre a prática desses professores.

A Dissertação “Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri” (defendida em 2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) estuda e analisa as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos, na Rede Municipal de Ensino de Barueri, a partir da formação do PNAIC, no componente curricular Matemática. Os resultados mostram a importância das políticas públicas de programas de formação baseados na reflexão e no fortalecimento dos conhecimentos teóricos e práticos do professor, fundamentando sua ação docente, pela articulação entre a teoria e a prática.

A Dissertação intitulada “Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto” (defendida em 2015, na Universidade Federal do Piauí) contempla discussão sobre a formação continuada de alfabetizadores no PNAIC, desenvolvida com docentes que atuam como alfabetizadores em escolas municipais de Bom Jesus-PI. Investiga as contribuições da formação continuada de alfabetizadores no PNAIC. Seus resultados mostram que a formação continuada do PNAIC possibilitou práticas de reflexão, troca de experiência, bem como compreensão do processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras em sua dinâmica e em sua complexidade, revelando que essa formação contribuiu para a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos interlocutores do estudo. Esta Tese, que ora desenvolvemos, representa a primeira a ser defendida no PPGEEd enfocando a questão da formação continuada de alfabetizadores do PNAIC, da autoria docente construída no movimento da sala de aula, atrelada aos saberes da formação, possibilitando a apropriação da teoria no desenvolvimento da prática.

A Tese “O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente: entre saberes e fazeres” (defendida em 2018, na Universidade Federal de Alagoas) analisa os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando. Os resultados apontam que os professores têm saberes plurais e heterogêneos, decorrentes da formação inicial e continuada, saberes singulares, oriundos de suas histórias de vida e de suas experiências profissionais. Em relação aos saberes necessários para alfabetizar, os dois interlocutores do estudo hierarquizaram os mesmos saberes. Quanto aos métodos de alfabetização, ambos

revelam que fazem uso de metodologias da tradição escolar, aliadas a elementos teóricos inovadores, ou seja, adaptam diferentes estratégias didáticas na perspectiva de ajustá-las à realidade.

Os dados apontam, ainda, que os professores não são apenas reprodutores das teorias aprendidas na academia, mas que são ativos em sua prática ao adaptarem as teorias no enfrentamento dos desafios cotidianos da sala de aula. Quanto aos saberes docentes apontados como apropriação da formação PNAIC, os docentes especificaram os seguintes saberes como mais significativos: a leitura deleite e a sequência didática.

Em relação ao modo como os docentes trabalham os diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa, em suas rotinas de sala de aula, os resultados mostram que foi possível aproximar o trabalho desenvolvido pelos professores com os saberes adquiridos na formação do PNAIC, e que os docentes incorporaram em suas práticas cotidianas atividades que ajudam tanto na perspectiva da alfabetização como na perspectiva do letramento, aspectos que antes não estavam na rotina diária, ou que eram trabalhados esporadicamente. Reforçam, desse modo, que a formação do PNAIC favoreceu a introdução dessas práticas trazendo mais segurança teórica e didática a seus saberes e fazeres docentes alfabetizadores.

No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando os descritores “formação de alfabetizadores no PNAIC” e “autoria docente”, não encontramos estudos que tratassem da temática específica sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito PNAIC e sobre a construção da autoria docente, o que entendemos, desse modo, que essa ausência fortalece a relevância social e acadêmica dessa pesquisa, no que concerne ao aspecto escassez de estudos nesse campo teórico-científico.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT), usei os mesmos descritores: “formação continuada de alfabetizadores PNAIC” e “autoria docente”, selecionei a partir dos filtros: Mestrado (Dissertação) e Doutorado (Tese); ano de 2014 a 2018, e encontrei alguns resultados, sendo apenas duas pesquisas que mais se aproximam do meu objeto de estudo, como se encontram descritas a seguir.

A Tese intitulada “Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa (2013 - 2015)” analisa como o PNAIC, instituído pelo Governo Federal em 2012, constitui-se como dispositivo do modelo de regulação pós-burocrático da educação e suas implicações para o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Os resultados revelam que o PNAIC é um dos dispositivos da regulação pós-burocrática empreendidos na educação, com o propósito de reorganizar, controlar e responsabilizar diretamente o trabalho docente pelos resultados de qualidade impostos pelo governo.

O arranjo institucional do PNAIC pauta-se na gestão gerencial e consolida na rede de ensino a gestão por resultados. Para este propósito, articula gestão, materiais didáticos, formação docente e avaliação externa, de maneira a enquadrar o trabalho docente à lógica mercadológica da competitividade e produtividade de metas de qualidade. Com ênfase nos resultados, o governo explora subjetivamente as docentes, pressionando-as, responsabilizando-as e constrangendo-as diante dos resultados de qualidade alcançados. Assim, o trabalho docente apresenta-se massificado e desqualificado, reduzido aos aspectos da racionalidade instrumental do saber fazer, o que o distancia de seu fim. Dessa forma, colabora com o fortalecimento das bases que viabilizam a implementação do quase-mercado na educação

A Tese “Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?” objetiva compreender como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa/MG, que participaram de programas de formação continuada, sobretudo o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas. O estudo mostra que os programas de formação, sobretudo o PNAIC, oportunizaram, de alguma forma, a reflexão sobre o fazer pedagógico das alfabetizadoras de Matias Barbosa.

Sintetiza que a participação na formação em serviço tem propiciado, segundo depoimentos das professoras, transformações no seu fazer pedagógico, que se traduz, sobretudo, na revelação de maior segurança para inovação das atividades de sala de aula, acrescentando que a pesquisa permitiu perceber a importância de se assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação continuada, articulada a outros aspectos, como o contexto e as condições de trabalho, aliado à necessária valorização profissional, expressa em remuneração

digna, reconhecimento social e carreira. Assim, no Banco de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), usando o mesmo recorte temporal e os mesmos descritores das buscas anteriores, encontramos apenas 01 (uma) pesquisa sobre o PNAIC.

Finalizada a busca nas três mencionadas plataformas, verificamos que existe uma variedade de estudos sobre a formação continuada no âmbito do PNAIC, contemplando diversos aspectos dessa formação, mas nenhum faz menção à construção da autoria docente, o que nos credencia a afirmar sobre o diferencial da nossa Tese, pois mesmo existindo vários estudos a respeito da formação continuada de alfabetizadores no PNAIC, nenhum desses, entretanto, discute a autoria docente.

O levantamento feito anteriormente contém elementos para afirmarmos que apesar da existência de diversos estudos sobre a formação continuada do PNAIC, nenhum deles, concretamente, se volta para discutir a autoria docente. Consideramos que estudar a autoria docente é relevante para a definição e implementação da formação de professores, tanto na modalidade inicial como na modalidade continuada, pois os professores precisam ser formados, portando ao final do curso um aporte razoável de saberes que lhes possibilitem organizar, sistematizar, planejar e tomar decisões sobre o trabalho que realizam na sala de aula. Esse processo e esse comprometimento, progressivamente, vão favorecendo a esses profissionais se tornarem autores de suas práticas, configurando o que os autores chamam de autoria docente.

Acrescentamos, ainda, como justificativa, que a pesquisa possui relevância acadêmica e social na medida em que seus resultados, certamente, contribuirão com outras pesquisas científicas sobre a construção da autoria docente, envolvendo o processo reflexivo sobre os saberes da formação e da prática, considerando a unidade teoria-prática, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos para uma reflexão em torno da formação continuada de professores alfabetizadores e do movimento teoria-prática, como fomento ao debate nesse campo discursivo.

1.4 Estrutura da Tese

No entorno dessas considerações, a presente tese encontra-se, assim, organizada: Capítulo I, a introdução, denominado “Considerações introdutórias: diálogo entre o objeto de estudo e a pesquisa”, falamos um pouco sobre a temática,

fazendo a conexão do objeto de estudo com a questão de investigação, realçando meu interesse pelo estudo e sua representatividade acadêmica (apresento minha história vida e como me fiz a pessoa, a professora alfabetizadora e pesquisadora que sou). Apresentamos a tese, o pressuposto, os objetivos e as questões norteadoras. Delineamos a metodologia que orienta a pesquisa: escolha das orientações da Abordagem do Ciclo de Políticas e da Etnometodologia como referencial teórico-metodológico; os dispositivos para a construção dos dados: observação participante e a entrevista narrativa; condução das análises dos dados: análise de discurso crítica.

No capítulo II, “Caminhos Investigativos: referencial teórico-metodológico”, apresentamos Abordagem do Ciclo de Políticas e a Etnometodologia como referencial teórico-metodológico, enfatizando essa relação como necessária para compreensão das práticas cotidianas que se desenvolvem no espaço da escola e da sala de aula. Na sequência, descrevemos o contexto da pesquisa, demarcando a contextualização geográfica dos municípios e das escolas, onde estão situadas as escolas campo de pesquisa. Traçamos o perfil das interlocutoras. Apresentamos os dispositivos utilizados para construção dos dados e concluo tecendo considerações sobre a análise do discurso crítica que serviu como base analítico-discursiva dos dados produzidos.

No capítulo III, “Formação continuada de alfabetizadores: dos contextos diversos às contribuições”, discorremos teoricamente sobre a formação de professores e seus variados contextos, destacando sua importância para a atuação docente, com ênfase na formação continuada no âmbito do PNAIC e suas contribuições para a prática do professor alfabetizador, apresentando, como finalização capítular, o contexto de influência de criação do PNAIC.

No capítulo IV, “Prática docente alfabetizadora: do saber fazer à autoria docente”, tratamos, no plano teórico-discursivo, acerca do saber fazer dos professores alfabetizadores, considerando esse saber na resignificação e construção do arranjo teórico que discute em torno da autoria docente, num processo de aprendizagem resignificado do fazer dos professores alfabetizadores. Discorremos sobre a prática dos professores alfabetizadores desenvolvida no âmbito do PNAIC, com atenção para os impactos que a formação continuada oferecida tem provocado no cotidiano da prática. Essa discussão é permeada pelo incremento teórico relativo ao ciclo de políticas para mostrar o contexto da prática e o posicionamento dos professores sobre

o PNAIC e a formação continuada por ele oferecida, associando esses elementos com a análise do discurso.

No capítulo “Considerações Conclusivas”, retomamos, de forma sintética, o problema de pesquisa, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa, registrando as principais conclusões da Tese, deixando transparecer como os professores interlocutores da pesquisa ressignificam, recriam e constroem a autoria docente, bem como as proposições que visam contribuir para melhoria da formação de professores que atuam no ciclo da alfabetização. Apresentamos, também, o diferencial dos contextos da pesquisa, sendo que o contexto da rede municipal de Teresina é fortemente marcado pela regulação e pelo controle de suas práticas, enquanto que o contexto de José de Freitas se mostra mais democrático nesse sentido.

Reafirmamos que as duas interlocutoras do estudo construíram sua autoria docente, cada uma de modo diferente dadas as especificidades dos contextos em que atuam. A alfabetizadora da rede municipal de José de Freitas conta com mais liberdade para organizar e sistematizar seu trabalho, visto que seu programa de ensino não é imposto pela Secretaria de Educação, enquanto que a alfabetizadora do município de Teresina tem um programa a ser seguido, sofre regulação, porém revela que no espaço de sua sala de aula organiza e desenvolve seu trabalho incluindo o que acredita e sabe que funciona, considerando o que seus alunos precisam aprender e a maneira como cada um aprende.

Essa interlocutora compreende que o programa é um norte a ser observado, porém cada professor tem que planejar suas aulas considerando a realidade e a necessidade de aprendizagem de seus alunos. Nesse entorno, compreendo que a autoria docente diz respeito à capacidade que o professor desenvolve para organizar e sistematizar seu trabalho, recriar metodologias de ensino por meio da mobilização e ressignificação de saberes e à organização de sua prática docente profissional de forma autônoma, na efetivação do processo de ensino e aprendizagem na sua função e propósito de se revelar agente transformador de seu contexto circundante.

CAPÍTULO II

CAMINHOS INVESTIGATIVOS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o caminho percorrido na pesquisa a partir das orientações da Abordagem do Ciclo de Políticas e da Etnometodologia enquanto referencial teórico-metodológico para compreender as práticas cotidianas que se desenvolvem no espaço da escola e da sala de aula, tendo a Análise do Discurso Crítica como suporte para o processo de orientação dos procedimentos de análise dos dados, o lócus da pesquisa e os interlocutores do estudo.



CAPÍTULO II

CAMINHOS INVESTIGATIVOS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa e a produção do conhecimento em educação é um processo ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque está relacionado a um dado objeto de investigação. É subjetivo porque envolve um sujeito. Nesta relação, a objetividade do objeto envolve-se na subjetividade do sujeito para possibilitar a conceituação da realidade (FRANCO; GHEDIN, 2011, p. 103).

A investigação científica exige do pesquisador a compreensão e a observação de diversos aspectos teórico-metodológicos relativos à pesquisa, que precisam ser considerados em uma articulação harmoniosa com o problema de pesquisa, com os objetivos e com dados do estudo. O processo investigativo exige, também, considerar os aspectos éticos, o que requer postura científica para que os resultados sejam confiáveis e aceitos pela comunidade científica. A escolha do objeto, a metodologia, os instrumentos de produção de dados, os interlocutores envolvidos, os métodos de análise, a escrita, são aspectos que conjuntamente, explicitam os caminhos trilhados como a marca do rigor científico e ético necessários (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Na epígrafe de Franco e Ghedin (2011) apreendemos sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em educação, concebendo esses processos nos seus aspectos que dizem sobre seu caráter objetivo em função de que se articula a um objeto de estudo. A subjetividade está circunscrita a um sujeito, de modo que no “movimento” objetividade e subjetividade opera-se uma espécie de estreita articulação entre ambos, para, de fato, viabilizarem a conceituação e a compreensão da realidade investigada, em seus aspectos interativos e em seus contextos sociais. Neste estudo, denominamos esses sujeitos de interlocutoras, no caso, representadas por duas professoras alfabetizadoras que participaram das formações continuadas do PNAIC, em Teresina-Pi.

Adotamos como referencial teórico-metodológico as orientações da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes (2011), com apoio dos referenciais da Etnometodologia (COULON, 1995a; 1995b), que se desdobraram em estratégias de pesquisas e análises, tendo como dispositivo analítico a Análise do Discurso Crítica (ADC). Para construção dos dados optamos pelas técnicas: Observação Participante e Entrevista Narrativa. Esclarecemos que essa construção

se deu durante a pesquisa, considerando as características próprias requeridas pela Etnometodologia, o *lócus* de estudo e a necessidade de permanência da pesquisadora nesse espaço, na condição de membro, uma das questões centrais para os etnometodólogos.

A opção pela Etnometodologia como teoria social proporcionou estudar, entre outros aspectos, as ações realizadas pelos membros do grupo, no caso os professores alfabetizadores egressos do PNAIC, bem como observar o significado que essas ações têm para esses indivíduos, no intuito de que, com base nos dados produzidos pela observação participante, passássemos a melhor compreender como a formação continuada do PNAIC contribuiu para construção da autoria docente na unidade teoria e prática.

Inicialmente procedemos a uma reflexão sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas Educacionais proposto por Ball (2011), embasado nas postulações de Mainardes (2006), autor cujos estudos têm alcançado bastante aceitação no Brasil pela discussão sobre Ciclo de Políticas Públicas. Assim, apresentamos o Ciclo de Políticas com seus contextos, caracterizando-os e informando quais os cinco contextos que trabalhamos nesta pesquisa. Para tanto, fazemos uma discussão sobre o PNAIC dentro dos contextos anunciados e, em sequência, uma explanação sobre Etnometodologia (COULON, 1995a; 1995b) enquanto referencial teórico-metodológico para auxiliar na definição dos procedimentos necessários para a produção dos dados, dos instrumentos de coleta de dados, do local da pesquisa e os sujeitos da pesquisa.

Finalizamos com discussão sobre a Análise do Discurso Crítica com base em Fairclough (2016), Resende e Ramalho (2017). No tópico a seguir, discutimos sobre os contextos usados neste estudo. Essa reflexão mostra que o contexto de criação do PNAIC é marcado pelas intencionalidades de uma política nacional, influenciada pelos organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, mostrando, inclusive, que o contexto de implantação não é igual, visto que, de um município para o outro, a rigor, apresenta visíveis diferenças.

2.1 Ciclo de Políticas Educacionais e contextos que perpassam o PNAIC: da criação à operacionalização

O objetivo desta seção é apresentar as contribuições da abordagem do Ciclo

de Políticas para a análise de políticas educacionais, especificamente, a política de formação continuada do PNAIC. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores, vem sendo utilizada em vários países por pesquisadores que se propõem analisar o campo de políticas sociais e educacionais. A Abordagem do Ciclo de Políticas possibilita empreendermos análises de políticas, buscando a compreensão de sua formulação e implementação em diferentes contextos públicos.

Sua fundamentação e orientação, neste estudo, encontra-se apoiada nos trabalhos de Ball e Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. No início do emprego dessa discussão, esses autores propuseram um ciclo contínuo formado por três contextos principais: Contexto de Influência, Contexto da Produção do Texto e Contexto da Prática. Em 1994, Ball (2002) expandiu o referencial original do Ciclo de Políticas de três para cinco contextos, com os seguintes acréscimos: Contexto dos Resultados ou Efeitos e Contexto da Estratégia Política. Cabe destacarmos que neste estudo somente os contextos de influência, produção de texto e da prática são trabalhados.

Afora Ball (2011), autores como Alferes (2017) e Mainardes (2006) discutem o contexto de Influência. Os postulados desses autores discutem o contexto da Prática e nos documentos oficiais de criação do PNAIC e nos cadernos (BRASIL, 2012a; 2013; 2014; 2017) há registros do contexto de produção de texto. Esse alicerce teórico possibilitou a compreensão de como a formação continuada implementada pelo PNAIC contribuiu na construção da autoria docente com base na unidade teoria-prática, detalhando como, de fato, ocorre sua efetivação. Ao mesmo tempo possibilitou, também, aos professores, falarem sobre a materialização dessa política no contexto da prática docente alfabetizadora.

Na realização do estudo, procedemos a um recorte temporal correspondente ao período de funcionamento do PNAIC no estado do Piauí: 2013 a meados de 2017, visto que, no período de outubro de 2017 a junho de 2018, o PNAIC assumiu uma nova performance de abrangência, agregando, também, os Projetos Educação Infantil e Novo mais Educação, como estratégia de contribuição com a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para procedermos à análise e à compreensão do PNAIC, enquanto uma política pública desde sua criação até seu contexto de operacionalização, iniciamos com estudos acerca do entendimento de como a Formação Continuada do PNAIC tem contribuído com a unidade teoria e prática na construção da autoria docente, tendo

como apoio os escritos dos teóricos mencionados, que discutem a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 2011; ALFERES, 2017; MAINARDES, 2006). Na articulação da Etnometodologia buscamos fundamento em Coulon (1998). E, na organização e análise dos dados, seguimos as orientações da Análise do Discurso Crítica, conforme proposta por Fairclough (2016), enquanto dispositivo analítico da pesquisa. Ao definirmos como objeto de estudo, a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito PNAIC, para a construção da autoria docente, buscamos responder problemática proposta no decorrer desta Tese, com respaldo teórico-científico nesses autores ora mencionados.

Apresentamos, neste capítulo, o Ciclo de Políticas, seus contextos e como foi usado no decorrer do estudo, sendo que os contextos são trabalhados/abordados com maior amplitude na segunda seção do Capítulo III, no qual tratamos da formação continuada operacionalizada no PNAIC. Assim, como forma de mais concretamente representar esses contextos, organizamos a Figura 01, sob a denominação Ciclo de Políticas, com inspiração e orientação em Ball (2011).

Figura 01- Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da literatura de referência (2020)

A leitura compreensiva/interpretativa da Figura 01 em tela apresenta que todos os componentes estão inter-relacionados e que, portanto, não carece de uma

dimensão temporal, como expressa em sua movimentação que cada um desses contextos apresenta arenas, que são lugares de discussão, de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas, logo, cada um deles envolve embates ideológicos e de poderes, como explicitados a seguir.

O Contexto de Influência compreende o espaço em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos (BALL, 2011). Nesse contexto, os grupos de interesse disputam espaços para fazer valer sua influência na definição das finalidades sociais das políticas de educação e na definição do que significa ser educado. Nessa arena de contendias, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse contexto: as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo (MEC), do processo legislativo, dos organismos internacionais, dos movimentos sociais, dentre outros segmentos.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) afirmam que cada contexto “[...] apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates [...]”, condição que exige resistências e protagonismo dos sujeitos. Nesse contexto, denominamos de arenas os seguintes cenários sociais: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções. Esses órgãos internacionais (por exemplo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional - FMI) influenciam o processo de formulação de políticas nacionais, o que provoca a migração de políticas internacionais que são recontextualizadas a partir das necessidades de cada nação.

O Contexto de Produção de Texto é o espaço no qual os textos políticos são produzidos e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Concretamente, representam a política. Nesse entorno, as arenas são os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre o mundo político e seus circunstanciais, que podem ser pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas, entre outros formatos textuais.

Os textos são resultados de disputas e acordos entre políticos que desejam controlar a representação política. No contexto desta pesquisa, os textos correspondem a documentos legais (Resoluções, Decretos, Leis e Portarias) que servem de suporte para seu desenho final, para sua configuração representativa, a exemplo de documentos (Orientações para os professores, Descritores e Cadernos

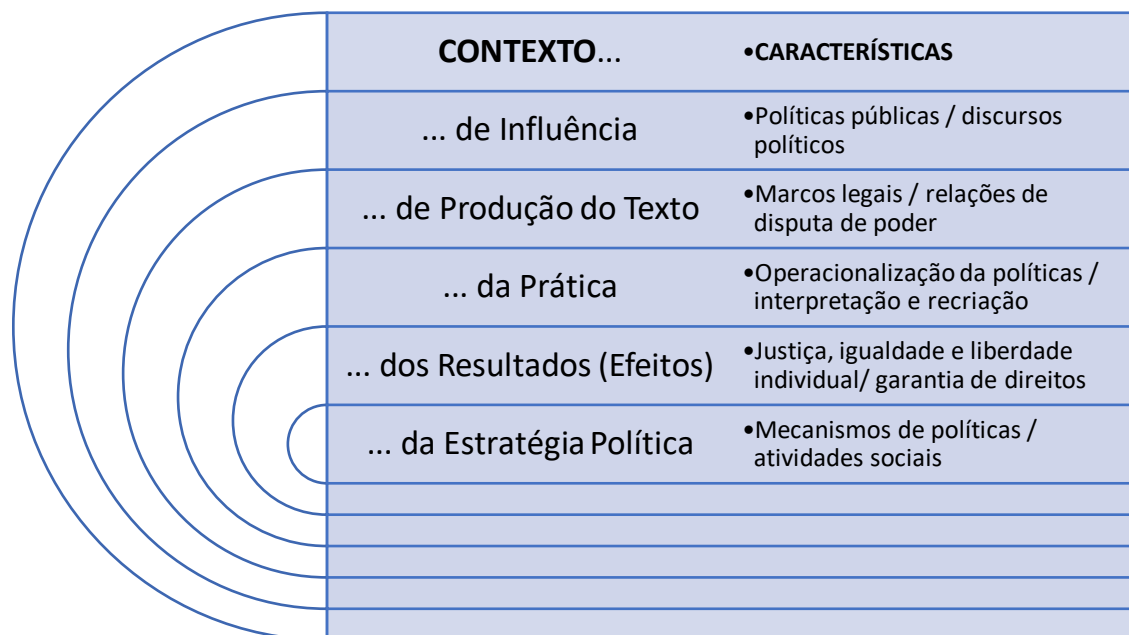
que regulam as Avaliações; Prova Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA) que constituem a política curricular estabelecida para as escolas públicas, segundo determinação do Ministério da Educação (MEC).

Na perspectiva de Mainardes (2006, p. 53), o contexto da prática diz respeito ao locus “[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeito e consequências que podem representar transformações significativas na política original”. Na reflexão que empreendemos em torno do contexto da prática dos professores alfabetizadores, encontramos suporte em Guedes (2017, p. 7) ao afirmar que “[...] ainda que existam todas essas tentativas de controle e regulação, elas não são absolutas por conta do contexto da prática que se constitui do interno e do externo na qual essa mesma prática é operacionalizada”. Assim, estão envolvidas nesse contexto as experiências e expectativas, além das condições específicas de cada escola.

O Contexto dos Resultados ou Efeitos representa espaço que se volta para as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos e das interações com as desigualdades existentes. Os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.

O Contexto da Estratégia Política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que se fazem necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Considerando os contextos apresentados, apreendemos a ideia de que são representativas as finalidades e contribuições advindas da Abordagem do Ciclo de Políticas para a análise de políticas, inclusive no campo da Educação, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, sendo fundamental nesse processo articular as perspectivas macro e micro que envolvem dada política e seu status compreensivo no interior do ciclo.

Para fins de melhor compreensão, sintetizamos esses contextos na Figura 02, que expressa na sua configuração as características dos cinco contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas:

Figura 02: Contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Mainardes (2006).

Em sua proposta, Ball (2011) indica que o foco da análise crítica empregando a abordagem do Ciclo de Políticas deve incidir sobre as influências na formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no Contexto da Prática. Ou seja, o foco no caso do presente estudo é o discurso das professoras alfabetizadoras. Associado a essa perspectiva, compreendo que a Análise do Discurso Crítica contribui como dispositivo analítico quando trabalhado na perspectiva da Etnometodologia, favorecendo, dessa forma, um olhar mais aprofundado sobre o fenômeno, um olhar crítico-reflexivo que orienta a política e a prática de todos que dela participam.

Para melhor esclarecimento compreensivo apresentamos, a seguir, os contextos que constituem o ciclo, dando ênfase àqueles anunciados como partes neste estudo. Assim, iniciamos o processo fazendo breve demonstração da processualidade que caracteriza a criação e a implementação do Pacto, com o objetivo de tecer considerações analíticas e críticas em torno do PNAIC, notadamente no que tange aos meandros de sua criação e de sua implementação.

Na realização do estudo, como mencionado anteriormente, além do Ciclo de Políticas, também trabalhamos com a Etnometodologia enquanto teoria do social (COULON, 1995a). Na sequência, fazemos uma discussão sobre a Etnometodologia,

envolvendo explicações gerais, características e motivos que justificam seu emprego nesse estudo.

2.2 Etnometodologia: teoria do social

A etnometodologia na sua condição de teoria do social surgiu na segunda metade do século XX, nos anos de 1960, com Harold Garfinkel, nos Estados Unidos. O início dos estudos etnometodológicos provocou um rompimento com a Sociologia tradicional, funcionalista normativa de origem positivista. Nesse sentido, a literatura referente à Etnometodologia representa uma nova vertente do pensamento social, de fundamentação fenomenológica (COULON, 1995a), investindo no sentido de criar uma nova teoria capaz de promover o avanço do conhecimento científico em contextos práticos, considerando o conhecimento do senso comum como relevante e necessário para essa compreensão. Assim, a etnometodologia desconstruiu a hostilidade da Sociologia tradicional já estabelecida.

Com a publicação da recensão que Coleman consagrou na *American Sociological Review* aos *Studies* de Garfinkel, instaura-se uma disputa entre a posição mais clássica da sociologia e a proposta etnometodológica que não considera o senso comum elemento residual, mas como imprescindível para a compreensão de como os atores sociais constroem e interpretam a vida social.

Garfinkel (1967) não considera a cultura enquanto um conjunto de normas, regras e valores, mas, sobretudo concebe-a como conjunto de conhecimentos que os membros de dada sociedade utilizam com seus modos próprios, considerando os saberes compartilhados por todos. Nessa perspectiva, apreendo o sentido de que o conhecimento do senso comum e do saber prático acerca das estruturas sociais, das políticas de formação de professores e de sua corporificação na prática docente, especificamente neste estudo em que as questões que perpassam a prática docente alfabetizadora e a formação continuada do PNAIC, se constituem objeto de estudo da Etnometodologia.

É nesse viés que estou compreendendo a cultura, com base nos postulados de Geertz (2012), como estrutura de significados socialmente estabelecidos, em que os indivíduos fazem parte de uma dada realidade social que vai se ressignificando por meio das interpretações, que esses indivíduos constroem diversos artefatos intelectuais.

Garfinkel (1967) propõe uma teoria capaz de explorar o raciocínio sociológico prático e as ações práticas, elaborando assim uma nova forma de estudar e compreender as práticas e os processos que os agentes sociais utilizam para efetivar seu processo comunicativo. Desse modo, seu emprego favoreceu melhor entendimento da realidade social, do contexto vivido pelos atores sociais, o que proporcionou uma reorientação da teoria social chamando a atenção para a subjetividade que a Sociologia tradicional desconsidera por não ser quantificável.

Vale assinalar que a Etnometodologia demarca seu início com um movimento preconizado pelo sociólogo Harold Garfinkel, que a sistematizou a partir de elementos encontrados no Interacionismo Simbólico de Mead e Blumer, na Teoria da Ação Social proposta por Parsons e na Fenomenologia de Husserl e de Schutz. Outra influência significativa é o legado de Wittgenstein em relação aos jogos de linguagem. Nessa perspectiva, sua obra mais famosa denomina-se *Studies in Ethnomethodology*, publicada em 1967 (COULON, 2005).

Os etnometodólogos são unânimes no que diz respeito à criação dessa nova corrente sociológica, ao incorporarem vários aspectos dos movimentos consolidados na Escola de Chicago, notadamente o Interacionismo Simbólico, a Teoria da Ação Social e a Fenomenologia. Esses movimentos são representativos na constituição da base de construção da Etnometodologia.

O que interessa para Etnometodologia, como teoria do social, são os estudos voltados para as atividades práticas, a exemplo do raciocínio prático, tanto o pessoal como o profissional. É uma teoria que se volta para a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, para realizar suas ações cotidianas, como: estabelecer comunicação com seus pares ou tomar as decisões relativas as suas atividades do dia a dia. Ampliando essa caracterização, citamos a visão compreensiva de Watson e Gastaldo (2015, p. 8) acerca da Etnometodologia:

[...] um ramo das ciências sociais que busca estudar exatamente aquilo que outras teorias sociais parecem fazer desaparecer: as pessoas singulares em suas ações cotidianas, e os modos pelos quais em interação, fazem sentido no mundo.

Implicamos dizer, em acréscimo, com base nesses autores, que a Etnometodologia estuda os métodos culturais usados pelas pessoas comuns para

fazer sentido dos contextos específicos de seu mundo, para converter esses sentidos nas ações e interações sociais, considerando que seu interesse são os pontos de vista das pessoas, as maneiras como elaboram coletivamente, produzem saberes sociológicos e teorias sociais na prática, o que implica o entendimento dessas pessoas sobre o que seja a vida na sociedade e como acontece na vida cotidiana (WATSON, GASTALDO, 2015).

Considerando o exposto, reafirmo que dentre as teorias possíveis para o desenvolvimento de pesquisa em educação, a Etnometodologia constitui uma possibilidade fecunda em razão da natureza das escolas, entendidas enquanto produtos de uma realidade socialmente construída e pautada em um contexto intersubjetivo de compartilhamento de significados. Configura-se como abordagem que favorece a feitura de uma análise sociológica que procura determinar e estudar modelos ou métodos cognitivos que os indivíduos utilizam em situações sociais comuns.

A Etnometodologia caracteriza-se por ser uma teoria em que o pesquisador se insere como membro no local do estudo. Neste caso, precisa se envolver concretamente para assumir a condição de membro. A esse respeito, Macedo (2012) esclarece que o processo de implicação significa explorar os enunciados vindos do ambiente natural da pesquisa, de maneira diferenciada, conforme os diferentes objetivos estabelecidos pelo pesquisador, uma vez que possibilita explorar o ambiente natural em que os acontecimentos fluem nas práticas sociais cotidianas dos sujeitos.

Nesse entorno, evocamos os dizeres de Coulon (1995a, p. 29) ao esclarecer que os estudos etnometodológicos:

[...] abordam as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empíricos. Concedendo às atividades corriqueiras da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários [...].

O autor compreende que as atividades comuns do dia a dia só podem ser tomadas para estudos empíricos, posto que a Etnometodologia é uma teoria dos métodos que as pessoas utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações cotidianas, a exemplo da ação de comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Na abordagem qualitativa, a Etnometodologia possibilita ao pesquisador, a partir da

descrição densa proposta por Geertz (2012) e da observação participante, compreender o contexto social e suas singularidades.

Em razão desses aspectos, reiteramos o propósito deste estudo de oportunizar a compreensão de como os professores alfabetizadores, que participaram da formação continuada do PNAIC, concretizam no cotidiano de sua prática a relação teoria com a prática. Entendemos que a Etnometodologia dá conta, como suporte metodológico desta pesquisa, de apoiar e direcionar a condução e operacionalização da escrita da tese. A metodologia se configura veículo para a operacionalização do processo investigativo que implica em compreender como a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC favorece a autoria docente quando construída no movimento da sala de aula articulado aos saberes da formação e das experiências, possibilitando a apropriação da teoria no desenvolvimento da prática.

A escolha da Etnometodologia enquanto referencial teórico-metodológico se deu em razão dos estudos realizados, das disciplinas cursadas no decorrer deste Doutorado em Educação PPGED/UFPI, sob a orientação da professora Doutora Neide Guedes e de estudos desenvolvidos junto ao Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC). No âmbito conceitual, a Etnometodologia estuda todas as ações realizadas pelos indivíduos membros de um grupo, por meio da observação para compreensão do significado que essas ações têm para esses indivíduos e como entendem o porquê da realização dessas práticas. Trabalhar com Etnometodologia neste estudo possibilitou-nos compreender como os professores envolvidos na formação do PNAIC constroem sua autoria docente na unidade teoria-prática, no sentido de produção do saber-ensinar.

O emprego da Etnometodologia conduz a uma epistemologia orientada para o cotidiano, pautada nas práticas dos atores sociais e, no caso deste estudo, possibilita a compreensão de como a formação ofertada pelo PNAIC viabiliza o diálogo com a prática docente alfabetizadora, no sentido de oferecer suporte teórico-metodológico para que os professores possam conhecer como são alfabetizadas as crianças diante dos conhecimentos adquiridos na formação continuada do PNAIC e das aprendizagens auferidas mediante reflexão crítica sobre o entrelaçamento teoria-prática, considerando as experiências alfabetizadoras vivenciadas ao longo de sua prática docente.

A Etnometodologia possui expressivo potencial nos estudos educacionais, possibilita compreender como as escolas funcionam e quais ações das pessoas em

seu *lócus* se desenvolvem. A escola pode ser considerada um produto da realidade socialmente construída a partir das interações dos sujeitos, pautadas em um contexto intersubjetivo de compartilhamento de significados. Também é formada por pessoas com suas práticas cotidianas, em um processo constante de construção e reconstrução. Os estudos etnometodológicos no campo educacional tratam os professores, e não os pesquisadores, como *experts*. Nesse sentido, concordamos com Rawls e Garfinkel (2008), ao defenderem que a Etnometodologia busca a compreensão de como o trabalho é realizado e como os problemas são detectados e resolvidos pelas pessoas em um contexto coletivo.

É, portanto, nessa perspectiva que os saberes dos professores alfabetizadores e suas práticas docentes devem ser analisados para que possamos compreender como as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores têm contribuído com sua prática cotidiana docente e, conseqüentemente, com a consolidação de uma educação de qualidade no ciclo de alfabetização. A propósito, comporta demarcar que a principal preocupação da Etnometodologia é com o ponto de vista das pessoas comuns, no caso concreto deste estudo, o ponto de vista dos professores alfabetizadores. A pretensão é a focalização do modo pelo qual dão sentido às experiências e às atividades cotidianas, com o desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício da docência, com autonomia.

Ao assumirmos uma postura Etnometodológica para compreensão dos fenômenos educacionais, adotamos uma teoria de cunho sociológico com desdobramentos metodológicos, que consiste em debruçar um novo olhar para a sociedade, com respeito às pessoas e as suas ações no cotidiano, fazendo dos saberes do senso comum seu principal objeto de estudo, portanto, considerando-os, também, nessa direção (WATSON; GASTALDO, 2015).

A principal preocupação do pesquisador durante sua permanência no campo deve ser a do exercício da observação e da compreensão de como os membros de um grupo agem a partir do seu ponto de vista, apoiando-se nas referências sociais que possuem e em suas ações no cotidiano.

Com base nessas colocações, reafirmamos que este estudo tem seu desenvolvimento anteparado na perspectiva etnometodológica, em conformidade com as orientações do Ciclo de Políticas, enquanto referencial teórico-metodológico. Dito de outra forma, realçamos que a pesquisa etnometodológica contribui com a investigação sobre a formação e a prática de professores, tomando como referência

seus contextos de vida pessoal e profissional. Por esse prisma cabe ao pesquisador compreender e interpretar seu problema de estudo, legitimando a importância de um estudo que valorize o que fazem os professores, por meio de uma compreensão do que acontece no contexto da prática docente alfabetizadora.

Considerando que a Etnometodologia se utiliza do estudo da sociedade, baseando-se no cotidiano dos indivíduos, vistos sempre como um conjunto de pessoas e não como um ser individual, Coulon (1995a, p. 29) destaca que a Etnometodologia

[...] forjou para si, com Garfinkel, um vocabulário particular. Mas nem sempre é novo, pois ora toma de empréstimo alguns de seus termos alhures: a indicialidade da linguística, a reflexividade da fenomenologia, a noção de membro de Parsons: ora retoma termos de linguagem corrente mundificando-lhes o sentido.

Essa postura deu origem aos conceitos fundantes da Etnometodologia, os quais Coulon (1995a, p. 30) classifica como conceitos-chave. São eles: a prática ou realização, a indicialidade, a reflexividade, a relatabilidade ou *accountability* e a noção de membro. Garfinkel explicita que seus estudos abordam atividades práticas, circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático. Em outras palavras seria dizer que a Etnometodologia se utiliza dos métodos que os indivíduos lançam mão para atribuir sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações cotidianas.

As crenças e os comportamentos de senso comum são interpretados como constituintes necessários de todo comportamento socialmente organizado. No que se refere ao primeiro conceito, *prática/realização*, a Sociologia tradicional chama de “modelos” e é considerado pela Etnometodologia como “[...] as realizações contínuas dos atores”. Seus defensores argumentam que, mesmo quando os fatos se contradizem, os sociólogos arrumam um jeito para encontrar explicações conforme suas hipóteses preestabelecidas, especialmente, a prerrogativa de “constância do objeto”.

Para evitar essa artimanha teórica, os etnometodólogos privilegiam a noção de processo, que busca no dinamismo do mundo social suas evidências, em detrimento da elaboração de hipóteses que pressupõe um conhecimento prévio que não considera as contínuas transformações da realidade a ser pesquisada. A respeito do conceito de realização Coulon (1995a, p. 30) esclarece:

A Etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a Etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando o que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática.

Nesse sentido, a Etnometodologia se apresenta como uma prática social reflexiva que procura explicar os métodos de todas as práticas sociais, inclusive seus próprios métodos. No caso específico deste estudo, colabora para a compreensão de como a formação do PNAIC contribui com a relação teoria e prática, a partir do que fazem e dizem os professores alfabetizadores.

O trabalho com a Etnometodologia exige do pesquisador uma maior proximidade com as realidades correntes da vida social em oposição ao que os outros sociólogos consideram como conhecimento. Garfinkel (1967) expressa que os fatos sociais são realizações dos membros, o que justifica considerar que a realidade social é constantemente criada pelos atores. Implica dizer, pois, que não se trata de um dado preexistente, o que orienta a Etnometodologia a dispensar maior atenção aos modos como os membros tomam decisões.

O conceito *indicialidade* parte da premissa de que é através da linguagem que a vida social é constituída, a exemplo das relações do dia a dia, em que pessoas conversam, indagam, respondem, descrevem, ensinam, trapaceiam. Pode-se definir como *indicialidade* todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Esse conceito é um termo técnico, adaptado da linguística e de acordo com essa proposição, as palavras só ganham sentido completo no seu contexto de produção, quando são indexadas a uma situação de intercâmbio linguístico. Mas a indexação não esgota a integralidade do seu sentido (COULON, 1995a), reforça o autor.

Para Garfinkel (1967), as características das expressões indiciais devem ser estendidas ao conjunto da linguagem, uma vez que esta depende do contexto e, portanto, sendo natural não pode fazer sentido independentemente das suas condições de uso e de enunciação. Essa noção de *indicialidade*, transposta pela Etnometodologia para as ciências sociais, reforça o sentido de que todas as formas simbólicas, como os gestos, as regras e as ações, têm uma “margem de

incompletude” que só desaparece quando elas se produzem. As situações sociais têm uma interminável indicialidade, o que faz com que o Sociólogo se encontre diante uma tarefa infinita de substituição por expressões objetivas das expressões indiciais.

Uma expressão que foi minuciosamente analisada pela Etnometodologia (COULON, 1995a, p. 36) é “*et cetera*”. Ela desempenha a função de complemento da demonstração, subentendendo que o ouvinte entenda do que está sendo dito e complete ele mesmo o discurso com exemplos. A regra da expressão exige que o locutor e o ouvinte aceitem e concordem sobre a existência de significações e de compreensões comuns daquilo que se diz.

Coulon (1995a, p. 36) reforça que a “isso Cicourel deu o nome de caráter retrospectivo-prospectivo dos acontecimentos que se acha bem significado na regra do *et ceatera* e de suas sub-rotinas”. Para os lógicos, as expressões indiciais são vistas como inconvenientes porque evitam que se enunciem proposições gerais ou se ignore as circunstâncias contextuais de sua produção. Coulon (1995a, p. 33) esclarece que a indicialidade se constitui em “[...] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. [...] é um termo técnico, adaptado da linguística [...] exige dos indivíduos que vão “além da informação que lhes é dada”.

Com base na compreensão desse autor, apreendemos que a significação de uma palavra ou de uma expressão advém de fatores contextuais que podem ser: a biografia do locutor, sua intenção imediata, a relação única que mantém com seu ouvinte e suas conversações passadas. Entendemos, por conseguinte, que a linguagem natural é recurso obrigatório da Etnometodologia enquanto pesquisa sociológica.

A *reflexividade*, segundo Coulon (1995a), refere-se às práticas que, concomitantemente, descrevem e constituem o quadro social. Corresponde à propriedade das atividades que pressupõem e, ao mesmo tempo, em que torna observável a mesma coisa. Evidencia que as descrições do social se tornam, assim que proferidas, partes típicas daquilo que descrevem.

A afirmativa do autor deixa claro que a reflexividade assinala a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre compreender e expressar essa compreensão. Assim, descrever uma situação é constituí-la. É importante não confundir a reflexividade com a reflexão. Quando se diz que as pessoas têm práticas reflexivas, isto significa que refletem sobre aquilo que fazem. Os membros não têm evidentemente consciência do caráter reflexivo de suas ações. Caso tomassem

consciência disso, seriam incapazes de prosseguir com as ações práticas com que se ocupam. Conforme destaca Garfinkel (1967), a rigor, os membros se desinteressam pelas circunstâncias práticas e ações práticas enquanto temas, não se preocupam em teorizá-los.

O *accountability* refere-se ao relato do cotidiano, à relatividade, enfim, à prestação de contas de alguma coisa. Garfinkel esclarece que os etnometodólogos analisam as atividades cotidianas dos membros, como também dos métodos que fazem essas mesmas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountability*), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias. Os etnometodólogos procuram definir e teorizar a *accountability*, dizer em que os accounts são informantes ou estruturantes da situação de enunciação. Reconhecem que o mundo social é *accountable*. Implica dizer que ele é algo disponível, isto é descritível, inteligível, relatável, analisável. Conforme Coulon (1995a), essa analisabilidade do mundo social, sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores. Ou seja, *accountable* se realiza nos nossos atos práticos.

Pelas postulações desse autor, fica claro que a Etnometodologia se preocupa em compreender a maneira como os relatos ou descrições de um acontecimento, de uma relação ou de uma coisa são produzidas em interação, com vistas a atingir um estatuto metodológico claro. Tornar-se membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige uma conformidade com a linguagem institucional comum. Essa relação repousa sobre a singularidade de cada um. Uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem, pois conhecem as regras implícitas de seus comportamentos e aceitam as rotinas inscritas nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, Coulon (1995a, p. 48) chama a atenção para o fato de que um membro “É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca”. Acrescenta, nesse sentido, que membro é “[...] alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exhibe naturalmente a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar”.

Desse modo, a condição de tornar-se membro é um dos conceitos básicos de quem trabalha com a Etnometodologia, o que significa filiar-se a um grupo. No caso

deste estudo, enquanto pesquisadora, filiamo-nos às duas escolas, nos municípios de Teresina e de José de Freitas. Assumimos, portanto, a compreensão de que nos tornarmos membro dessas instituições exige um trabalho cuidadoso e ético. Esse processo de filiação é relevante, pois possibilita melhor acesso à escola e, conseqüentemente, à prática dos professores alfabetizadores para conduzir o momento inicial do estudo a partir da observação participante. Ao mesmo tempo em que me torno membro, passo a melhor e mais de perto conhecer sobre o que fazem as professoras alfabetizadoras em suas práticas cotidianas escolares, assim como o que acontece no contexto escolar de cada instituição parceira.

Tornar-se membro em um estudo dessa natureza permite, também, conhecer as regras implícitas e explícitas das escolas, das salas de aula, bem como as rotinas e os comportamentos apresentados nessas práticas sociais. Desse modo, emprego, neste estudo, os conceitos de prática/realização, indicialidade, reflexividade, relatabilidade e noção de membro. Para facilitar a compreensão dos conceitos-chaves da Etnometodologia sistematizo-os em um quadro resumo, com orientação em Coulon (1995a).

Quadro 01: Conceitos-chave da Etnometodologia

CONCEITO	DEFINIÇÃO
1 PRÁTICA, REALIZAÇÃO	• A realidade social é construída na prática do dia a dia pelos atores sociais em interação; não é um dado preexistente. • As mudanças macro se dão a partir das operações micro.
2 INDICIALIDADE	• Os relatos são informativos ou estruturantes da situação de enunciação e todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. • Complemento narrativo que só poderá ser desenvolvido pelos autores que possuem o conhecimento contextual local no qual aquela fala se insere.
3 REFLEXIVIDADE	• A reflexividade designa as práticas que, ao mesmo tempo, descrevem e constituem o quadro social. No decorrer de suas atividades ordinárias, descreve a sociedade em que vive e ao mesmo tempo a constrói.

	• Reflexividade não significa reflexão. Os autores não têm consciência do caráter reflexivo de suas ações nas suas interações cotidianas, ou seja, não prestam atenção ao fato de que ao falarem descrevem e ao mesmo tempo constroem a realidade. • As práticas, que ao mesmo tempo descrevem e constituem o quadro social, são produzidas pelos atores que dão origem às ações sociais
4 RELATABILIDADE ACCOUNTABILITY	• Refere-se à propriedade das descrições que os atores fazem da realidade, a partir da reflexividade, no sentido de que mostra sem cessar a constituição dessa realidade. • A reflexividade é, portanto, a capacidade que o indivíduo tem para descrever e construir a realidade, e a relatabilidade é a materialização dessa capacidade. Através dos relatos é possível perceber a reflexividade dos indivíduos.
5 NOÇÃO DE MEMBRO	• Pessoa dotada de um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, savoir-faire, que a tornam capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a rodeia. • Os atores buscam padrões para se fazerem entender e essa pessoa que, inicialmente, não era considerada membro poderá vir a sê-lo, sendo a linguagem um dos mais confiáveis indícios de tal pertencimento.

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora, com base em Coulon (1995a)

No contexto da formação continuada de professores alfabetizadores, considerando os conceitos-chave, apreendo que a pesquisa Etnometodológica possibilita compreender a maneira como esses profissionais dão sentido ao seu trabalho e como validam e reelaboram os saberes da formação continuada, na ressignificação e construção da autoria docente. Esclarecemos, por conseguinte, que para este estudo, utilizamos os seguintes conceitos-chave: noção de membro, de prática, realização. Selecionamos como instrumentos de produção de dados: a observação participante e a entrevista narrativa, por se articularem com minha opção

metodológica e com a Tese em questão. No tópico a seguir, apresentamos os instrumentos de produção dados, descrevendo como são usados na pesquisa.

2.3 Instrumentos de produção de dados: observação participante e entrevista narrativa

Ao decidir-se pela pesquisa qualitativa, o pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e várias estratégias para registrar e analisar os dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Esses autores reforçam que é importante levar em consideração as várias maneiras de registrar e organizar os dados. Por exemplo, ao optar pela entrevista, precisa decidir se usa o gravador ou outra forma de registrar a informação. No caso desse estudo, optamos pela entrevista gravada.

Na pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, o pesquisador principal instrumento e, em geral, os dados coletados são predominantemente descritivos. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é compreender como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Contextualizando o objeto de estudo da presente investigação, neste caso, o que importa é acessar à compreensão de como a autoria docente se manifesta mediante a contribuição da formação continuada no âmbito do PNAIC. E, para o desenvolvimento da investigação, a pesquisa qualitativa tem o potencial de focalizar o processo (a formação continuada dos alfabetizadores no âmbito do PNAIC) sem perder de vista o produto, ou seja, a construção da autoria docente na unidade teoria e prática. Em síntese, a perspectiva é tanto o processo como o produto do objeto pesquisado, como se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Em se tratando de pesquisa qualitativa, Richardson (1999) esclarece que essa modalidade de pesquisa é especialmente válida em situações nas quais se evidenciam a importância de compreender aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos, devido à complexidade que encerram (por exemplo, a compreensão de atitudes, motivações, expectativas e valores). Alguns defensores da pesquisa qualitativa argumentam que a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa

por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na realização da pesquisa qualitativa os dados são essenciais na resposta ao problema de pesquisa estabelecido, pois constituem simultaneamente as provas e as pistas. Observados e registrados cuidadosamente servem como comprovação que protege a escrita e garante fundamentação consistente: “[...] os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149). Desse modo, realçamos que os dados obtidos durante a investigação possuem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos que pretendo explorar. Ou seja, as contribuições da formação continuada, no âmbito do PNAIC, para o processo da autoria docente.

Assim entendido, é possível dizermos que a expressão “dados” refere-se aos materiais em estado bruto que os pesquisadores produzem no campo de pesquisa. São elementos que formam a matéria prima da análise. Incluem, portanto, materiais que o investigador reúne, cuidadosamente, como: notas de campo de registros da observação participante e transcrições das entrevistas.

Os dados, de maneira geral, incluem, ainda, aquilo que outros criaram e que o pesquisador encontra nas suas buscas: diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais. No presente estudo, analisamos os dados advindos das entrevistas narrativas e das notas da observação participante, da análise dos documentos legais que serviram de base para criação do PNAIC. Esses documentos passam a ser analisados quando trato sobre o Ciclo de Políticas e seus contextos. Quanto aos dados da entrevista narrativa e da observação participante estes são analisados no decorrer do trabalho/estudo.

Comporta destacar que na realização da pesquisa etnometodológica empregar esses dispositivos de produção de dados significa reconhecer que cada instrumento tem suas limitações e que a utilização de vários instrumentos vislumbra contribuir no sentido de suprir lacunas entre eles. Feitas essas considerações e esses esclarecimentos, apresentamos os instrumentos de coleta dos dados empregados na construção desta Tese: observação participante e entrevista narrativa.

2.3.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo. Entrar em sintonia com o objeto da observação no intuito de descobrir como é ser um membro desse mundo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). O uso desse instrumental exige que o pesquisador faça anotações detalhadas em relação aos acontecimentos observados e, posteriormente, realize a organização e a classificação dessas informações na perspectiva de responder ao problema de pesquisa com base na realidade social conhecida.

Nesta modalidade de observação o pesquisador interage com os interlocutores em todas as situações, acompanhando as ações praticadas por eles, num real envolvimento entre pesquisador e pesquisados. Durante sessão de observação, o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, na análise e na interpretação dos dados. A propósito, Angrosino (2009, p. 56) assim define a observação: “[...] ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. O processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação. A principal característica da observação participante é descrever detalhes do modo mais objetivo possível, evitando interpretações e inferências, e pondo de lado os próprios preconceitos.

Esse autor afirma que o pesquisador que trabalha com a observação participante deve ser capaz de reconhecer ou inferir padrões significativos em comportamentos observáveis. Sugere que é recomendável começar a fazer perguntas às pessoas que possuem informações importantes a respeito do objeto de estudo delineado na pesquisa, o que faz com que a entrevista se constitua um instrumento que pode ser articulado à observação participante. A propósito, chama a atenção para o fato de que a observação pode até parecer algo trivial realizado no cotidiano, porém é uma técnica que demanda elevado grau de consciência, atenção a pequenos detalhes e um cuidado minucioso como o registro de dados sistematicamente organizados para serem usados como instrumental na busca de respostas ao problema de pesquisa.

Angrosino (2009, p. 50), ao discutir sobre a observação participante, recomenda que o pesquisador, ao empregar esse instrumento, deve fazer um esforço para deixar visíveis sua utilidade e representatividade, pois “[...] a reciprocidade vai

longe”. Recomenda que é necessário respeitar as convenções e regras sociais que são significativas para os membros da comunidade pesquisada. Nessa direção, alerta sobre o compromisso de informar às pessoas sobre os parâmetros da observação participante: o tempo que ficará no campo, como serão usados os dados e a forma como será operacionalizada a devolutiva do resultado da pesquisa.

Observando essas orientações tomamos o cuidado de, no primeiro contato com as interlocutoras, explicar as técnicas de coletas de dados que usaríamos, especialmente detalhar como seria realizada a observação participante e qual o seu objetivo. Tivemos o cuidado de explicar o período e como seria feita a observação, assim como a entrevista que seria gravada e agendada previamente.

Evocamos, por conseguinte, as contribuições de Malinowski (1975, p. 40) acerca da observação participante, que consiste num conjunto de regras “[...] formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social; depois constitui a forma pela qual essas regras são obedecidas ou transgredidas, os sentimentos de amizade, de antipatia ou simpatia que permeiam os membros de um grupo”.

Nesse sentido, é preciso atentar para o aspecto legal e para o aspecto íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes. Atentar para o tom e a importância que são atribuídos às ideias, aos motivos e aos sentimentos do grupo, na compreensão do todo de sua vida, verbalizados por si próprio mediante suas categorias de pensamento. Malinowski (1975, p. 45) esclarece que: “[...] o etnógrafo não tem só que estender suas redes no lugar correto e esperar pelo que nela cairá. Deve ser um caçador ativo e dirigir para elas a sua presa e segui-la até suas tocas mais inacessíveis”. A esse respeito, a condição de membro possibilitou-nos conhecer nuances da prática das professoras alfabetizadoras, que a entrevista provavelmente não revelaria. Nesse sentido, citamos como exemplo o relacionamento das professoras com os alunos, como organizam e operacionalizam suas aulas e a variedade de metodologias usadas.

Conforme discute esse autor, trata-se de uma atitude de observador científico que consiste em assumir o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, com empatia e com maior e mais ampla inserção no campo. Significa abertura para o campo. Sensibilidade para sua lógica e sua cultura, sem esquecer que a interação social faz parte da condição e da situação da pesquisa. Reforçando esse

entendimento, agregamos a essas explicações, algumas afirmações de Ghedin e Franco (2011, p. 196) a esse respeito:

[...] o pesquisador deve ter a disposição de integrar-se no contexto da pesquisa como condição preliminar de boa investigação. Todo o processo investigativo dessa natureza implica, de fato disposição em sair do próprio universo cultural para mergulhar na cultura do outro, pois somente com a construção de uma identidade comum, por mais superficial que possa parecer, é que se está em condições de mergulhar nos sentidos que cada grupo constrói para suas ações.

A inserção do pesquisador no campo da pesquisa é uma condição necessária para quem trabalha com observação participante. No caso deste estudo justifica-se, também, pela própria orientação da metodologia empregada, a Etnometodologia, que traz como um dos seus conceitos centrais o tornar-se membro. A condição de “membro” possibilita compreender os princípios gerais que as interlocutoras seguem em sua vida cotidiana para organizar sua prática docente alfabetizadora, bem como possibilita entrar no campo como um membro deste. Todos esses detalhes contribuem para partilhar do cotidiano da pesquisa e da formação de um arcabouço que viabilizou a compreensão da realidade das escolas pesquisadas. Cuidando de todo esse aparato, o observador participante tem mais condições de compreender hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida cotidiana de seus pesquisados/observados.

Registramos, por oportuno, que a observação participante possibilitou acessar à compreensão de como formação continuada de alfabetizadores do PNAIC favoreceu a constituição da autoria docente quando construída no movimento da sala de aula, atrelada aos saberes da formação, possibilitando a apropriação da teoria no desenvolvimento da prática, isto é, no movimento teoria e prática. Neste estudo realizei a observação em duas escolas, localizadas nos municípios de Teresina e de José de Freitas, respectivamente. A observação participante aconteceu durante o ano letivo de 2018, um dia por semana, em um turno, em cada escola.

No município de José de Freitas, efetivamos a observação participante em uma escola municipal, localizada no centro da cidade, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental no turno manhã. A prática da observação ocorreu às terças-feiras pela manhã, quando, então, esforçamo-nos em participar de todos os momentos, desde a acolhida das crianças até o encerramento do turno, com o retorno

das crianças as suas residências, isto é, com a entrega das crianças a seus pais/familiares. A professora responsável pela turma conta com mais de 20 anos de experiência alfabetizadora, inclusive participou da formação do PNAIC, desde sua implantação em 2013 ao encerramento das atividades do projeto em nosso Estado.

No município de Teresina, a observação participante foi realizada em uma escola municipal, no Bairro Piçarreira I, em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, turno tarde. A prática da observação foi realizada às terças-feiras e, igualmente, como ocorreu na escola de José de Freitas, participamos de todos os momentos, desde a acolhida dos alunos à entrega das crianças para os pais no final das atividades. Realizamos a observação algumas vezes pela manhã, no horário que a professora oferecia reforço para alguns alunos dessa mesma turma. O reforço organizava-se da seguinte maneira: a professora se encaminhava com as crianças duas vezes por semana, no contraturno (manhã). Dividia os alunos conforme suas necessidades de aprendizagens; um grupo formado pelas crianças que ainda estavam aprendendo a ler, outro grupo integrado pelas crianças que já apresentavam fluência na leitura, mas precisavam melhorar a aprendizagem, por exemplo, em produção de texto. Por algumas vezes, participando desse momento de observação, a professora da turma solicitou nossa ajuda, orientando-nos nas ações que eu deveria realizar.

A professora responsável pela turma tem mais de 12 anos de experiência como alfabetizadora. Conforme requisito dessa pesquisa, participamos da formação do PNAIC desde sua implantação em 2013. No ano de 2018 fomos lotadas em uma turma de 3º ano com projeto de intervenção próprio da SEMEC de Teresina.

Comporta, nesse sentido, informar que, ao longo das observações em sala de aula, as interlocutoras conversavam tecendo narrativas acerca de suas práticas, angústias, crenças, saberes, modos de ser e estar na profissão docente. Foram momentos esclarecedores, bastante ricos de aprendizagens, que contribuíram não só para melhor compreensão da prática docente alfabetizadora daquele grupo, mas também para chegar à compreensão de como, na condição de alfabetizadoras, nesse movimento, construíram sua autoria docente.

Todos os fatos observados, inclusive as falas das professoras alfabetizadoras nos diálogos no decorrer da observação participante, foram cuidadosamente registrados no diário de campo da pesquisadora após cada turno de observação, pois não queria correr o risco de esquecer detalhes observados. Esses dados se revelaram

importantes para a consolidação desse estudo, sendo que os trago mais detalhadamente ao longo das análises.

Comporta realçar, que apesar das interlocutoras apresentarem certo desconforto, inicialmente em função de minha presença na sala de aula, pelo fato da observação de sua prática, inclusive algumas professoras alfabetizadoras não aceitaram participar da pesquisa por conta de não se sentirem “confortáveis” ao terem sua prática observada. Esse fato foi muito recorrente nas escolas da rede municipal de ensino, dado a regulação que a SEMEC exerce sobre o trabalho docente, quanto no município de José de Freitas e essa realidade não se apresenta. Porém, na medida em que eu ia assumindo a condição de membro as professoras começaram a falar sobre o que faziam, como e por que, com uma riqueza de detalhes, que possibilitaram análises fecundas sobre o objeto de estudo.

No município de José de Freitas a maior dificuldade que tive foi encontrar interlocutor, devido ao fato de que a maioria dos professores que participou da formação do PNAIC não ser do quadro de professores efetivos, o que provoca uma rotatividade de professores a cada ano. Explica, inclusive, que, nas cidades do interior do estado do Piauí, esse fenômeno é muito comum em razão de alguns professores assumirem a docência por meio de contratos por indicação política e também pelas constantes, principalmente quando muda a administração do município.

Um dos fatores que dificultou a formação do PNAIC nos municípios e afetou a materialização dessa política de formação tal como foi pensada, o que terminou provocando consequências na efetivação dos objetivos do PNAIC, pois a cada ano ocorria a substituição de professores e formadores dos municípios. Ao longo trabalho, ao analisarmos o contexto de materialização do PNAIC, afirmamos, a partir dos dados e dos aportes teóricos, que o programa pode ser o mesmo, mas o contexto de materialização da formação e da prática do professor alfabetizador é diferente de um município para outro, de uma escola para outra, o que termina por levar a resultados distintos.

O interessante é que no início imaginamos que a entrevista narrativa fosse ser a técnica que mais traria dados, porém, foi na observação participante onde melhor conhecemos as práticas das professoras alfabetizadoras, observando que fazem bem mais do que realmente declaram. Na operacionalidade de suas aulas revelam muito mais autonomia e criatividade na organização de sua prática. A observação participante foi fundamental para compreensão como as professoras alfabetizadoras

corporificam e ressignificam os conhecimentos da formação continuada do PNAIC na prática e constroem saberes e organizam sua prática docente na alfabetização de crianças.

Fazemos referência aos dados da observação participante na seção de análise dos dados, que foram registrados no diário de campo da pesquisadora no decorrer de cada observação. Essas informações se mostraram fundamentais para a compreensão dos meandros e das singularidades pertinentes às práticas das professoras alfabetizadoras: uma prática muito mais rica do que dizem fazer e do que expressam na Entrevista Narrativa, ou seja, foi possível apreender uma série de detalhes que só a Observação Participante é capaz de possibilitar. Detalhes igualmente importantes para reforçar a sustentação da tese sobre a construção da autoria docente.

2.3.2 Entrevista narrativa

A Entrevista Narrativa (EN) caracteriza-se como ferramenta não estruturada, que visa à profundidade de aspectos específicos, a partir dos quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como aquelas entrecruzadas no contexto situacional. O emprego desse tipo de entrevista visa encorajar e estimular as interlocutoras a narrarem sobre os acontecimentos que marcaram suas vivências na formação continuada no PNAIC e as reflexões realizadas no entrelaçamento da teoria-prática nos encontros de formação.

A entrevista narrativa foi utilizada para que as interlocutoras pudessem expressar suas experiências de vida e formação e para que expressassem, também, a visão compreensiva acerca da formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC, favorecendo a construção da autoria docente. Essa narratividade foi orientada por questões que estão relacionadas com os objetivos da pesquisa, aspecto que viabilizou aos sujeitos usarem, de modo espontâneo, sua linguagem, como forma de dar voz ao professor, possibilitando-o contar sua história pessoal e profissional.

Trabalhar com a entrevista narrativa possibilitou, ainda, ouvir as professoras alfabetizadoras egressas do PNAIC, escutar suas lembranças, suas falas, perceber diferenças e semelhanças entre elas, de forma a alcançar a necessária compreensão acerca de como a formação do PNAIC e sua materialização na prática das interlocutoras conforme seus contextos, pois cada contexto social tem suas

especificidades que afetam diretamente o trabalho docente, entretanto, as condições objetivas de trabalho das interlocutoras são diferenciadas, variadas, não obstante ambas serem lotadas no ciclo de alfabetização e serem egressas do PNAIC.

Quanto ao aspecto narratividade, em si, temos a dizer que os seres humanos têm necessidade de narrar sobre o que acham importante; de contar suas histórias. Contar história é uma forma de comunicação humana. Conforme Souza (2008), a entrevista narrativa se configura como um instrumento de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional, no contexto da formação continuada de professores egressos do PNAIC. Constitui-se como um significativo instrumento para a compreensão de como acontece a construção da autoria docente no cenário cotidiano de vida, de estudos e de prática profissional docente.

O gênero entrevista narrativa usado possui perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados, possibilitando que relatem seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da vida profissional. A organização e a construção da narrativa implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, do passado e do presente, partindo das perspectivas daquilo que cada um viveu e vive, tendo em vista o reconhecimento de que uma experiência tenha sido, de fato formadora, em quaisquer dos aspectos, faz-se necessário considerá-la sob o ângulo da aprendizagem.

Jovchelovitch e Bauer (2008) pontuam que a entrevista narrativa visualiza uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar sua história sobre algum acontecimento importante de sua vida pessoal e do contexto social. A ideia básica é a reconstrução de acontecimentos sociais, de ordem pessoal e profissional, a partir da perspectiva dos informantes. Esses autores recomendam alguns cuidados na preparação da entrevista narrativa, dentre eles: o entrevistador precisa conhecer o campo de estudo a que a entrevista narrativa está direcionada; durante a entrevista a atenção do entrevistador deve estar direcionada para seu objeto de estudo, dentre outros.

A entrevista narrativa divide-se em seis fases: preparação, início – começa gravando e apresenta o tópico principal, a narração central – não fazer perguntas, apenas o encorajamento não verbal; a fase de questionamentos – apenas as questões eminentes, e a fala conclusiva – parar de gravar; e continuação da conversação informal e a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. Estas fases precisam ser conhecidas pelo entrevistador, para o sucesso da entrevista narrativa,

considerando que a análise foi feita após a transcrição detalhada, com a identificação dos pontos principais das falas.

Na entrevista narrativa as perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da vida profissional. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 97) esclarecem que

Preparar uma EN leva tempo. É necessária uma compreensão preliminar do acontecimento principal, tanto para deixar evidentes as lacunas que a EN deve preencher, quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração auto-sustentável. Primeiramente o pesquisador precisa criar familiaridade com o campo de estudo. Isto pode implicar em ter de se fazer investigações preliminares, ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico [...].

Buscando atender as orientações dos autores, o processo de coleta dos dados deu-se, inicialmente, pela observação participante, que se prestou para viabilizar o conhecimento do contexto da prática das professoras alfabetizadoras interlocutoras do estudo. Realizei a entrevista narrativa depois de concluídas as observações, mas sempre na perspectiva do alcance de aspectos significativos do cotidiano da escola e da prática das professoras. Para elaboração das questões geradoras, considerei os objetivos e o problema da pesquisa e, também, as anotações registradas no diário de campo. A concretização das seções de entrevistas ocorreu no segundo semestre de 2018.

Nesse entorno, comporta pontuar que a construção da autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2008). A entrevista narrativa, nesta pesquisa, abriu espaços para as interlocutoras narrarem como a formação continuada no âmbito do PNAIC favoreceu a construção da autoria docente na sua prática alfabetizadora.

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, bem como das relações entre subjetividade e narratividade como princípios que concedem aos interlocutores o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008).

Neste estudo compreendo que a autoria docente é construída quando o professor, mediante seus saberes da formação e da experiência, desenvolve a

capacidade de reflexão crítica sobre sua prática. Nessa perspectiva, Seeger (2001) destaca que o professor precisa, com base na sua formação e na sua experiência, elaborar e se apropriar de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre todas as atividades que venha a realizar.

As entrevistas com a professora de José de Freitas e com a professora de Teresina, ambas seguiram o mesmo protocolo ou mesmo percurso em termos organizativos e de execução: inicialmente conversamos com cada professora sobre como seria o protocolo e, em seguida, agendamos o dia, horário e local. Na data agendada, chegamos com uma hora de antecedência, porém ocorreu na hora combinada. Antes da entrevista, conversamos um pouco para que a interlocutora ficasse bem mais à vontade e, depois, iniciamos a entrevista que foi orientada por questões geradoras elaboradas conforme o problema de pesquisa e os objetivos (APÊNDICE E).

A entrevista com a professora interlocutora de José de Freitas aconteceu no mês de novembro de 2018. A realização da entrevista da interlocutora de Teresina foi marcada e remarcada algumas vezes, mas aconteceram alguns imprevistos, inclusive porque a professora entrou de licença médica. Finalmente, conseguimos efetivá-la no fim do período letivo, em dezembro de 2018. Período corrido, muitas provas para corrigir fichas para preencher, mas as interlocutoras colaboraram prontamente mostraram-se disponíveis durante todo o processo. Logo após realização da entrevista iniciamos a transcrição dos dados.

Consideramos relevante registrar que, no momento da entrevista, as duas professoras se mostraram dispostas para falar, demonstraram sentir necessidade de que sua voz fosse ouvida, necessidade de dizer sua palavra sobre suas práticas, seus saberes e seus modos de ser, fazer e estar na profissão docente como alfabetizadoras. Finalizando este tópico, em prosseguimento ao registro, apresentamos o contexto sociocultural da pesquisa empírica, na condição de espaços de atuação das alfabetizadoras interlocutoras do estudo.

2.4 Texto e contexto sociocultural da pesquisa empírica: espaços de atuação das alfabetizadoras

No desenvolvimento da pesquisa etnometodológica, conhecer o contexto sociocultural em que as escolas estão localizadas e o lugar em que vivem as crianças são elementos importantes para compreensão dos acontecimentos que perpassam as situações de sala de aula, da escola no seu todo. O conhecimento do meio sociocultural implica no conhecimento da escola, da sala de aula e das crianças e de suas necessidades educativas e emocionais. Reitero sobre a representatividade de observação, a representatividade de observar os professores em seu ambiente natural, da vida diária, o que torna possível desenvolver um trabalho mais inclusivo, humano e eficaz.

Neste sentido, o contexto desempenha um papel singular, pelo fato de que todos os elementos que integram/compõem a realidade escolar em estudo, cada detalhe interessa à pesquisa, como dado importante a ser analisado. Deste modo o referencial teórico-metodológico, base desta pesquisa, tanto a Etnometodologia como a Análise do Discurso Crítica orientam o sentido de que só é possível compreender “os ditos e não ditos” no seu contexto sociocultural.

2.4.1 Descobrindo e (re)conhecendo a cidade de José de Freitas e a escola investigada

A cidade de José de Freitas nasceu da fazenda de criação de gado chamada Boa Esperança. No dia 23 de março de 1877, através da Lei Provincial nº 945, a fazenda Boa Esperança recebeu o nome de Vila do Livramento. O Ato solene só ocorreu em 7 de abril de 1878. Alguns anos depois, pelo Decreto nº 1.186, de 18 de março de 1931, por meio do cidadão Joaquim Lemos Cunha - Oficial do Exército, designado interventor provisório do Piauí, a Vila do Livramento passou a ser cidade, recebendo o nome de José de Freitas. Além disso, a cidade, de maneira similar a quase todas as sociedades do mundo, também possui um mito de origem.

A história registra que José de Freitas nasceu após um episódio sangrento ocorrido ali próximo, na época da independência, dessa forma, supõe-se que este se refere à Batalha do Jenipapo. Em sua história, um soldado piauiense chamado Ricardo Nogueira Albino, ferido em combate contra as tropas de Fidié, teria fugido para as redondezas e, antes de sua morte, teria dito que ali deveria ser fundada uma

nova cidade, longe da guerra e da violência e que ali só a paz e a solidariedade seriam cultivadas. Esse mito ainda é muito presente na cultura dos habitantes de José de Freitas.

Com referência ao aspecto político, José de Freitas possui personalidades que se destacaram no cenário local, regional e nacional, que já ocuparam cargos de ministro, governadores, senadores, deputados federal e estadual. Contudo, o quadro de desenvolvimento do município ainda carece de avanços e melhorias, de um olhar atento e cuidadoso que vise à ampliação de políticas públicas, educacionais e culturais, além da necessidade de investimentos para potencializar o setor econômico local. Muitos desse grupo mencionado residem em José de Freitas e com frequências alternativas de emprego na cidade vizinha, Teresina, capital do Estado. Isso ocorre porque o município, ainda, possui uma economia com escassa renda para sustento das necessidades financeiras das famílias residentes na cidade.

Quanto à extensão, o território que compreende o município de José de Freitas corresponde a uma área aproximada a 1.538,205 km², PIB, com renda per capita: R\$ 3 880,58. Localiza-se a uma distância da capital (Teresina) de 48 km. Situa-se na região metropolitana da Grande Teresina, estado do Piauí. De acordo com os dados do censo do IBGE (2016), possui uma população de 39.072 habitantes distribuídos em área de aproximadamente 1.538,2 quilômetros quadrados. A cidade possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) em torno de 0,615 (PNUD/2000). Tem como limites ao norte: Lagoa Alegre, Cabeceiras do Piauí e Campo Maior; a oeste: União, Lagoa Alegre e Teresina; e ao sul: Altos e Teresina.

Tabela 01: Características geográficas de José de Freitas

Unidade federativa	Piauí
Mesorregião	Centro-Norte Piauiense IBGE/2008 ^[1]
Microrregião	Teresina (IBGE/2008 ^[1])
Municípios Limítrofes	Teresina, Altos, Campo Maior, União, Cabeceiras do Piauí e Lagoa Alegre
Distância da capital	48 km
Área	1 538,205 km ² [2]
População	37 095 hab. IBGE/2010[3]
Densidade	24,12 hab./km ²
Altitude	138m
Clima	Tropical úmido
Fuso horário	UTC - 3
IDH-M	0,615 médio PNUD/2000 ^[4]
PIB	R\$ 140.387,898 (IBGE/2008) [5]
PIB per capita	R\$ 3.880,58 (IBGE/2008) ^[5]

Fonte: IBGE (2015)

O município possui como destaque, no turismo, a Barragem do Bezerro, cuja estrutura, atualmente, se encontra comprometida por conta das enchentes que têm sido recorrentes, notadamente no ano de 2018, sofrendo com a degradação ambiental e o descaso da gestão pública dentre outros fatores. Conforme dados fornecidos pela Secretaria de Meio Ambiente e Turismo, a Barragem do Bezerro enfrenta abalos significativas de degradação ambiental, está sem sangrar há cinco anos, carecendo de ações de recuperação e de projetos de educação ambiental para a região.

Em consequência dessa situação descrita, muitas barracas, atualmente, se encontram desativadas devido as crises por que tem passado o setor. Mesmo assim, ainda, corresponde a um espaço de expressiva importância ecológica, econômica (como a pesca e o funcionamento de restaurantes, com pratos típicos que constituem o cardápio freitense) e cultural (competições de jet ski, canoagem e ponto de encontro de ciclistas que explorarem trilhas). Apesar da redução do fluxo de turistas, ainda, continua sendo um dos lugares solicitados por pessoas que procuram espaços de lazer e esporte fora da cidade grande.

Outra riqueza do município é o Morro do Fidié que se configura atração turística com enorme valor agregado. Enquadra riqueza ao patrimônio turístico de José de Freitas, constituído por trilhas naturais e abrigando pequeno Mirante à imagem de Cristo. O acesso dos visitantes se dá pela extensa escadaria. Quem enfrenta o desafio da subida tem a oportunidade de vislumbrar a bela visão panorâmica da cidade ou seguir para apreciar a imagem de Nossa Senhora do Carmo, que ao seu redor acolhe a arte do Mestre João Oliveira. E, a mais recente aquisição desse patrimônio histórico foi a construção de um Memorial no qual consta a história do Major Fidié, acrescido do acervo com registros da Batalha do Jenipapo e da história política do município.

Outra expressiva atração de José de Freitas é a festa do Zé Pereira, o pré-carnaval realizado anualmente, que atrai visitantes de municípios vizinhos em torno de grande festa popular em que os participantes usam máscaras e fantasias inusitadas. Os Festejos da Padroeira da cidade, Nossa Senhora do Livramento, promovido pela Igreja Católica, que também ocorre anualmente e atrai grande número de fiéis, movimentando o turismo religioso.

Inicialmente, lançamos alguns questionamentos acerca desses dois contextos, que também denominamos territórios de pesquisa: as cidades de José de Freitas-PI e Teresina-PI. Em qual contexto social se encontra a escola? Como esse contexto influencia o processo de ensino-aprendizagem? Entendemos que as questões são oportunas, porque parto do princípio de que é importante ver o texto e conhecer o contexto para melhor analisar o processo investigativo que estamos realizando.

Nessa direção, buscamos explorar o bairro onde cada escola se encontra, para nos situar quanto às condições de vivências dos alunos e de sua família. Descobrimos que muitos alunos moram com os avós, outros só com o pai ou só com

a mãe, que todos (pai, mãe ou avós) trabalham fora de casa e, a rigor, deixam as crianças sozinhas. Essa condição se apresenta tanto em José de Freitas quanto em Teresina, cada uma com suas peculiaridades e dimensionalidades.

Na consideração de que se trata de um estudo de natureza etnometodológica, este formato investigativo tem dentre suas premissas, por ser uma teoria do social, a aproximação e a inserção na cotidianidade dos atores sociais, perspectivando compreender, coletivamente, como a escola funciona, como as pessoas se inter-relacionam na territorialidade do cenário escolar, seja em José de Freitas, seja em Teresina, onde estão sediadas as duas instituições campo de pesquisa.

Assim, compreendidos e anunciados os dois contextos territoriais desta pesquisa, passamos a descrevê-los em seus aspectos físicos e socioculturais, isto é, seu ambiente natural, nesta ordem: primeiro José de Freitas e a escola campo de pesquisa; segundo Teresina e a escola campo de pesquisa. E na continuidade deste capítulo metodológico, registramos sobre os interlocutores do estudo e os formatos de produção e análise dos dados.

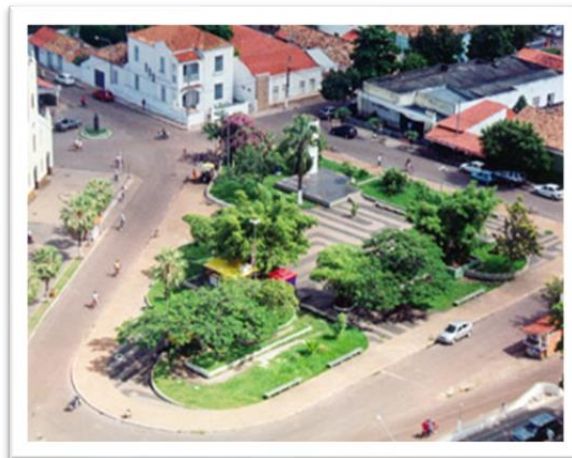
A escola onde realizamos a pesquisa, em José de Freitas, situada no Centro da Cidade, mostra-se acolhedora tanto com a comunidade escolar quanto com a comunidade em geral, que busca seus serviços, sobremaneira no âmbito educativo, prestando atendimento cuidadoso aos sujeitos que chegam ou ocupam seu contexto. A escola dispõe do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e possui 06 salas de aula, com um total de 18 alunos na turma observada, sendo que, ao longo desta pesquisa, 2 foram transferidos, ficando somente 16. Importante registrar que todos os alunos dessa escola moram próximo a ela e não necessitam de transporte escolar, outro aspecto importante é que a maioria dos pais têm como prática acompanhar seus filhos até a escola, seja na ida, seja na volta para casa.

As Figuras 03 e 04 mostram a vista área do centro da cidade. Na primeira é possível ver a igreja matriz, o mercado e ao fundo a Barragem do Bezerra.

Figura 03: José de Freitas: vista aérea (centro da cidade)



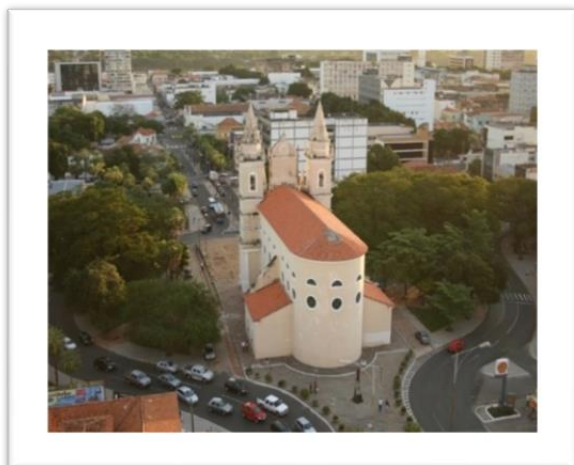
Figura 04: José de Freitas: vista aérea (centro da cidade)



Fonte: Site Visite o Brasil (2018)

2.4.2 Descobrindo e (re)conhecendo a cidade de Teresina e a escola investigada

Teresina é, ao mesmo tempo, a capital e o município mais populoso do estado do Piauí. Localiza-se a 343km do litoral, sendo, portanto, a única capital da Região Nordeste que não se encontra sediada em zona litorânea. Possui uma população estimada em 861.442 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Situa-se na margem direita do Rio Parnaíba, vizinha da cidade maranhense de Timon, formando, assim, a Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina, que agrupa cerca de 1.194.911 habitantes, sendo a segunda RIDE mais populosa de todo o Brasil, atrás apenas de Brasília. Teresina é a 21ª maior cidade do Brasil e a 17ª maior capital de Estado, sendo a 7ª capital mais populosa e a 7ª capital mais rica do Nordeste. As Figuras 05 e 06 mostram a vista aérea do centro de Teresina.

Figura 05: Vista aérea de Teresina**Figura 06:** Vista aérea de Teresina

Fonte: Site Visite o Brasil (2018)

O nome da cidade remete à imperatriz Teresa Cristina Maria de Bourbon, que teria intermediado com o imperador Dom Pedro II a ideia de mudança da capital e, em sua homenagem, a nova cidade recebeu essa denominação, que é a contração (mistura) das palavras Teresa e Cristina. Tornada capital, Teresina passou por crescimento acentuado, aumentando significativamente nas duas últimas décadas do século passado, seja em termos espaciais, seja em desenvolvimento de modo geral, sobressai-se como a primeira cidade do Brasil construída em traçado geométrico. Não nasceu de forma espontânea, mas de modo artificial, planejada. José Antônio Saraiva, pessoalmente, tomou as primeiras providências: planejou tudo, juntamente com o mestre-de-obras português, João Isidoro França, cuidadosamente estabeleceram logradouros em linhas paralelas, simetricamente dispostas, todas partindo do Rio Parnaíba, rumo ao Rio Poti, principais fontes de água da cidade, até hoje. Inclusive pelo fato de estar encravada entre dois rios (Poti e Parnaíba).

TABELA 02: Características geográficas de Teresina

Unidade federativa	Piauí
Mesorregião	Centro-Norte Piauiense IBGE/2008 ^[1]
Microrregião	Grande Teresina IBGE/2008 [1]
Municípios Limítrofes	União, Altos, Monsenhor Gil, José de Freitas, Nazária e Demerval Lobão. No Maranhão, Timon e Caxias
Distância até a capital	1 789 km ^[3]
Área	1 391,981 km ² ^[4]
População	861 442 hab. (PI: 1°) – estatísticas IBGE/2018 ^[5]
Densidade	618,86 hab./km ²
Altitude	72 m
Clima	Tropical Aw
Fuso horário	UTC - 3
IDH-M	0,615 médio PNUD/2000 [4]
PIB	R\$ 140 387,898 mil IBGE/2008[5]
PIB per capita	R\$ 3 880,58 IBGE/2008[5]

Fonte: IBGE (2015).

Vale ressaltar que a transferência da capital da Província do Piauí da cidade de Oeiras para Teresina realizou-se sob vários protestos da comunidade oeirense, que desejava, a todo custo, garantir a permanência da capital naquela cidade. Contudo, apesar da pressão, o Presidente da Província, José Antônio Saraiva, ardoroso defensor das ideias mudancistas, efetiva a transferência da capital. Em 16 de agosto de 1852, dirige circular a todos os Presidentes de Províncias do Império do Brasil comunicando o fato, instituindo, assim, a nova capital da Província.

Historicamente, Teresina desenvolveu-se por meio do Rio Parnaíba, através da navegação fluvial. Teresina é conhecida por Cidade Verde, codinome dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de ter ruas e avenidas entremeadas de

árvores. Caracteriza-se como um município em fase de crescimento galopante e, atualmente, possui uma área de 1.673km² e uma população de quase 900 mil habitantes, conforme o IBGE. É uma das mais prósperas cidades brasileiras, destacando-se atualmente no setor de prestação de serviços, comércio intenso, rede de ensino avançada, eventos culturais e esportivos, congressos, indústria têxtil, com uma justiça trabalhista célere, e um grande complexo e moderno centro médico que atrai pacientes de vários estados circunvizinhos e outros mais equidistantes.

Caracteriza-se como a terceira capital com melhor qualidade de vida do Norte-Nordeste segundo o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal. A cidade tem um IDH alto (Índice de Desenvolvimento Humano), porém, ainda é a oitava colocada entre as capitais do Nordeste, ficando à frente apenas de Maceió. Teresina é, também, a terceira cidade onde mais acontecem sequências de descargas elétricas no mundo. Por essa razão, a região recebe a curiosa denominação de "Chapada do Corisco".

Em Teresina, a escola onde realizamos a pesquisa, fica localizada no Bairro Piçarreira, zona Leste e atende, aproximadamente, a 500 alunos distribuídos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Conta com 8 salas de aula. A rigor, seus alunos moram nas suas proximidades, não fazem uso de transporte escolar. É comum algumas crianças serem conduzidas/acompanhadas pelos pais ou pessoas responsáveis pelas crianças. A turma na qual realizamos a observação possui crianças que vivem em situação vulnerabilidade social, muitos moram com os avós, outros ficam em casa sozinhas enquanto os pais estão trabalhando.

Ao chegar à escola fui bem acolhida pelas pedagogas e diretoras. Em seu corpo docente encontramos duas professoras alfabetizadoras egressas da formação do PNAIC, mas só uma atendia aos critérios da pesquisa. Desenvolvemos a observação participante na sala de aula dessa professora, uma turma de 24 alunos.

2.5 Interlocutoras da pesquisa

Neste tópico apresentamos as interlocutoras da pesquisa, duas professoras alfabetizadoras que atenderam aos seguintes critérios: a) ter participado da formação do PNAIC no período de 2013 a meados de 2017 (período correspondente ao recorte temporal adotado no estudo); b) atuar em turma de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, o ciclo de alfabetização; c) ter formação superior em Pedagogia ou Normal Superior; d) ser professora efetiva.

Observando os critérios mencionados, as duas alfabetizadoras que foram identificadas com nomes fictícios de Aurora - alfabetizadora de José de Freitas e Isadora – alfabetizadora de Teresina, segundo informado no ato do convite para participar da pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A).

No município de José de Freitas a escolha da interlocutora aconteceu da seguinte forma: Inicialmente procuramos a coordenadora local do PNAIC, por estar à frente do programa no período correspondente ao recorte temporal estabelecido no estudo. Solicitamos uma relação com os nomes de alfabetizadores egressos do programa que atendessem aos critérios de seleção e que tivessem demonstrado envolvimento significativo com essa formação continuada.

De acordo com informações da coordenadora, no decorrer das formações oferecidas pelo PNAIC, as alfabetizadoras aprenderam e revelaram bom desempenho no trabalho com a alfabetização das crianças, porém, devido ao fato de muitos estarem na condição de bolsistas participaram somente um ano. Chama-se bolsista o professor com contrato temporário, condição que, a rigor, acontece em casos de indicação política, entretanto, tem se tornado um fato muito comum, tanto nas escolas do interior quanto nas escolas da capital. Os demais professores eram celetistas, passaram em teste seletivo com validade de um ano. Segundo a coordenadora municipal do PNAIC, essas mudanças constantes no quadro de lotação de professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização atrapalham substancialmente o andamento do programa no município.

Em seguida, mantivemos contato com uma técnica da Secretaria Municipal de Educação SEMED, para localizar a lotação desse professor, pois em José de Freitas, a cada ano letivo a lotação sofre alterações: os professores são remanejados, mesmo sem prévia solicitação. Após essa verificação, conversamos com o grupo de professores alfabetizadores, momento em que uma das professoras aceitou prontamente o convite.

A escola de José de Freitas possui IDEB 4,2, referente à avaliação de 2015. Seu quadro docente é composto por professores efetivos, a maioria em início de carreira, conta com menos de cinco anos de serviço, as demais possuem mais de 10 anos de experiência na escola. Conta também com professores na condição de contrato temporário. Segundo os dados obtidos, foi constatada que essa inconstância no quadro docente se justifica pela mesma instabilidade por que passam os

professores da Secretaria Municipal de Educação, ocasionando, com certa frequência, a troca na equipe de gestão pedagógica e na equipe da gestão administrativa da escola. Não obstante a recorrência dessas questões, a escola dispõe de um corpo funcional esforçado, comprometido com a garantia de boas condições de trabalho aos professores e, por extensão, comprometido com a aprendizagem dos alunos.

A escola de Teresina, com IDEB 7,0, referente à avaliação de 2015, dispõe de um quadro de professores permanentes. Muitos trabalham nessa escola há mais de 20 anos, outros há 10 anos, fatores que contribuem para o fortalecimento do trabalho pedagógico. Segundo informações do corpo gestor daquela instituição, a maioria desses professores ingressou nessa escola desde o início da carreira e que, em geral, ficam até a aposentadoria. Em conversa com os professores, estes falaram que essa constância no quadro docente se justifique pela localização geográfica da escola em área de fácil acesso (para alunos e professores) e também pela equipe (gestão e coordenação pedagógica), pela forma como trata os professores, com respeito e valorização do trabalho docente.

Antes de começar a pesquisa, reunimos informações com uma formadora do PNAIC, residente no município de Teresina, sobre as escolas que possuísem, no seu quadro docente, alfabetizadores egressos do PNAIC, e que tivessem um significativo envolvimento com a prática docente. Fizemos uma lista com o nome de várias instituições escolares, considerando o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), decidindo pela escola situada no Bairro Piçarreira.

Inicialmente, fizemos visitas informais às escolas para confirmar se dispunham de professores alfabetizadores, que atendessem aos critérios estabelecidos para a pesquisa. Confirmada a existência de interlocutores com os perfis exigidos, convidamos as professoras, explicando o objetivo da pesquisa, qual seria sua participação enquanto interlocutoras do estudo, esclarecendo a importância da disponibilidade na produção dos dados e que suas identidades seriam preservadas, caso não quisessem que fossem reveladas.

Ao chegarmos a cada escola nos apresentávamos inicialmente à pedagoga, depois à diretora, informando sobre nossa condição de professora alfabetizadora da rede municipal de ensino e que, naquele momento, desenvolvendo uma pesquisa científica referente a nossa tese de Doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, explicando que esse estudo tratava

a respeito da formação continuada de alfabetizadores no âmbito do PNAIC com os professores alfabetizadores e, naquela mesma ocasião efetivava o convite para que participassem da referida pesquisa.

O fato de sermos alfabetizadora contribuiu para nossa filiação como membro no campo da pesquisa, como requer a etnometodologia, posto que os professores da escola, de certa forma, passaram a nos considerar entre seus pares. Situação que se confirmava durante o recreio, na sala dos professores, discutíamos colegiadamente diversas questões e, muitas vezes, nos víamos, naturalmente, inseridas na conversa.

É bem verdade que, em algum momento, tivemos dificuldades em encontrar interlocutores para o estudo. Entretanto, ao conversamos com os professores alfabetizadores, estes aceitaram participar da pesquisa, sendo que alguns declinaram desse compromisso quando explicamos sobre a observação participante, sobre o momento de produção dos dados. Mostraram-se temerosos em relação à nossa permanência sala de aula. Essa situação aconteceu, principalmente, nas escolas do município de Teresina, onde, alguns alfabetizadores explicaram sobre sua carga de intenso trabalho docente, o que alguns professores definiram como “abusiva”, de modo que externaram claramente que não desejavam mais um fiscal de seu trabalho, e, assim, alguns se recusaram, pedindo para encerrar o assunto, afirmando que realmente estavam convictos de sua decisão.

Em conversa com os professores que confirmaram sua colaboração na pesquisa, explicamos detalhadamente acerca das recomendações que constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou seja: que estavam sendo convidados para participar, como voluntários de uma pesquisa em educação sobre formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, envolvendo temática que tratava sobre a construção da autoria docente. De modo que, em qualquer momento, estaríamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa e sobre a participação. Assim, apresentamos ao grupo uma parte formal com documentos que deveriam ser assinados por eles. Esses documentos depois seriam submetidos ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP), da UFPI, objetivando a garantia da ética da pesquisa. Esclarecemos, também, que em caso de recusa, não seriam penalizados de nenhuma forma.

Esclarecemos, ainda, sobre a pesquisa: problema, objetivo geral e objetivos específicos, apresentando sinteticamente a metodologia, os instrumentos de produção dos dados: a observação participante e a entrevista narrativa. Dispensamos

bastante tempo para deixar claro como seria a observação participante, principalmente sua finalidade. Explicamos que consistiria na observação sua prática de sala de aula para acessarmos à compreensão de como se desenvolve a ação docente alfabetizadora, considerando a unidade teoria-prática a partir da formação do PNAIC. E, ainda, que a entrevista narrativa seria gravada de acordo com a autorização dos interlocutores.

Esse processo se deu observando a dimensão ética da pesquisa científica. A esse respeito, Souza (2006, p. 45) pontua que a pesquisa: “[...] envolve em primeira instância a negociação do contrato, do trabalho com o grupo envolvido”. O autor esclarece que a utilização e publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação formação exigem, do ponto de vista ético, uma aproximação e uma reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios, dentre eles, a assinatura do termo de autorização (carta de cessão), no qual os interlocutores autorizam o uso de seus nomes reais e que contém a explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa.

Observando esses aspectos, informamos que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que esta se constituiria um ato voluntário, que poderia ser interrompido a qualquer momento da investigação, sem que os interlocutores sofressem qualquer prejuízo e que, portanto, não seria um ato de imposição ou obrigação científica. Após todos os esclarecimentos, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice A) foi assinado pelas duas interlocutoras que aderiram voluntariamente à pesquisa.

De acordo com o perfil das interlocutoras, obtido mediante dados da entrevista narrativa, acessamos às seguintes informações: que se tratam de profissionais que compreendem a formação continuada como uma necessidade do fazer docente; que reconhecem a complexidade da tarefa de alfabetizar e letrar as crianças na escola pública; revelaram-se conscientes de que os programas de formação oferecem fundamentação teórico-metodológico para que o alfabetizador planeje e execute seu trabalho dentro dos parâmetros desejados. Assim, após a leitura do diário de campo, que contém informações da observação participante e das entrevistas narrativas, delineamos o perfil biográfico das interlocutoras da pesquisa, conforme descrito na Figura 07.

Figura 07: Perfil das interlocutoras da pesquisa**AURORA**

Aurora tem 45 anos de idade. É formada em Licenciatura Plena em Normal Superior (2005) pela Universidade Estadual do Piauí, e em Pedagogia (2017), pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Atua como professora alfabetizadora há mais de vinte anos. Iniciou como professora no ano de 1998, por via de concurso público. No ano de 2018 foi lotada no 2º ano do Ensino Fundamental, trabalhando todos os dias pela manhã. Completava a carga horária à tarde em uma turma de 4º ano, perfazendo carga horária de 40h semanais. Por longo tempo foi professora de turmas multisseriadas, na zona rural de José de Freitas e teve, por várias vezes, alunos com necessidades especiais. Atualmente cursa uma pós-graduação Lato-Sensu em Psicopedagogia. Participou de vários cursos de formação continuada, como: Pra Ler, Acelera e outros. Em seu percurso profissional, além de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhou como professora da Educação Infantil na rede privada de ensino. A interlocutora vive um momento, em que está construindo sua competência profissional, testando e recriando formas de ensinar.

ISADORA

Isadora tem 54 anos. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Piauiense (FAP), curso concluído em 2005. Possui Especialização em Supervisão e Coordenação Pedagógica, também pela FAP, concluída em 2007. Está há oito anos no magistério da rede municipal de Teresina, ingressou por via de concurso público, com carga horária de 40h semanais. Desde o início da carreira, sempre atuou em turma de alfabetização. A interlocutora participou das formações do PNAIC e do curso de formação continuada Projeto Alfabetiza – Gestão de Políticas de Alfabetização do Instituto Ayrton Senna. No ano de 2018 foi lotada em uma turma de 3º ano, num projeto de intervenção de alfabetização, oferecido pela SEMEC de Teresina. Em seu percurso profissional, durante seis anos, trabalhou com o 2º ano do Ensino Fundamental. Em 2018, a escola montou uma turma de intervenção de 3º ano, com todos os alunos das turmas de 2º ano que não sabiam ler. O intuito era potencializar o processo de alfabetização das crianças, ficando com Aurora a responsabilidade de fazer esse trabalho. Considera a formação continuada importante. Reconhece que aprendeu muito com a formação do PNAIC, mas ressalta que não existe receita, que o professor precisa empregar os conhecimentos da formação e usar conforme as necessidades de aprendizagens de seus alunos.

Fonte: Entrevista Narrativa (novembro de 2018)

Analisando a presente Figura, com o perfil das professoras interlocutoras, identificamos que todas têm formação superior na área exigida e que, igualmente, participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC. Reconhecem a contribuição do Pacto para o desenvolvimento e concretização das suas práticas docentes alfabetizadoras. Destacar, assim, a compreensão de ambas de que a formação continuada não tem o papel de oferecer receitas para o ensino, mas de oferecer fundamentos teóricos-metodológicos para que sejam usados pelo professor conforme as demandas de suas turmas, de forma a organizar o trabalho a favor da alfabetização de todas as crianças, o que sugere a construção da autoria docente.

Isadora considera a formação continuada uma importante contribuição ao professor e para sua prática profissional, reconhecendo que aprendeu muito com o PNAIC, apesar de saber que não existe receita para ensinar os conhecimentos da

formação e que deve usá-los conforme as necessidades de aprendizagens de seus alunos. Ao analisar o perfil de Isadora, percebemos que ao externar essa postura revela seu movimento de resignificação de saberes, que implica em reorientação e reorganização da prática, aspecto que lhe possibilitando autonomia para buscar novas metodologias, no sentido de reforçamento do atendimento às demandas da própria prática. Na mesma dimensão, sinaliza sobre aspectos relativos à construção (sempre em processo) de sua autoria docente. Guarnieri (2000), a esse respeito, considera que o professor é capaz de refletir sobre seu trabalho. Capaz de transcender as imposições do sistema, ultrapassando a condição de mero executor de tarefas, atuando como sujeito de sua ação docente.

Analisando outros recortes de fala da interlocutora, reportamo-nos ao pensamento de Contreras (2002), cuja proposição é de que o professor, ao decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade em que vive, assumem a autonomia como valor profissional.

Aurora informa sobre aspectos das turmas multisseriadas com as quais trabalhou, evidenciando a experiência com alunos que possuem necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. A respeito da formação inicial, a interlocutora destaca duas licenciaturas cursadas. Justifica que a Pós-Graduação em Psicopedagogia ocorreu em virtude da necessidade de buscar mais conhecimento, principalmente para trabalhar com os alunos que precisam de atendimento especializado. Outro aspecto ressaltado em sua fala é que a experiência vivenciada na escola da rede privada constitui momento de aprendizagem sobre ser e estar na profissão docente, em que adquiriu novos saberes, ampliando seu aporte de saberes para ensinar.

Isadora narra que fez um Pós-Graduação em Supervisão e Coordenação Pedagógica, estudo que oportunizou ampliar suas aprendizagens sobre a área educacional. Acrescenta que tem participado das formações oferecidas pela SEMEC da Prefeitura de Teresina. A interlocutora afirma que desde que iniciou sua trajetória profissional docente sempre foi lotada no ciclo de alfabetização.

No conjunto, percebemos que o perfil das interlocutoras revela que, mesmo trabalhando 40h, fato que, por si só, dificulta buscar formação, outras questões também podem ser citadas, como: falta de tempo, falta de incentivo institucional, questão financeira. Não obstante esse contexto, as interlocutoras têm feito

investimento na carreira profissional. Comprometem-se com a participação nas formações, a exemplo de seu compromisso com as aprendizagens sobre o ser e estar na profissão docente como alfabetizadoras. Esses aspectos revelam a importância da formação e de estudos, no sentido de atender as demandas que a profissão exige (IMBERNÓN, 2009; 2016; NÓVOA, 1997; 2011; TARDIF, 2002), dentre outros que apontam elementos teórico-metodológicos que subsidiam a prática docente.

As interlocutoras do estudo expressaram diversas informações captadas por meio da observação de sua prática e da entrevista narrativa. Essas informações foram analisadas com base na Análise do Discurso Crítica que possibilitou referendar a tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC favorece a autoria docente quando construída no movimento da sala de aula, articulado aos saberes da formação e da experiência, possibilitando a apropriação da teoria no desenvolvimento da prática. Isto posto, no tópico, a seguir, apresentamos breve explanação sobre esse dispositivo analítico, aqui denominado Análise do Discurso Crítica: texto, discurso e realidades sociais entremeados no significado da formação continuada, no âmbito do PNAIC.

2.6 Análise do Discurso Crítica: texto, discurso e realidades sociais entremeados na significação da formação continuada no PNAIC

A Análise do Discurso (AD) surgiu na França, na década de 1960, tendo o discurso como objeto de estudo. Nesse contexto, alguns estudiosos, a exemplo de Pêcheux (1982), Maingueneau (1976), Charaudeau (2005) intensificaram a busca por alternativas teórico-metodológicas que lhes permitissem estudar a relação entre a linguagem e a sociedade. Em se tratando dessa modalidade analítica, destaco Michel Pêcheux (1982), que foi o precursor da Análise do Discurso francesa, fornecendo uma base teórico-metodológica para dar suporte ao desenvolvimento da Análise do Discurso. Sua obra “Por uma análise automática do discurso”, constituiu base para todas as outras vertentes da análise do discurso que têm surgido.

Partindo desse contexto, relevante indagar: O que é a Análise do Discurso? Para Norman Fairclough (2016, p. 95), o discurso é “[...] uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados”. O autor propõe que ao usar o termo discurso, que se

considere o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo da variedade situacional.

Nesse sentido e considerando o autor referenciado, compreendemos a Análise do Discurso como toda situação que envolva a comunicação, quando as pessoas estão interagindo, podendo ocorrer por meio de texto e de forma dialética entre as pessoas, para expressar assuntos do dia a dia, desejos e opiniões sobre determinado assunto.

Entretanto, a Análise do Discurso Crítica surgiu em meados 1980, com diversos linguistas que começaram a estudar o discurso em sociedade de forma crítica, adotando o modelo que se constitui hoje na Análise do Discurso Crítica (ADC), cujo expoente mais expressivo é Fairclough, o autor responsável pelo seu desenvolvimento. Escreveu três artigos com o objetivo de desenvolver um aparato analítico que investigasse as conexões existentes entre linguagem, poder e ideologia (FAIRCLOUGH, 2016). Esses escritos foram fundamentais para que, em 1990, a Análise do Discurso Crítica se consolidasse como escola.

Fairclough (2016) entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos. Desse modo, considera que a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela.

Nesse sentido, a Análise do Discurso Crítica tem-se apresentado como instrumental teórico para a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes, como forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença, ou seja, “os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas linguístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação” (KRESS, 1990, p. 85).

O princípio norteador da Análise do Discurso Crítica sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder. Por isso, é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção

e na mudança das relações sociais de poder, aumentando, assim, a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista que essa consciência se constitui como o primeiro passo para a emancipação. Foucault (1995, p. 8), a respeito da produção do discurso, alerta:

[...] em toda sociedade a ordem do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Esse autor pondera a respeito da ordem no discurso na sociedade, as formas de controle exercidas de modo a atender os interesses de quem detém o poder que, a rigor, usa esse mecanismo para estabelecer a dominação. Dessa forma, “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar”. (FOUCAULT, 2014, p. 10). Quando falamos de ADC, Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 8) esclarecem:

A ADC vai se ocupar de investigar a linguagem em uso, situando-a em um contexto específico, bem como dos resultados dessas ações e dos discursos que sustentam e moldam as práticas. Há, portanto, um olhar para o texto e outro para a realidade social, de forma que a investigação da ação por meio de textos orais e escritos em contextos específicos construa a coerência do significado.

Nesse entorno, o interesse da Análise do Discurso Crítica ultrapassa a articulação entre as palavras e a forma gramatical dos textos. O discurso é analisado enquanto fenômeno social em uso, que se materializa nas relações sociais, sendo necessário compreender as posições e papéis que as pessoas ocupam nas relações sociais, bem como as relações de poder que subjazem a essas compreensões. Ao mesmo tempo, em que se compreende as ideologias que, direta ou indiretamente, influenciam essas ações (BATISTA JÚNIOR; SATO; MELO, 2018), ao tomar consciência da dominação, o indivíduo busca superá-la, lutando contra os fatores que determinam a desvantagem social.

É válido destacar que ao defendermos a autoria docente esta perpassa por lutas contra hegemônicas, o que envolve ideologias, bem como poder e autonomia.

Isto posto, traz possibilidades de as alfabetizadoras serem autoras, em perspectiva teórica e metodológica, de sua prática docente. A análise do discurso das alfabetizadoras, presente nas práticas sociais, demanda a necessidade de compreender os conceitos: hegemonia, ideologia e poder, enquanto pressupostos necessários à compreensão do que acontece no cotidiano da escola, pois no decorrer das análises esses conceitos estão presentes. Na perspectiva de compreensão desses conceitos respaldamo-me em Gramsci (1979), para o estudo de Hegemonia; em Thompson (2008), para o estudo da ideologia; e em Foucault (1979), para compreensão de poder de seus fundamentos.

No trabalho com a Análise do Discurso Crítica, é necessário considerar esses três conceitos: o poder, a ideologia e a hegemonia, que influenciam diretamente o discurso. Na reflexão sucinta sobre esses conceitos, respaldamo-nos em Foucault (2014, 1979, 1999, 2002), para discutir o poder; em Thompson (1995), para tratar da ideologia; e em Gramsci (1979, 1999, 2002) para tecer reflexões acerca da hegemonia, exploração que se efetiva a seguir, expressando as articulações entre essas três categorias no discurso.

A ADC se constitui seja como um método de análise seja como uma teoria a respeito do discurso e uso na formação social. Neste estudo, empregamos a ADC enquanto dispositivo analítico para compreender com a formação continuada do PNAIC contribui com a construção da autoria docente, a partir da análise empreendida acerca do dizem e fazem as professoras alfabetizadoras nos seus ambientes de trabalho, considerando a presença da ideologia e as formas de poder que afetam sua ação. É válido destacar que compreendemos as ações dos indivíduos olhando-as no contexto social em que se desenvolvem. Conforme pontua Melo (2018, p. 24), interessa, também, à Análise do Discurso Crítica, o papel do discurso na mudança social e na maneira de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios. O autor sugere um paradigma interpretativo crítico da realidade, pelo qual busca oferecer suporte científico para estudos sobre o papel do discurso na instauração/manutenção/superação de problemas sociais.

A esse respeito, realçamos a relevância do estudo do papel do discurso numa perspectiva crítica, com o emprego da análise do discurso para interpretar a realidade dos professores alfabetizadores em seus contextos de trabalho, considerando que esses alfabetizadores participaram da formação do PNAIC e que essa formação contribuiu para fortalecer a prática docente desses profissionais.

A hegemonia, conforme Gramsci (1979), destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva. O autor sublinha a importância da direção cultural e ideológica. A ideologia que permeia as relações humanas pode, aqui, ser definida como um conjunto de ideias sistematizadas que justificam determinada prática. Na prática esse conjunto de ideias é usado para controle, no caso desse estudo, esse controle é exercido por quem detém alguma forma de poder, seja por parte dos gestores das escolas, das secretarias de educação ou dos políticos que exercem cargos.

Foucault (1979) compreende a ideologia como uma dimensão necessária de todo o discurso, responsável pela produção de situar um sentido para o corpo social. Esta, a ideologia, é um fenômeno silencioso e invisível que permeia várias instâncias sociais, muitas vezes só é notada a partir de uma análise cuidadosa do discurso. O pesquisador que trabalha com ADC precisa debruçar-se sobre o espaço comum em que o discurso circula no contexto deste cenário discursivo (FERREIRA, 2017). No caso desse estudo, como membro das duas escolas pesquisadas, a partir das orientações da Etnometodologia, foi possível compreender o contexto do campo da pesquisa.

É impossível falar da ADC e não falar de poder, pois este ocupa todas as instâncias de relacionamentos sociais. Nesse entorno, Foucault (2004) desenvolve estudos sobre o poder a partir de sua preocupação com o sujeito, procura saber como o poder afeta os sujeitos nas relações do cotidiano. O poder é definido por Foucault (2004, p. 144) como: “[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis, operando sobre o campo de possibilidade onde se inscrevem os sujeitos ativos”. Nesse entorno, o poder exerce sobre as pessoas próximas diversas possibilidades, com uma variedade de condutas, reações e comportamentos.

O discurso não é neutro, tampouco transparente, ao ser analisado detalhadamente é possível encontrar suas intencionalidades que se articulam com a ideologia, o poder e a hegemonia. Para Foucault (2014), o discurso não é simplesmente a tradução das lutas ou dos sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual se luta. Corresponde, de acordo com o autor, ao poder do qual as pessoas desejam se apoderar. A assertiva do autor viabiliza afirmar que a materialidade do discurso, quando analisada, possibilita conhecer as formas de poder postas e como estas se materializam nas hegemonias, viabilizando, também, saber como o discurso tem sido usado no decorrer da história enquanto forma de dominação.

Sobre a educação, Foucault (2014) afirma que todo sistema de educação revela uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo. Batista Júnior e Sato e Melo (2018) esclarecem que as práticas sociais moldam e são moldadas pelo discurso no desenvolvimento dessas práticas. A linguagem pode assimilar novos paradigmas ou novos contornos. Esse processo de moldar e ser moldado é denominado na ADC de discurso dialógico, no qual as ações são parcialmente discursivas, e os elementos das práticas sociais não se reduzem apenas ao discurso, porém são formados, moldados e influenciados pelo discurso. Na reflexão sobre o poder é importante mencionar o poder exercido pelo Estado. Nesse entorno, Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 11) destacam que “[...] o poder do estado deriva das leis, do poder de polícia e do aparato bélico. Contudo, é sustentado e difundido pelo discurso”. Esses autores, sustentam, que “[...] o poder não é discurso, mas é operado por ele para posicionar as pessoas em papéis que perpetuam o arranjo social”.

Compreendemos, desse modo, que o poder exercido pelo Estado é sustentado e difundido pelo discurso, que gira em torno das próprias leis, das ideologias dominantes e das hegemonias. O discurso, nesse contexto, serve como forma de manutenção e propagação de todos esses aparatos. Outro conceito que permeia a Análise do Discurso Crítica é o conceito de ideologia, pois para que se compreendam as ações dos indivíduos, faz-se necessário apreender as ideologias que as orientam.

Thompson (1995), em sua discussão sobre conceito de ideologia, analisa as postulações de Hegel ao explicar que as ideologias são relativas às ideias dominantes em determinada época, portanto dependem de situações históricas e, tal como estas, estão sujeitas a modificações. Nos estudos desse autor, põe ênfase especial em demonstrar que as ideias sociais e políticas se transformam, dependendo das dinâmicas que promovem as relações entre as classes sociais de cada país, ou seja, que a ideologia se articula diretamente com a divisão de classes sociais.

Para Marx, a ideologia é um sistema elaborado de representações ou de ideias da vida em sociedade que se manifesta de forma invertida. Nessa perspectiva, as ideias da vida em sociedade representam a consciência dos homens. Marx deixa claro, que as ideias que predominam não são da maioria das pessoas, mas da classe social detentora do poder econômico, as ideologias hegemônicas. Thompson (1995, p. 77) enfatiza sobre a importância das relações de classe. Explicita serem estas

apenas uma forma de dominação e subordinação e constituem somente um eixo da desigualdade e da exploração. Entretanto, o autor deixa evidente que as relações de classe não são, de modo algum, a única forma de dominação e subordinação.

Thompson (1995) traz para reflexão o tema que discute a preocupação de Marx com as relações de classe. Conforme o autor, essa preocupação não era legítima, sob certos aspectos. Embora Marx estivesse correto em enfatizar a importância das relações de classe enquanto base de desigualdade e exploração, este negligenciou ou menosprezou a existência da diversidade das relações em suas variadas nuances. Thompson (1995) constata em seus estudos que Marx tendia à pressuposição de que as relações de classe formam o eixo estrutural das sociedades modernas e que sua transformação era a chave para um futuro livre de toda a dominação.

O autor avança na compreensão de ideologia de Hegel e Marx, pois compreende que esta ultrapassa a divisão de classe sociais estando presente nos diversos grupos que compõem a sociedade. Na atualidade a dominação e subordinação de classe continuam a desempenhar um papel significativo, porém existem outras formas de conflitos que têm revelado a mesma importância ou até maior. Thompson (1995, p. 80) esclarece, ainda, que é possível falar em dominação quando as relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”. A afirmação consiste em definir quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente e significativa, no geral, permanece inacessível a outros agentes ou a grupos de agentes, independente da base sobre a qual tal exclusão é efetivada.

Isso posto, reforçamos que a dominação é um dos conceitos importantes na discussão do objeto de estudo desta tese, principalmente porque trabalhamos com a análise do discurso crítica. Apoiada nos estudos de Thompson (1995) entendo que a ideologia é a base para compreensão dos problemas sociais. No presente caso, tendo em vista o objeto de estudo referido, as políticas de formação de professores são elaboradas, muitas vezes, para disseminar ideologias. Nos contextos onde são implantadas, também, são afetadas por questões ideológicas, hegemônicas e de poder.

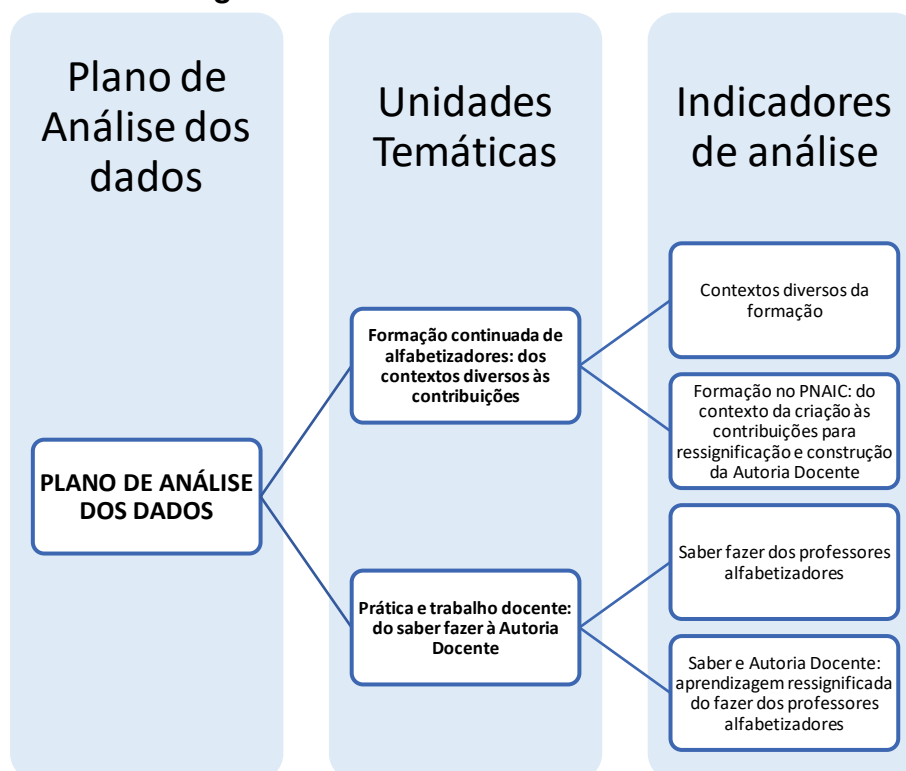
Diante dessa realidade, as análises desenvolvidas neste estudo foram efetivadas mediante observação das orientações da Análise do Discurso Crítica, considerando a linguagem como prática social que pode ser entendida no contexto

em que se desenvolve, de forma a responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos estabelecidos. Os dados foram construídos durante a realização da investigação.

Esclarecemos que na análise dos discursos das professoras alfabetizadoras, interlocutoras do estudo, considera-se o contexto em que se encontram inseridas, tanto o espaço de atuação profissional, quanto o espaço de formação, bem como os espaços em que desenvolvem suas práticas. Para tal, finalizamos citando Ball (2011) ao indicar que o foco da análise de políticas deve centrar-se sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática, fazem para colocá-la em prática. Nessa perspectiva, Coulon (1995a) afirma que as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio prático se constituem temas de estudos no entorno dessa discussão.

O emprego da Observação Participante nesta pesquisa possibilitou compreender como as professoras alfabetizadoras interlocutoras desenvolveram suas práticas na articulação da unidade teoria-prática para ressignificação e construção da Autoria Docente. A seguir apresentamos o Plano de análise, organizado na Figura 08, que contém as Unidades Temáticas com seus respectivos indicadores.

Figura 08 - Plano de análise dos dados



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Encerramos este capítulo com a Figura projetada para representação das unidades de análise e seus necessários desdobramentos que virão nos capítulos seguintes. O primeira Unidade Temática se volta para a discussão Formação de alfabetizadores, na qual discuto os vários contextos de formação, destacando as contribuições da formação no âmbito do PNAIC para a construção da autoria docente dos professores alfabetizadores. A Unidade Temática II contempla reflexão sobre a prática e o trabalho docente com vista ao saber fazer do alfabetizador na ressignificação e construção da autoria docente.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS CONTEXTOS DIVERSOS ÀS CONTRIBUIÇÕES

Este capítulo apresenta reflexões sobre a formação continuada de alfabetizadores e seus diversos contextos envolvidos, evidenciando contribuições da formação no âmbito do PNAIC.



CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES: DOS CONTEXTOS DIVERSOS ÀS CONTRIBUIÇÕES

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Na epígrafe de García (1999), fica claro que a formação de professores é uma área de conhecimento, de pesquisas e propostas teóricas e práticas que se dedica a estudar processos de aprendizagem dos professores e dos acadêmicos, futuros professores, focalizando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

O autor expressa que, falar em formação de professores, compreende um conceito que abarca tanto os sujeitos que estão estudando para se tornarem professores, quanto aqueles que já estão na prática, efetivamente, como profissionais da educação. Diante dessa assertiva, entendo que a formação pode ser dividida, no mínimo, em três categorias principais: formação inicial, continuada e contínua.

Neste capítulo, abordamos a formação continuada de alfabetizadores e seus diversos contextos envolvidos, evidenciando as contribuições da formação no âmbito do PNAIC. Ainda reportando-nos à epígrafe deste capítulo, infere-se que a formação de professores prepara os docentes para o trabalho profissional, não se resume somente à aula, mesmo que esta seja o ponto principal. A cada dia novas demandas são colocadas aos professores, porém a primeira e mais antiga delas, ainda, é se ocupar do ensino. Quando falamos em formação de professores e em responsabilidade docente com o processo de ensino-aprendizagem, salientamos que o professor não é o único responsável pela qualidade da educação, posto que existem diversas situações que extrapolam a prática docente e até a própria escola, fazendo-se necessária principalmente no contexto da escola pública, a institucionalização de

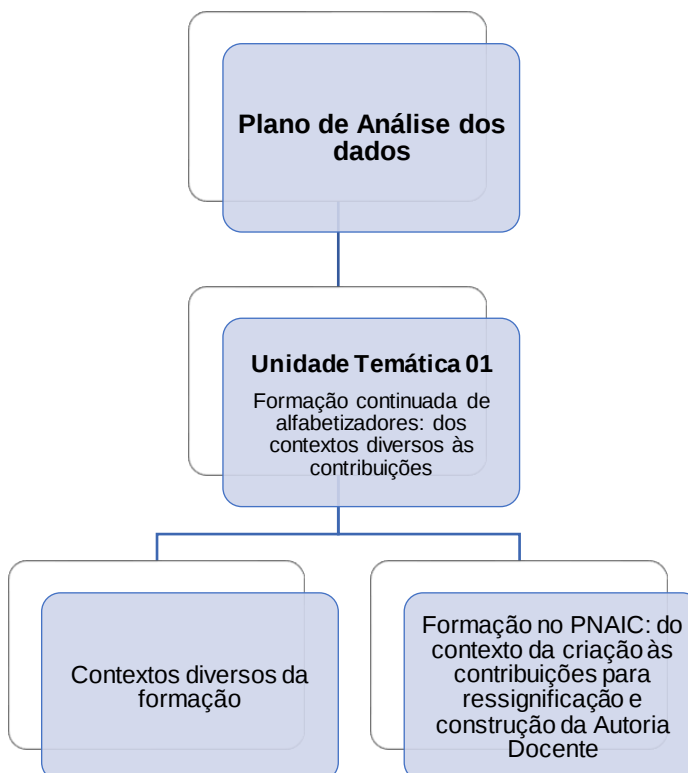
diversas políticas públicas que venham impactar a escola no seu todo, incluindo ações de formação de professores.

Essas políticas devem envolver desde as condições de trabalho-infraestrutura física e material adequado à valorização profissional com salários dignos, trabalho em equipe, gestão democrática – estudos/cursos que garantam aos professores possibilidades de romper com as ideologias dominantes, com as violências simbólicas que professores e alunos, com frequência, são vítimas em um sistema de ensino excludente, opressor, no qual as relações de poder são estabelecidas para silenciar e ocultar saberes e culturas, fortalecendo as hegemonias consolidadas, sem uma prévia análise crítica. Assim, faz-se necessário tratar da formação considerando os contextos nos quais estas acontecem.

Neste capítulo, no decorrer de escritura, também, analisamos as contribuições que o PNAIC trouxe aos professores alfabetizadores para a construção da autoria docente. Nessa perspectiva, descrevemos aspectos da prática manifestados pelas alfabetizadoras que revelam marcas da autoria docente. Para tanto, realizamos reflexão sobre contextos diversos da formação do alfabetizador, destacando a formação continuada garantida pelo Pacto. No processo de recolha dos dados, analisamos o que os professores construíram em termos de aprendizagem, considerando a reflexão crítica no processo de elaboração, validação e reelaboração de saberes, atitude que, segundo Garcia e Zaccur (2008), denomina-se teoria em movimento. Desse modo, esse movimento teórico articulado às ações da formação continuada de alfabetizadores produz uma prática que resulta na autoria docente.

No processo de escrita desta Tese, organizamos, neste capítulo, os dados em Unidades Temáticas e Indicadores, conforme a Figura 09, a seguir. Tratamos, também, da formação de professores alfabetizadores, dos indicadores que discutem os contextos diversos de formação do professor alfabetizador e da formação no âmbito do PNAIC, evidenciando suas contribuições para a ressignificação e construção da autoria docente. As análises estão alicerçadas, teoricamente, em: Brito (2011), Garcia (2008), García (1999), Imbernón (2010), Nóvoa (2000), Pacheco e Flores (1999), Scheibe (2001), Sousa (2014), dentre outros que contribuem com a discussão.

Figura 09 – Plano de análise dos dados – Unidade Temática 01



Fonte: Dados da pesquisadora (2018).

Os dados produzidos com apoio da observação participante, da entrevista narrativa e das anotações do diário de campo, articulados aos objetivos da investigação permitiram a estruturação de duas unidades temáticas: Formação continuada de alfabetizadores: dos contextos diversos às contribuições; e Prática e trabalho docente: do saber fazer à autoria docente. No presente capítulo, abordamos a primeira unidade temática.

A análise reflexiva dessa unidade permitiu interpretações inferenciais com observância para os discursos que sustentam e delineiam as práticas dos alfabetizadores. Atentamos, ainda, para o sentido das falas enquanto fenômeno social em uso, posições e papéis que as pessoas ocupam nas relações sociais. Todo esse tratamento favoreceu a identificação de indicadores de análises, a saber: Contextos diversos de formação e Formação no PNAIC: do contexto da criação às contribuições para a ressignificação e construção da autoria docente.

Cabe destacar que as análises estão alicerçadas em Brito (2011), Garcia (2008), García (1999), Imbernón (2010), Nóvoa (2000), Pacheco e Flores (1999), Scheibe (2001), Sousa (2014), dentre outros que dão suporte ao trânsito analítico e

sua consequente discussão. Na seção que segue, faço uma reflexão sobre a formação de professores considerando seus diversos contextos e os saberes que abarcam o processo formativo que os docentes vivenciam na sua carreira profissional.

3.1 Contextos diversos da formação

As rápidas transformações que têm perpassado a sociedade e suas diferentes organizações demandam diversos investimentos em todos os campos da vida e da atividade humana, principalmente na área educacional e nas políticas de formação. A formação de professores vem ganhando destaque quando o assunto fez referência às exigências do campo educacional, inseridas numa sociedade considerada da comunicação e da informação, na percepção de Nóvoa (2000) e Imbernón (2009) a formação de professores deve acontecer numa perspectiva de formação permanente, considerando a escola como *locus* de formação e aprendizagens sobre a profissão docente, de maneira a responder as demandas da sociedade.

Para a presente investigação, a ênfase recai na formação continuada dos professores alfabetizadores, considerando os altos índices de analfabetismo funcional, mediante os avanços tecnológicos, entre outras demandas. Nessa direção, a prática profissional de professores alfabetizadores tem sinalizado para a necessidade de que seja estabelecida uma política de formação em serviço, uma política capaz de promover as mudanças necessárias, que assegure possibilidades de respostas às exigências da sociedade contemporânea, de forma a preparar os docentes para desenvolverem práticas voltadas para o letramento das crianças.

Nesse sentido, a formação continuada envolve um contexto com possibilidade de aprendizagem sobre o fazer na sala de aula, no sentido de reorganizar e ressignificar as práticas que ali são sistematizadas. Na reflexão sobre os contextos diversos da formação de professores alfabetizadores enfatizamos a importância desse profissional para a educação e o êxito do processo de escolarização dos alunos, enfim para a vitória da sociedade. A formação dos professores alfabetizadores, como dito ao longo deste estudo, é um assunto que tem ocupado os palcos das discussões empreendidas pelos pesquisadores e profissionais da Educação, fenômeno que vem ocupando ganhando espaço significativo nas políticas educacionais (BRITO, 2011; GARCIA, 2008; SOUSA, 2014).

Chamamos atenção, por conseguinte, para o fato de que o professor seja reconhecido como um dos profissionais fundamentais nesse entorno. Aquele que organiza o ensino e o processo educacional, carecendo, por conseguinte, uma formação teórico-metodológica que possa subsidiar sua prática num processo de validação e ressignificação de saberes do fazer na docência. Implica dizer as teorias precisam dialogar com a prática, de forma a possibilitarem ao professor relacionar as teorias aprendidas nos cursos de formação com as práticas docentes cotidianas que desenvolve para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, sua formação pode trazer significativas contribuições para a construção de uma educação de melhor qualidade, consequentemente para o desenvolvimento da sociedade mais amplamente considerada. Diante desse contexto, relevante reconhecer a importância desse profissional, da necessidade de uma sólida formação. Uma formação que ofereça fundamentos teórico-metodológicos para desenvolver um trabalho que atenda as demandas da sala de aula. Com essa análise e com a essa fundamentação, informo que os dados, a seguir, foram produzidos na observação participante, durante diálogo registrado sobre o olhar analítico que as professoras alfabetizadoras do estudo dispensam aos aspectos teóricos da formação do PNAIC. Nesse decurso, as interlocutoras emitiram as seguintes afirmações:

Aurora

- *No PNAIC tinha muita teoria, até mais do que prática, às vezes os professores alfabetizadores comentavam que necessitavam mais de coisas práticas. Mas, compreendo que a teoria que estudamos na formação também é importante aprender a ser professora alfabetizadora, como a teoria da Psicogênese da Língua Escrita.*

Isadora

- *Na formação do PNAIC tinha sempre o estudo das teorias que fundamentam a alfabetização e o letramento, pois era a partir das teorias que são estudadas as metodologias. De modo não apresentada só uma metodologia de ensino, sempre vinha orientada por uma teoria.*

Nos discursos das alfabetizadoras percebemos que a formação do PNAIC representou um momento importante, pois estudaram as bases teóricas articuladas as bases metodológicas. A propósito, vale ressaltar que, na formação, é fundamental que o formador considere que o professor é o profissional que organiza os processos de ensino e de aprendizagem e que os coloca em prática junto aos alunos. Na verdade, o professor pensa, estuda, organiza, planeja, sistematiza a ação de ensino e a põe em prática objetivando a aprendizagem dos alunos, portanto, também, o sucesso de sua prática docente profissional.

Nessa perspectiva, a compreensão é que a formação continuada viabilizada pelo PNAIC orienta uma nova maneira de pensar, gerando aprendizados da profissão, oportunizando aos alfabetizadores a construção da autoria docente. Corroborando com essas discussões, Pacheco e Flores (1999) concebem que os professores são atores fundamentais no processo educativo e para os propósitos de inovação, sua formação constitui uma vertente fundamental para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Esses autores destacam a importância de investir na formação desses profissionais, no conjunto ou isoladamente, representam a pedra angular do sistema educativo.

Quando a interlocutora Aurora pontua sobre a importância das diversas teorias que orientam a prática do professor alfabetizador ao citar sobre a “[...] *Psicogênese da Língua Escrita*”. Também, quando a interlocutora Isadora destaca que são as “[...] *teorias que fundamentam a alfabetização e o letramento* [...]”, sua preocupação reside no fato de saber se os alfabetizadores estão se tornando profissionais com possibilidades de construir seus percursos, criar, recriar e alterar as teorias conforme as exigências do contexto em que atuam. O fato singular é, pois, a condição de não se limitar a uma atitude de receptor passivo dessas teorias apresentadas nas formações. As interlocutoras revelam em suas falas que apesar de afirmarem sobre o excesso de teoria na formação do PNAIC, reconhecem que essas teorias se mostraram importantes para a fundamentação da prática, constituindo-se fonte de pesquisa para orientação de seus fazeres docentes alfabetizadores no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam essa prática.

Tanto Isadora quanto Aurora reconhecem a importância das teorias na formação dos alfabetizadores. Assumem, portanto, que fazem o uso das teorias discutidas, aprendidas, na formação do PNAIC na sua prática. Esse aspecto das narrativas das interlocutoras foi confirmado na observação participante.

A narrativa de Aurora, ao ressaltar que *“No PNAIC tinha muita teoria, até mais do que prática”* e que *“[...] as vezes os professores alfabetizadores comentavam que necessitavam mais de coisas práticas”*, leva ao questionamento se, de fato, as formações são conduzidas de modo a permitir que os professores se tornem “intelectuais críticos” (GIROUX, 1998). A fala da interlocutora permite inferir que as formações realizadas pelo PNAIC, muitas vezes, não evidenciam ou não conseguem fazer o professor compreender que a teoria é o ponto de partida e que só adquire “vida” e substanciação quando o docente a transforma em ação. Considerando os argumentos das alfabetizadoras, entendo que, no âmbito do ciclo de políticas, urge um redirecionamento no contexto da prática. Pelas narrativas das interlocutoras é possível perceber e compreender o papel da teoria na formação de professores, como suporte orientador de sua prática.

Vemos a necessidade da operacionalização de que nos espaços de formação os profissionais sejam estimulados a recriarem as teorias no contexto de suas práticas alfabetizadoras. Esses aspectos, necessários para a formação de alfabetizadores, validam as postulações teóricas de Sousa (2014), Bozza (2008) e Soares (2018). Nesse entorno, o entendimento que emerge é que o exercício da prática docente do professor alfabetizador é orientado por diversos saberes, oriundos de diversas fontes, dentre essas fontes destacamos, neste estudo, a formação inicial e a formação continuada de alfabetizadores, particularmente, focalizando a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.

Comporta, desse modo, reforçar sobre os benefícios e a importância de uma formação inicial bem fundamentada em bases teóricas e metodológicas para que o profissional ingresse na carreira docente. A respeito da formação inicial de professores, Scheibe (2001, p. 65) considera constituir-se em: “[...] momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional”. Concordamos com a autora sobre o fato de a formação inicial representar momento formativo indispensável aos docentes, ressaltando que essa formação tem se ampliado e qualificado progressivamente ao longo dos últimos anos (SOUSA, 2014).

Corroborando, Brito (2011) reconhece a formação inicial como espaço privilegiado de aprendizagem sobre a cultura da profissão docente. Na mesma linha de compreensão, Nóvoa (2011) chama a atenção no sentido de que essa modalidade formativa deve ser considerada não só uma atividade de aprendizagem situada em

tempos e espaços limitados e precisos, mas também ação vital de construção da identidade profissional docente.

No caso específico do alfabetizador, a formação inicial ocorre no curso de Pedagogia e tem como foco a docência (GARCÍA, 1999; SOUSA, 2014), antecedendo a formação continuada que se desdobra em programas de formação ao longo da trajetória profissional dos professores, nos diversos momentos formativos vivenciados na carreira, focalizando, dessa forma, as necessidades da prática docente (SOUSA, 2014). Passadas essas etapas de formação, o alfabetizador, no desenvolvimento de sua prática, precisa de formação específica como a formação continuada oferecida pelo PNAIC, com foco na alfabetização e no letramento no ciclo de alfabetização.

Quando pensamos na formação do professor alfabetizador é oportuno, também, lembrar que a formação inicial se constitui em um espaço privilegiado de aprendizagem sobre o ser e o estar na profissão docente, viabilizando à pessoa em formação o acesso à cultura da pedagogia e da alfabetização (SOUSA, 2014). Na verdade, revela-se momento no qual são aprendidos os fundamentos teórico-metodológicos da profissão docente. Sobre a formação inicial, as interlocutoras narram:

Aurora

- *No curso de Pedagogia aprendi algumas coisas, que uso na minha prática, mas a alfabetização foi uma disciplina que foi ensinada mais teoria, foi na prática que fui testando os conhecimentos e aprendendo mais (Observação participante).*

Isadora

- *No curso de Pedagogia estudei a disciplina de Alfabetização e aprendi um pouco, só que quando cheguei na prática tive dificuldades [...], porque alfabetizar não é fácil (Observação participante).*

As interlocutoras afirmam que tiveram aprendizagens significativas no curso de formação inicial, destacando a contribuição da disciplina de alfabetização, que fortaleceu sua prática docente alfabetizadora. Algumas registram que viram mais a teoria, mas, mesmo assim ajudou muito e, assim, reiteram que precisaram estudar e buscar conhecimentos, principalmente como alfabetizar. Segundo Aurora, a “[...] alfabetização foi uma disciplina que foi ensinada mais teoria, foi na prática que fui testando os conhecimentos e aprendendo mais”. A interlocutora afirma no decorrer da prática foram testando esses conhecimentos e construindo saberes sobre como ensinar as crianças a ler e escrever.

As interlocutoras reconhecem que aprenderam com a formação inicial, porém ao chegarem à prática sentiram dificuldades e precisaram estudar mais, buscar e assumir um compromisso com sua formação. Esses aspectos implicam na relevância da formação continuada. As narrativas das interlocutoras demonstram a consciência que desenvolveram sobre a importância da autoformação, razão por que assumem a responsabilidade pela busca de formação necessária a seu trabalho na alfabetização dos alunos.

Nesse entorno, Sousa (2014) e Garcia (2008) esclarecem que os saberes da formação inicial são usados na prática do professor alfabetizador, num processo de validação e reelaboração desses saberes. Acrescentam que pensar a formação e a prática, com foco na alfabetização, requer compreendê-las, localizando-as num contexto sociocultural, o que torna pertinente pensar sobre algumas questões que perpassam a sociedade e a escola, dentre estas, destacam as exigências postas para alfabetização. A autora contribui com essa discussão, situa a formação em diálogo com a prática. Leva os elementos teórico-conceituais necessários para movimentá-los na prática, ressignificando-os, validando e reelaborando os saberes da formação. Essa premissa possibilita dizer que a formação de professores precisa acontecer na unidade teoria-prática.

Quando falamos na unidade teoria e prática, termo que perpassa a escrita desta Tese, referimo-nos ao processo de validação e articulação que os professores alfabetizadores fazem das teorias aprendidas nas formações na prática, conforme as necessidades dos alunos. Nesse processo o professor alfabetizador constrói, reconstrói e reelabora saberes que servem de base para fundamentar sua prática.

Nesse sentido, a prática do professor alfabetizador demanda uma gama de saberes teórico-metodológicos, que são adquiridos no percurso pessoal e profissional

(SOUSA, 2014), considerando que no processo de formação inicial o professor alfabetizador tem acesso a uma variedade de conhecimentos relativos à educação, à alfabetização e ao letramento, atentando, porém, que no exercício de sua prática que os utiliza, conforme as demandas da sala de aula.

As interlocutoras Aurora e Isadora (nessa ordem) pontuam, durante a Observação Participante, sobre a necessidade do alfabetizador “[...] possuir uma identidade profissional mediante o processo de formação que me ajuda a alfabetizar as crianças”; “[...] a professora alfabetizadora que sou foi construída a partir da formação que vivi”, aspectos que têm sintonia com as postulações empíricas de Sousa (2014) ao discutir que a formação tem o desafio de formar professores possibilitando a construção de sua identidade profissional, oportunizando a passagem do ser aluno para o ser professor.

É importante mencionar que, apesar da formação inicial se constituir um momento ímpar na formação do professor, e no caso específico deste estudo do alfabetizador, sozinha essa formação não dá conta de todas as demandas impostas à prática, isso porque essas novas exigências trazem às práticas sociais que envolvem a alfabetização, a apropriação e a aquisição do código escrito, acompanhada da perspectiva do letramento. Tudo isso implicando novos modelos de ensino capazes de permitir aos educandos o desenvolvimento do pensamento, da reflexão e principalmente a capacidade de analisar sua própria realidade. Conjuntamente, esses aspectos desencadeiam alterações nas propostas de formação, nas bases legais que orientam a estruturação dos cursos de formação de alfabetizadores em nível superior.

García (1999) define a formação de professores como processo sistemático e organizado mediante o qual os docentes, em formação ou em exercício, se envolvem individualmente ou coletivamente em experiências de aprendizagens que possibilitam aquisição ou melhoramento de seus conhecimentos, competências e saberes, que repercutem positivamente no crescimento profissional no e do professor e no fortalecimento do ensino. Essa compreensão indica que possibilita inferir seu caráter sistemático, integrado e multifacetado.

No cerne das reflexões sobre a formação de professores, Imbernón (2010, p. 39) refere que estudos realizados em textos oficiais e em vários estudos teóricos mostram que, em todos os países, a formação:

[...] começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educativas. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais (com alguma exceção contraditoriamente). [...] De forma Paradoxal, há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, sem diferenciação, dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Essa discussão feita pelo autor não é nova, data de meados dos anos 80 no século XX, coloca que a formação precisa se aproximar da escola, de forma a atender as necessidades dos professores. Critica, entretanto, o que se tem observado é que a formação e os projetos formativos continuam sendo espaço de reprodução de ideias e práticas.

Imbernón (2010) afirma que a formação não é acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de desenvolvimento da carreira e da identidade, de salário, e outros, pode até se oferecer ao professor diversos conhecimentos sobre a cultura da profissão docente, porém não consegue transformá-lo em um profissional inovador. Nesse contexto, o autor cita algumas implicações, dentre elas, as alterações legais que resultaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, que traz orientações sobre a exigência da formação em nível superior.

Sobre a exigência da formação de professores em nível superior, ofertada por Universidades, faculdades e Institutos de Educação, a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), nas disposições transitórias, instituiu a década da educação que coloca como exigências que para atuar na Educação Básica, faz-se necessária a formação em nível superior na modalidade Licenciatura ou Normal Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 19), em seu capítulo VI que trata dos profissionais da Educação, define os fundamentos dessa formação, delimita os níveis e o lócus da formação docente, apresentando os requisitos para a valorização do magistério, conforme estabelecidos no seu artigo 61 e respectivos incisos.

Art. 61 - A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às

características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Reforça, pois, que a formação profissional precisa ser pensada de forma atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, de forma a atender as fases de desenvolvimento dos alunos. Reforça, também, que essa formação prevista deve acontecer na unidade teoria e prática. Com a aprovação da LDB, ocorreu no cenário educacional uma mobilização para formação dos professores que estavam em serviço, mas não contavam, ainda, com a necessária formação, conforme prevista em Lei. Nesse contexto, a interlocutora Aurora narra:

Aurora

- *Primeiro eu fiz o pedagógico, que era um curso em nível de Ensino Médio, depois foi exigido que os professores fizessem o curso superior, foi quando o município fez parceria com a Universidade Estadual do Piauí, e fiz o Curso de Licenciatura Plena em Normal Superior, no período de 2002 a 2005. (Observação Participante).*

Com a aprovação da mencionada Lei, os municípios tiveram um prazo de dez anos para qualificar todos os professores com educação superior. Essa Lei também estabelecia que todos os municípios deveriam criar as condições para tal. A rigor, a maioria desse professorado contava somente com o curso denominado “Pedagógico”, uma formação em nível médio. A esse respeito, é como se encontra a narrativa da interlocutora Aurora.

O fato é que, com a aprovação da LDB nº 9394/96, os professores que, até então, eram denominados “leigos” passaram a ter direito de cursar a educação superior, no caso uma licenciatura. Lembramos, no entanto, que a professora Isadora não precisou integrar-se a esse processo formativo, visto que quando ingressou no magistério já possuía formação superior em Pedagogia.

Imbernón (2010) chama a atenção para a formação baseada no caráter transmissor, com a supremacia da teoria sobre a prática que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu

contexto, com base num professor idealizado que uma problemática comum. Na prática, esse modelo de profissional não existe. A formação continuada que as alfabetizadoras interlocutoras do estudo têm participado no âmbito do PNAIC oportuniza a superação desse modelo formativo colocado por esse autor (2010), pois possibilita uma reflexão crítica sobre os conhecimentos da formação e a prática.

A percepção que emerge é que o autor coloca no cerne das reflexões os modelos de formação que, neste trabalho, chamamos de modelo técnico e de modelo reflexivo. Esses modelos são abordados principalmente nos estudos desenvolvidos por Pérez Gómez (1992), ao analisar a formação recebida pelas alfabetizadoras interlocutoras do estudo. Assim, sobre a questão das descontextualização da formação, registramos as narrativas das interlocutoras Aurora e Isadora.

Aurora

- *[...] O PNAIC ensina muita coisa, mas eu acho que devemos fazer a seleção, eu faço de acordo com as necessidades daqui da sala de aula. É de acordo com o aluno que a gente tem, de acordo com o cliente que a gente tem dentro da sala de aula porque tem coisas lá que tem clientes aqui não precisa. Tem aluno aqui que não tem necessidade de ver aquilo lá, ele não precisa, por exemplo, [...] a Educação do Campo. A Educação do Campo, aí vou para lá fazer esse tipo de capacitação lá estudei sobre a Educação do Campo, aqui na minha sala de aula eu tenho aluno que é do campo. Mas, eu tenho aluno que ele não conhece as coisas que tem lá no campo. E para mim está fazendo uma coisa com a outra eu tenho que me rebolar e muito porque a criança do campo ela é diferente da criança da cidade. Hoje principalmente. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *O PNAIC traz muitas coisas, até porque é um programa pensado para todo Brasil, mas algumas coisas eu não preciso aqui não, pelo menos esse ano, aí vou pegando o que preciso, selecionando, conforme meus alunos precisam. (Observação participante)*

As interlocutoras expressam que a formação do PNAIC, em alguns aspectos, é descontextualizada. Isadora ressalta em sua narrativa que entende o PNAIC como

um programa pensado para todo o Brasil, por isso não tem como ser contextualizada. Nesse sentido, alertamos sobre a necessidade dos conhecimentos dessa formação, sobretudo no cotidiano da sala de aula. As interlocutoras, Aurora e Isadora, demonstraram, no decorrer do período da Observação Participante, a compreensão de que o professor precisa desenvolver a capacidade de selecionar conhecimentos da formação, seguindo a realidade e necessidades de sua turma, para planejar e organizar seu trabalho, demonstrando que são profissionais que conhecem as demandas de sua sala de aula.

Esse entendimento se articula ao pensamento de Seeger (2001), quando destaca que o professor precisa desenvolver a habilidade de, a partir da formação e da experiência, elaborar e se apropriar de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação. Essa condição realça a capacidade de ultrapassar uma prática docente passiva para alcançar o plano da reflexividade como uma ferramenta que enriquece e diversifica a construção de conhecimento, dos saberes e práticas docentes. Faz oportuno, contudo, para o alerta de Imbernón (2010) ao referendar quanto à questão da contextualização da formação, sugerindo cuidado para que não haja muita formação e pouca mudança.

Nesse sentido, Aurora registra em sua narrativa que, nem sempre, em sua turma consta alunos residentes na zona rural, geralmente as crianças matriculadas na escola em que trabalha, quase todas residem na cidade e não têm vivência no campo. Sendo assim, entende que não necessita discutir esse conteúdo: Educação do Campo. A professora revela que está equivocada, notadamente ao reforçar: “outras crianças até moram na zona rural, mas não têm vivência do campo”. Analisando o raciocínio da interlocutora, cabe ressaltar acerca da cultura geral dos professores e dos alunos, faz-se necessário cultivar a compreensão de que o saber do professor quanto mais amplo, melhor para todos (professores, alunos, família, escola...), enriquece sua formação continuada, viabilizando seu posicionamento ao tomar decisões.

Ao mencionar em sua fala que a realidade da sala de aula muda de uma turma para outra, está reafirmando a importância da dinâmica do conhecimento, de sua diversificação. Entretanto, se contradizem ao referirem que no desenvolvimento de seu trabalho selecionam os conhecimentos da formação conforme as necessidades da prática docente alfabetizadora, ao mesmo tempo dizem que precisam acessar a uma diversidade de conhecimentos na formação, a fim de bem orientar e organizar

suas práticas, seu trabalho para alfabetizares, reconhecendo que esses aspectos concorrem para a construção da autoria docente.

De fato, é importante essa revisão compreensiva, inclusive sintoniza com o pensamento de Brito (2006) ao expressar que professor, em seu processo formativo, deve obter um amplo leque de conhecimentos necessários ao fortalecimento e enriquecimento de suas decisões acerca de seu trabalho, considerando as necessidades de sua turma, aspecto que, igualmente, concorre para a constituição da autoria docente. Para tanto, são necessários aprimorar os conhecimentos teóricos, ultrapassar os conhecimentos produzidos e adquiridos nos processos formativos, tendo em vista aquisição de novos saberes, novas teorias para bem fundamentar sua prática alfabetizadora, produzindo respostas aos diferentes desafios que emergem, a cada dia, no contexto educativo.

Nessa mesma linha compreensiva, Nóvoa (2011, p. 20) coloca em realce que as propostas de formação só fazem sentido se forem construídas dentre da profissão docente, se “[...] *contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho*”. O autor faz considerações importantes sobre a formação de professores e sua contribuição para as mudanças necessárias na educação, no caso deste estudo, mudanças necessárias na alfabetização de crianças.

O autor em comento reforça que é preciso romper com modelos de formação transmissora e uniforme, para uma formação pautada na reflexão sobre as reais necessidades do fazer do professor, ou seja, de sua prática. Isadora, durante a Observação Participante, destacou que uma coisa positiva na formação do PNAIC é que “[...] *além da agenda da formação, a formadora sempre tinha um momento de compartilhamento das experiências da sala de aula, dedicado a ouvir os alfabetizadores e conhecer suas dificuldades ajudando-os, sempre, a encontrar caminhos de superá-las juntamente com o grupo [...]*”. A interlocutora afirma que aprendeu muito com esses momentos.

Retomando o pensamento de Nóvoa (2011), este assevera que as propostas de formação precisam ser construídas dentro da profissão docente, por meio da reflexão crítica sobre os problemas da prática. A postura assumida pelo autor reforça a compreensão que tenho de que a formação de professores precisa dialogar, permanentemente, com a prática. Nesse cenário, prosseguindo com este curso analítico de narrativas, as interlocutoras trazem as seguintes informações:

Aurora

- *As coordenadoras da escola não davam suporte, nunca vi. [...] porque geralmente as coordenadoras não participavam da formação, [...] não acompanhavam a minha prática. Se tivesse dificuldade não tinha a quem pedir ajuda, por exemplo, uma dificuldade em elaborar uma sequência didática. Não tinha acompanhamento para me assessorar nas minhas dificuldades, era só as cobranças mesmo de fichas e mais fichas só para mostrar que o projeto estava andando, mas o acompanhamento aqui não tinha. E o resultado das avaliações que era colocado nas fichas não voltava em forma de orientação. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *No PNAIC tinha umas fichas que deviam ser preenchidas sobre as aprendizagens das crianças, no próximo encontro da formação discutimos esses resultados e pensamos em estratégias para melhorar a aprendizagem das crianças. Na formação, tinha um momento para tratar das dificuldades que os alfabetizadores colocavam para ela. Sempre que eu precisar, ligava ou mandava uma mensagem ela prontamente me atendia, até porque eu estava começando aí precisava muito de ajuda. A minha formadora era ótima! (Entrevista Narrativa)*

Diante deste conjunto de narrativas, apreendemos, pela narrativa de Aurora, que ela vivenciou, em seu contexto docente profissional, situações diferentes da que Isadora relatou. Lembra que, mesmo se tratando do mesmo processo (PNAIC), os municípios em que essas interlocutoras estavam atuando não serem distantes geograficamente, o elemento diferenciador, nesse caso, foi a formação continuada no seu município, para seu grupo de professores. Não recebeu apoio e incentivo da municipalidade, teve bem pouco contato com a formadora local. Sentiu-se sem suporte. Afirmar, ainda, que “[...] as fichas preenchidas sobre a aprendizagens dos alunos era somente para cumprir uma exigência, mas não serviam de análise para um redirecionamento das práticas e nem para pensar em estratégias metodológicas” em práticas futuras, no dia a dia da escola, da sala de aula.

A respeito do contexto, materialização da citada política (PNAIC), na escola, Mainardes (2006) afirma que a política chega à escola e é recontextualizada pelo

professor que trabalha a partir dela tendo a possibilidade de recriá-la e reinventá-la. Essa compreensão orienta a compreensão de que a referida política de formação pode ser interpretada de diferentes formas, uma vez que as experiências, os valores e os interesses são diversos, compatíveis com cada realidade sociocultural.

Isadora narra que durante a formação do PNAIC receba umas fichas para preencher sobre as aprendizagens das crianças. Essas fichas eram usadas nos encontros seguintes da formação para discutir os resultados, principalmente as maiores dificuldades, as habilidades mais críticas mostradas nas fichas. Esse processo resultava na construção de estratégias metodológicas para melhorar a aprendizagem das crianças. Pontua ainda que nos encontros de formação havia um momento em que os professores alfabetizadores podiam falar das dificuldades que estavam vivenciando em sua escola. Além disso, podiam entrar em contato por telefone ou e-mail para tirar dúvidas, que a formadora era acessível e disponível. Isadora afirma que essa formadora a ajudou muito

Pelo relato de Isadora é possível visualizar que esta viveu um contexto diferente de Aurora, mesmo participando do mesmo programa de formação, no mesmo Estado, o contexto de formação, da prática e da materialização dessa formação foi diferente, por conseguinte, ocorreram interpretações e aprendizagens diferentes. O contexto da prática, conforme salienta Mainardes (2006, p. 53), é *“[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeito e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”*.

No contexto da prática, onde a política se materializa e é influenciada por diversos fatores, dentre estes citamos as condições de operacionalização. Pelas narrativas das alfabetizadoras, que apesar de estarem envolvidas no mesmo programa de formação, no mesmo país e Estado, ambas trabalharam no ciclo de alfabetização. A realidade por elas vivenciada se apresenta bastante diferenciadas, não só pelas experiências peculiares que possuíam, mas pelo pelas próprias condições objetivas e subjetivas de trabalho e de formação. A diversidade da sala de aula faz parte da realidade das escolas brasileiras, até pela própria diversidade cultural. A esse respeito, Imbernón (2011) se posiciona sobre a necessidade de pensar a formação para utilidade do fazer em sala de aula, o que, necessariamente, passa pelas condições materiais de colocar em prática o que é visto na formação.

Consideramos que as postulações apresentadas chamam a atenção, inclusive, para os conhecimentos oportunizados pela formação no sentido de que é preciso que esta ofereça aos alfabetizadores um processo formativo em que possam refletir sobre o que fazem e a realidade do contexto de suas práticas no sentido de ressignificá-las. Os estudos empreendidos ao longo da escrita desta Tese possibilitam afirmar que essas são algumas questões necessárias para serem implantadas numa formação, de modo que, efetivamente, provoquem as mudanças esperadas.

As proposições dos autores Imbernón (2010; 2016), Nóvoa (1997; 2009) e Garcia (2008) indicam que a formação continuada precisa romper com um discurso ultrapassado, na perspectiva de buscar, cada vez mais, se aproximar da escola, a partir das situações problemáticas que os professores enfrentam. É urgente olhar para essa realidade agora, pois, do contrário, continuará sendo algo enganoso e abstrato para os docentes implicando na necessidade de um efetivo diálogo entre a formação e o cotidiano da prática. Assim, concebemos que a formação de professores, diante da visão crítica, construída dentro da profissão docente, possibilita a ressignificação dos saberes e fazeres dos professores.

Comporta, desse modo, embasado em García (1999), destacarmos que a formação deve fundamentar-se em princípios como: 1) a formação é um *continuum*; fundamenta-se na cultura da profissão, observando o processo de mudança, de inovação e de desenvolvimento curricular; 2) os processos formativos articulam-se ao desenvolvimento da escola, promovendo a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos dos professores na sua formação; 3) é importante a aproximação entre a formação de professores e o trabalho concreto dos docentes; e 4) a formação de professores precisa desenvolver as potencialidades e capacidades individuais dos docentes. Esses princípios, concretamente, são representativos no cenário formativo dos professores, contribuem para fundamentar a cultura da profissão docente, bem como para solidificação dessa processualidade.

O PNAIC, mesmo diante das dificuldades já mencionadas pelas interlocutoras (falta de material, falta de acompanhamento, formação aos sábados, valorização no sentido do valor da bolsa do alfabetizador, dentre outros), desenvolveu-se vislumbrando o alcance desses princípios. Nesse entorno, as interlocutoras referendam esse propósito em sua narratividade.

Aurora

- *O PNAIC ensina a gente a fazer um trabalho de qualidade, a melhorar a nossa prática em sala de aula, mas o que ele precisa melhorar é justamente os formadores estarem acompanhando os professores na prática [...]. A formação do PNAIC me ajudou ver que esta é uma necessidade do professor estudar sempre.*

Isadora

- *Eu aprendi muita coisa. [...] já me considero uma boa alfabetizadora. [...] porque eu fui atrás, porque eu nunca fui de ficar só nas orientações que a formadora dava no PNAIC. Quando eu achava que estava pouco eu acrescentava mais, conforme a necessidades dos meus alunos.*

As narrativas das interlocutoras compreendem a formação como um processo contínuo, quando falam da necessidade de estudar, de ir além das orientações da formadora buscando outras possibilidades metodológicas em atendimento às necessidades dos alunos, superando a perspectiva da formação enquanto mera transmissão de conteúdos com a finalidade, tão somente, de autonomizar o professor, possibilitando novas práticas de ensinar. É possível perceber que Isadora em sua narrativa revela consciência sobre sua responsabilidade, quanto a sua autoformação. Esses aspectos estão corroborados em García (1999), a deixar claro em seus estudos que a formação de professores é uma área de conhecimento, de pesquisas e propostas teóricas e práticas e que seu foco é a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, o autor está se reportando à qualidade da educação.

A compreensão de García (1999), quando fala em formação de professores, revela um conceito que envolve tanto os sujeitos que estão estudando para se tornarem professores, quanto aqueles que já estão na prática, desde alguns anos. Evidencia-se, desse modo, que a postura das interlocutoras revela um processo no qual desenvolvem a capacidade de reflexão crítica, o que resulta na integração de conhecimentos teóricos e práticos. Comporta, por conseguinte, no âmbito dessas análises sobre formação de professores, acrescentar as contribuições de Pérez

Gómez (1992) ao caracterizar duas abordagens relativas aos modelos de formação de professores: o modelo técnico e o modelo reflexivo.

No modelo técnico, esse autor registra que a formação de professores centra-se na racionalidade técnica, que, de maneira geral, estabelece a relação hierárquica entre o conhecimento básico e o conhecimento aplicado. Esse modelo de formação enfatiza a dimensão técnica da profissão, o saber fazer, considerando o professor um executor de tarefas profissionais. A prática, nesse modelo, é colocada no final do currículo de formação de professores, quando os alunos supostamente dispõem de conhecimentos científicos, ou seja, dispõem de uma base de conhecimentos teóricos sobre a cultura da profissão. Nessa modalidade, a prática se constitui momento de treino para utilizar o método científico na resolução dos problemas e na construção do conhecimento profissional para ser professor.

Pérez Gómez (1992) informa que, no modelo reflexivo, a vida profissional do professor está permeada de múltiplas situações para as quais não se encontram respostas preestabelecidas, exigindo do professor reflexão na ação. Na mesma direção, Schön (1992) contribui com a defesa dessa reflexão, dispondo como ideias centrais três modalidades reflexivas: reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Esses aspectos são contemplados quando as professoras interlocutoras dizem que vão além das orientações propostas na formação do PNAIC, ao expressarem que estão sempre buscando novos conhecimentos para organização de seu trabalho em conformidade com as necessidades apresentadas no seu cotidiano. Sobre essas três vertentes reflexivas, assim se expressam as professoras alfabetizadoras interlocutoras do estudo.

Aurora

- *Aprendi a ensinar foi a partir do que aprendi na formação, eu fui colocando na prática e vendo o que dava certo, observava e observo como os alunos aprendem, depois vou reorganizando meu trabalho. Na sala de aula vou aprendendo mais sobre como alfabetizar, é com meus alunos. Sempre penso sobre isso. (Observação Participante)*

Isadora

- *A formação me ensinou muito, mas a sala de aula também, quando vou ensinando meus alunos, vou prestando atenção neles e sempre vejo a maneira que cada um vai se desenvolvendo, aprendendo mesmo a ler e escrever. Esses alunos que tenho nesse ano, precisam muito de afeto, então procuro conhecer meus alunos para poder ensinar. Vou prestando atenção no que acontece na sala de aula, isso me mostra o que tenho que fazer. (Observação Participante)*

Aurora narra sobre o desenvolvimento de sua prática: *“Aprendi a ensinar foi a partir do que aprendi na formação, eu fui colocando na prática e vendo o que dava certo, observava e observo como os alunos aprendem, depois vou reorganizando meu trabalho. [...] Sempre penso sobre isso”*. A interlocutora Isadora afirma que aprendeu com a formação, e que essa aprendizagem foi validada na prática: *“[...] quando vou ensinando meus alunos, vou prestando atenção neles e sempre vejo a maneira que cada um vai se desenvolvendo [...]. Vou prestando atenção no que acontece na sala de aula, isso me mostra o que tenho que fazer”*.

Na fala de Isadora percebo aspectos que revelam a operacionalização da política de formação continuada do PNAIC, no contexto da prática. Essa percepção viabiliza a compreensão de que a professora interpreta as situações, recriando, ressignificando seus modos de ensinar. O discurso das interlocutoras nos possibilita inferir que as aprendizagens construídas pelo professor ocorrem a partir da reflexão que fazem sobre as situações vivenciadas e da construção de aprendizagens sobre o ser e o estar na profissão docente.

Em ambas as falas é visível que a utilização de conhecimentos do senso comum e da experiência, aliados aos conhecimentos viabilizados nas formações do Pacto. Nesse entorno, entendo que as professoras alfabetizadoras, interlocutoras da pesquisa, constroem e interpretam a vida social, num processo em que vão se construindo profissionalmente. Reconhecem a experiência e a formação como fontes de aprendizagens sobre a docência. Afirmo, desse modo, que, nesse processo, o professor alfabetizador vai se constituindo profissionalmente, vai definindo suas aptidões e competências, vai construindo sua identidade profissional, contribuindo para a organização do seu trabalho enquanto autor, para a construção de sua Autoria Docente.

Nesse contexto, Pérez Gómez (1992) esclarece que, no modelo reflexivo, a prática é o ponto de partida e de chegada do currículo de formação de professores, diferentemente do modelo da racionalidade técnica, que situa a prática no fim do currículo, buscando possibilitar a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Ao pensar a prática como ponto de partida e de chegada do currículo, o processo de formação de professores envolve a análise e o estudo do processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas das interlocutoras apontam para a necessidade de valorização da prática nos processos formativos, mediadas pela reflexão crítica, assumindo a prática como o ponto de partida e de chegada, fundamentada e orientada pelas teorias que são elaboradas e validadas na própria prática. Tacca (2006) pontua que a formação de professores se faz com olhos abertos para o contexto vivido, no qual inovação e criatividade podem e devem ser processos desenvolvidos nos professores e nos alunos. A autora acrescenta, ainda, que a unidade teoria e prática é consolidada e ganha significados a partir dos acontecimentos do cotidiano dos professores. Nesses processos os profissionais vão tecendo conhecimentos sobre sua atividade docente no que concerne à ação de alfabetizar as crianças.

Sobre os modelos de formação é possível pensar como se formam os professores a partir de duas vertentes: a tradicional e a reflexiva sobre a prática. Na abordagem tradicional, a formação de professores enfatiza a aprendizagem do ofício do ensino mediante a dimensão técnica, enquanto que a abordagem reflexiva sobre a prática adquire o papel central do currículo de formação de professores, na consideração de um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, ou seja, um lugar de validação e reelaboração de saberes num processo de construção da autoria sobre o ser professor.

No processo formativo, orientado pela perspectiva tradicional, há uma explícita separação entre teoria e prática, reforçando-se a prática como elemento fundamental para a aprendizagem do ofício professor. A formação de professores, em consonância com os pressupostos da abordagem reflexiva, consiste em orientar os professores no sentido de que se tornem competentes para refletirem sobre as práticas que desenvolvem (SOUSA, 2014). Essa abordagem considera que o professor possui conhecimentos prévios sobre a profissão, provenientes de diferentes fontes, que impactam positivamente na sua formação profissional. Pelas narrativas das alfabetizadoras emerge o entendimento de que, a partir da formação, são possuidoras de conhecimentos, os quais são empregados processos de reflexão

crítica que articula a teoria à prática, aspectos que repercutem na conquista da autoria docente.

Aurora, ao colocar sobre seu processo reflexivo, diz “[...]. Na sala de aula vou aprendendo mais sobre como alfabetizar, é com meus alunos. Sempre penso sobre isso”. Nesse sentido, comporta evocar Tacca (2006) ao esclarecer que a consciência resulta da identificação e articulação de experiências vividas e de conhecimentos construídos e relacionados às várias circunstâncias que formam a realidade da vida dos professores alfabetizadores. Sobre a teoria e a prática existe uma relação recíproca entre elas, de forma que só há evolução da prática se houver da teoria e vice-versa, o que possibilita falar da unidade teoria-prática, de sua efetivação.

Nessa perspectiva, o processo de formação preocupa-se em dotar os professores de conhecimentos para desenvolvimento de profissionais reflexivos, observando que o eixo fundamental da formação de professores é o desenvolvimento da “[...] capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Nesse estudo defendemos a formação na perspectiva da abordagem reflexiva, pois acreditamos que ao considerar e compreender a positividade da unidade teoria-prática. O professor reúne elementos para desenvolver sua autonomia e criatividade, ou seja, para a ressignificação e construção de sua autoria docente. No caso específico da formação continuada de professores alfabetizadores, esta oportuniza momentos de reflexão sobre a prática, com vistas à construção de aprendizagens sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Sousa (2014) informa que os cursos de formação inicial, muitas vezes, têm oferecido uma orientação centrada em currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da prática social de educar. Dessa forma, pouco contribui para a constituição da identidade profissional docente. Formar professores significa prepará-los para que atuem de forma competente e sistematizada, para que possam desenvolver práticas possibilitadoras de aprendizados reais e significativos para o alunado.

Considerando a formação oferecida pelo Pacto, a postura assumida por Isadora e Aurora é a de que foi positiva pelo fato de provocar processos de reflexão crítica que se consolidaram em momentos de autonomia da prática docente. Nesse sentido, segue a narratividade de Aurora e Isadora:

Aurora

- *Aprendi a trabalhar com os gêneros textuais. Antes eu pensava que alfabetizar era só a gente chegar, botar no quadro o alfabeto e ali, trabalhar com as sílabas. Eu aprendi que era a partir dos textos, dos gêneros. E dali a gente trabalhava a alfabetização, a escrita, a produção de texto, a gente trabalhava tudo que era necessário. Às vezes eu ficava pensando na forma como a gente às vezes vê alfabetização, principalmente no início da carreira, ela tem muito a ver com a forma como fomos alfabetizadas. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *A formação do PNAIC chegou num momento que eu estava precisando muito, pois estava começando e tinha muitas dificuldades em alfabetizar. Na formação aprendi a trabalhar com gêneros textuais, sequências didáticas, com as hipóteses de escritas das crianças. Aprendi muita coisa! (Observação Participante)*

Aurora relata, tanto na entrevista narrativa, quanto nas conversas durante a observação participante, que fundamentada na formação do PNAIC reuniu e consolidou aprendizagens no trabalho como os gêneros textuais e as sequências didáticas, que reputa como formatos de ensino e aprendizagem positivos. Enquanto, Isadora aponta as diversas contribuições que a formação do PNAIC trouxe para sua prática, acrescentando que participou da formação no início da carreira docente, portanto, ainda, encontrava muitas dificuldades no desenvolvimento de sua prática. Essas colocações das interlocutoras são reforçadas por Imbernón (2010, p. 40) ao ponderar que a

[...] solução não está apenas em aproximar a formação dos professores do contexto, mas sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como por exemplo, as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, para a crença a ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade da

autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre os colegas, a formação com a comunidade, entre outros.

As considerações registradas pelo autor contribuem com as análises empreendidas, sobremaneira diante do alerta de que não basta apenas aproximar a formação do contexto da prática, mas é fundamental a construção de uma nova cultura formadora, que oportunize novas vivências teóricas e práticas, em que a teoria fundamente a prática, e a prática valide a teoria num processo reflexivo. Reforça, desse modo, que a formação deve oportunizar aos professores o desenvolvimento de relações para superar a complexidade que perpassa à docência, principalmente no ciclo de alfabetização. Reconhece os espaços de formação e da prática como cenários privilegiados de produção de conhecimentos sobre a docência.

Nesse entorno, Freire (1996, p. 22) pondera que a: “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática ativismo”. A perspectiva é que a formação, por meio da reflexão crítica, pode produzir conhecimento sobre os atos de ensinar e de aprender.

No cerne das reflexões sobre a formação oferecida pelo PNAIC, as interlocutoras apresentam algumas dificuldades vivenciadas na materialização da formação na prática. Chamam a atenção para o fato de que algumas situações negativas aconteceram no decorrer da formação fenômeno que fica evidente na postura assumida por elas.

Aurora

- *O PNAIC, ele é um projeto muito bom, mas ele já começou com uma deficiência muito grande aqui em José de Freitas [...] os três primeiros encontros foram muito bons, a partir do quarto encontro ele já ocorreu só meio período e isso aos sábados, [...] outra coisa que eu achei negativa foi porque lá era tudo muito bonito, o material dos formadores tudo muito bonito, quando a gente chega na escola a gente sabe que é diferente, a gente não tem material. [...] a gente vai trabalhar com a sucata [...]. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *Nas formações do PNAIC tinha muitos recursos, lá tinha tudo que a gente precisava. Eu até às vezes eu brincava com minha formadora, porque eu dizia para ela, “me dá esse teu material, eu preciso lá na escola desse teu material”, mas nunca podia dar. A gente é que tinha que fazer. Então eu sempre procurava fazer meus materiais também na escola. Eu comprava do meu dinheiro. Todo ano eu tirava do meu dinheiro, ornamentava, como até hoje eu ornameto minha sala, mas geralmente é com meu dinheiro. Na formação tinha muitos materiais, aprendi a usá-los. (Entrevista Narrativa)*

As duas interlocutoras apontam a falta de material como um ponto negativo da formação do PNAIC, que trouxe dificuldades para a execução de algumas atividades propostas na formação. Isadora, na entrevista narrativa, faz uma séria crítica ao valor das bolsas dos participantes do programa. Situa essa questão no campo da desvalorização dos professores enquanto profissionais que se ocupam do ensino.

A crítica da Profa. Isadora encontra reforço em Imbernón (2016, p. 10) ao afirmar que “[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...] e realça que não se pode exigir inovação e mudança de um professor mal remunerado e em condições de miséria”. As postulações do autor indicam a necessidade de que façam investimentos na formação e na valorização profissional, principalmente no que concerne a oferecer salários dignos aos docentes, acompanhados da garantia de adequadas condições de trabalho.

Em sua narrativa, Isadora se reporta a respeito da falta de condições de trabalho. Diz que o material utilizado na formação não está disponível na escola. Ou seja, o que está posto nos documentos do PNAIC, a rigor, não é garantido na prática. Reforça sua denúncia registrando que é preciso que a educação deixe de constar como prioridade nos discursos políticos e, concretamente, seja assumida como responsabilidade social, pelos políticos e pelos gestores escolares. O não cumprimento do combinado durante a formação, em termos de materiais didáticos e outras condições necessárias à prática alfabetizadora, deixando o professor “desamparado” e, também, decepcionado com a situação. Todos esses fatos nos fazem pensar que não basta formar os professores. É preciso que a eles sejam dadas

as condições de desenvolvimento da prática docente: garantia de material didático, horários, enfim, pelo menos o mérito necessário para seguir as orientações do PNAIC.

Aurora também faz outra revelação sobre a questão do “dia da formação no seu município”, que acontecia no sábado, a interlocutora relata em conversas durante o período da observação participante e na entrevista narrativa, que é o dia de cuidar dos seus afazeres domésticos, porém, a escola não considera esse aspecto. Imbernón, em seus estudos (2010; 2011), deixa claro que não se pode exigir inovação e mudança de um professor que não dispõe de condições adequadas de trabalho.

A jornada de trabalho de 40h semanais é muito cansativa, na consideração das diversas atribuições da sala de aula, principalmente no ciclo de alfabetização. Então, comporta indagar: qual a qualidade de uma formação ocorrida no sábado dia de folga do professor? Até que ponto os alfabetizadores se comprometem, de fato, com essa formação? Essas indagações constituem provocações reflexivas para que a escola e seus gestores façam suas reflexões, notadamente, em relação à operacionalização de uma política de formação no contexto da prática alfabetizadora, em cada município.

No contexto das análises sobre a formação do PNAIC, as professoras alfabetizadoras interlocutoras do estudo, analisam, em sua narratividade, o referido programa.

Aurora

- *As bolsas era um incentivo para participar da formação, principalmente para nós que a formação era aos sábados. Usava a bolsa para comprar alguns materiais que eu precisava na sala de aula. Depois que a bolsa foi retirada ficou difícil, pois não era pagam horas extras para participar dessa formação nos sábados. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *Tem o salário, a bolsa, o dinheiro, que eu achei uma injustiça. Vou reclamar aqui porque está na pesquisa. E eu vou reclamar. É o seguinte: a do coordenador geral, se não me engano, parece que ganhava dois mil reais. Aí o coordenador parece que ganhava 1.200; o formador ganhava 700, e o pobre do professor, como sempre, ganhava 200. Isso foi uma injustiça muito grande pra mim. Isso aí foi o fim. Quando eu vi, fiquei chateada pela desvalorização do professor. Quer dizer, eles planejam e na hora de aplicar quem aplica somos nós, e aí é o que a gente ganha? Pela gente conseguir tudo que era para conseguir? É só esse pouquinho bem aí. Então, pra mim, foi o que mais me desgostou mais no programa foi isso aí. (Entrevista Narrativa)*

As narrativas das interlocutoras referem que as bolsas subsidiadas pelo PNAIC, paradoxalmente, constituíram importante incentivo para o envolvimento das alfabetizadoras na formação, mas, ao mesmo tempo, constituíram fonte de frustração. O ponto positivo: o incentivo financeiro; o ponto negativo (frustração): a retirada da bolsa, sem nenhuma compensação pelo município para que trabalhassem no sábado, dia de folga dos professores. As professoras reconhecem que se fez, e se faz, necessário investir na valorização profissional do alfabetizador.

A esse respeito, a Profa. Isadora coloca que se sente injustiçada com o valor da bolsa que recebia, visto que a bolsa do alfabetizador era de menor valor, quando comparada aos valores dos demais bolsistas: “[...]a do coordenador geral, se não me engano, parece que ganhava dois mil reais. Aí o coordenador parece que ganhava R\$ 1.200,00, o formador ganhava R\$ 700, e o professor alfabetizador, como sempre, ganhava uma bolsa de R\$ 200,00. Isso foi uma injustiça muito grande pra mim”. Aurora via a bolsa como “[...] incentivo para participar da formação, principalmente para nós que a formação era aos sábados”, informa ainda que usava a bolsa para comprar os materiais necessários para o trabalho com alfabetização. Na verdade, diante de todos esses impasses e descontentamentos reforçam a defesa sobre a valorização profissional do professor apontada por diversos teóricos como Nóvoa (1997) e Imbernón (2010).

Ao analisar as postulações empíricas das interlocutoras, podemos inferir, sem a pretensão de esgotar essa reflexão, que não se pode cobrar os mesmos resultados

quando se tem contextos diversos e condições de operacionalização de uma formação no mínimo controversas (BALL, 2011; MAINARDES, 2006), ao tempo em que não se pode mais admitir a culpabilização dos professores pelo fracasso do ensino, e dos programas de formação (IMBERNÓN, 2010; KRAMER, 2010; NÓVOA, 1997; 2011). É preciso fazer uma análise ampla da questão do ensino no Brasil. Neste estudo apresentamos algumas considerações a respeito da questão do ensino no ciclo de alfabetização, focalizando a formação continuada dos professores alfabetizadores e a construção de sua autoria docente.

Quando falamos de formação de professores, esclarecemos que essa formação deve estar pautada em postulações teóricas e práticas que possibilitem pensar sobre os modelos de educação, as relações de poder em que os sujeitos estão inseridos, as finalidades dos paradigmas de ensino, a quem e a que a educação escolarizada está para servir e atender, dentre outros aspectos sociais que perpassam pela formação e pelas políticas públicas.

Pensar sobre educação de qualidade remete à formação continuada que aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade desse campo de atuação, portanto, se apresenta como uma das ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores, premissa presente nos relatos das professoras alfabetizadoras interlocutoras do estudo, conforme segue.

Aurora

- *Além, do PNAIC, também participei de outras formações, como o como o Acelera e o Pra Ler. Essas formações são necessárias e precisam mesmo acontecer para ajudar o professor na difícil tarefa de alfabetizar. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *A primeira formação que participei foi o PNAIC... O professor preciso de formação, porque alfabetizar não é fácil. (Entrevista Narrativa)*

As narrativas das interlocutoras apontam que as políticas de formação continuada são necessárias em razão da complexidade da alfabetização, requerendo uma gama de saberes teórico-metodológicos em face das necessidades da prática. As interlocutoras apontam que participaram de outras formações afora o PNAIC. Expressam que essas formações trouxeram importantes aprendizagens sobre seu trabalho. Suas narrativas revelam que a formação oportuniza aprendizagens significativas para o exercício da docência na alfabetização, dizem que as funções contribuem com a “difícil tarefa de alfabetizar” (Aurora); “[...] alfabetizar não é fácil” (Isadora).

Em estudos e debates voltados para questões da formação continuada de professores e do trabalho docente, autores como Fusari (1997), Nóvoa (1997; 1998), André (2016), Mizukami (2002) e Tardif (2002) têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas diante das políticas educacionais voltadas para essa finalidade. Assim é que, no final da década de 1990, a posição declarada do MEC era a de que a formação de que dispunham os professores no Brasil, naquela época, não contribuía para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL, 1999). Diante, pois, de um cenário, de crise e de responsabilização dos docentes pelos fracassos do processo de ensino-aprendizagem, Nóvoa (1997, p. 25) adverte: “Outrora apóstolos das luzes, os professores viram-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até hoje”.

O autor chama atenção para o fato de os professores terem sido vistos como agentes de reprodução, desrespeitando assim o potencial criativo e autoral dos docentes, que precisa ser desenvolvido na formação continuada num processo de reflexão crítica, na articulação teoria-prática, fenômeno que, ao longo dos nossos estudos, chamamos de teoria em movimento (SOUSA, 2014).

Nóvoa (1997) acredita que, muitas vezes, essa formação é pensada e realizada distante da realidade da sala de aula e da escola, sem considerar unidade entre teoria-prática. Parece ser uma herança histórica. Esse conhecimento contribui para uma análise crítica dos modelos de formação e a superação da racionalidade técnica, para uma formação reflexiva, pautada nos fundamentos teórico-metodológicos e na cultura da profissão docente. A esse respeito as interlocutoras pontuam sobre a forma como aprenderam e a forma como iniciaram sua prática:

Aurora

- [...] que eu participei como o Acelera, o Pra Ler, eu participei desses outros projetos e aí só veio consolidar aquilo que eu já tinha aprendido. (Entrevista Narrativa)

Isadora

- [...] eu pensava que alfabetizar era só a gente chegar, botar no quadro o alfabeto e ali. Trabalhar com as sílabas. Eu aprendi que era a partir dos textos, dos gêneros. E dali a gente trabalhava a alfabetização, a escrita, a produção de texto, a gente trabalhava tudo que era necessário. As eu ficava pensando na forma como a gente às vezes vê alfabetização, principalmente no início da carreira, ela tem muito a ver com a forma como fomos alfabetizadas. (Entrevista Narrativa)

As interlocutoras do estudo explicam que a participação nas formações trouxe significativas aprendizagens sobre a profissão, levando-as a avançarem na sua profissionalidade, na compreensão que têm da docência do ato de alfabetizar, de como se percebem enquanto profissionais.

A respeito da atuação dos professores, Lerner (2007) pontua que os professores que atuam no Ensino Fundamental, muitas vezes, não se sentem profissionais, pois não são vistos como tal, seja na representação que a sociedade faz deles, seja na caracterização de suas situações de trabalho. A narrativa de Isadora mostra a desvalorização que os professores dizem sofrer. É bem verdade que Isadora se reconhece como importante no processo de ensino-aprendizagem, porém refere que não é valorizada como tal.

Nos anos 1990, o Brasil viveu um momento de várias reformas, que focalizavam a escola e a sociedade na busca pelo ajuste às novas exigências impostas pela globalização. Nesse período a formação de professores assumiu o caráter de atualização, passando a ser denominada de formação permanente (IMBERNÓN, 2011) e considerada um campo fértil de diversas pesquisas.

Inicialmente, foi ofertada pelo Estado, o órgão que implementava as reformas ou pelo empregador dos professores e, aos poucos, os próprios professores

começaram a buscar sua formação, inclusive sendo financiada pelo Estado, pois muitas vezes eram oferecidos cursos de formação na modalidade *Latu Sensu* (especializações) por universidades públicas, com cobrança de mensalidades. Essas reformas são consequência da aprovação da Carta Magna de 1988 e da própria LDB 9394/96, que normatizaram uma política educacional no Brasil.

É possível perceber que o texto da Lei orienta para a formação numa perspectiva ampla, ao propor uma associação entre áreas de conhecimento que possam conduzir a unidade *tertia et practica* (PIMENTA, 2009), visto que a formação perpassa por um embasamento teórico que permite ao profissional pensar sobre a prática em suas múltiplas nuances, criar e recriar saberes, em diferentes modos de fazer a docência, o que seria então, a autoria docente. Assim, ao pontuar o aproveitamento de experiências anteriores, da formação em serviço, considerando o caráter da formação como um processo contínuo, o professor reafirma ser possível aprender sobre a formação no cotidiano da prática, com os pares e com os educandos. Nesse entorno, a interlocutora expressa sua narratividade.

Isadora

- *Sabe na formação tinha um momento de trocas de experiências, aprendi muito com meus colegas. Porque, assim, a gente nunca consegue alfabetizar se não realizar várias atividades. Quando a gente não consegue alfabetizar a criança de um jeito, a gente parte para outra estratégia. E assim eu fui aprendendo com eles. Porque um não sabia de um jeito, o outro já sabia de outro. Então, eu pegava, juntava uma coisa com a outra [...] e dava certo. Também observo como os alunos aprendem. (Entrevista Narrativa)*

Em seu discurso Isadora mostra como o compartilhamento de experiências é necessário na formação continuada para a construção de saberes sobre a alfabetização dos alunos. A interlocutora sintoniza com Nóvoa (2011), ao tratar da formação de professores, afirma que o compartilhamento de experiências pode contribuir para a aprendizagem sobre a docência. Essa contribuição do autor referenda a fala da interlocutora quando se trata da aprendizagem no compartilhamento de saberes. Isadora ao fazer referência à experiência enfatiza que “[...] na formação tinha um momento de trocas de experiências, aprendi muito com meus colegas [...]”, a alfabetizadora explica que aprendeu com os colegas diversas

possibilidades metodológicas de alfabetizar, que na sala de aula usa com frequência, ou seja, vai tentando diversas estratégias de ensino e observando os resultados e, com isso, segue construindo sua competência profissional, num processo de consolidação de sua autoria docente.

Na discussão sobre as aprendizagens construídas dentro da profissão docente, Garcia (2008) defende a sala de aula como espaço de produção de uma teoria prática, elaborada a partir da investigação pela professora de como as crianças aprendem. Compreendemos que a sala de aula se revela espaço privilegiado de aprendizagens sobre a docência, onde existe uma teoria em movimento sobre como os alunos aprendem. Nesse processo, o professor empregando a reflexão crítica e a troca com os pares aprende com sua prática, o que contribui para o desenvolvimento da autoria docente.

Nessa perspectiva, entendemos que a professora alfabetizadora com habilidade para se imbricar num processo reflexivo sobre os saberes da formação e sobre a validação desses na prática, no entendimento de que como espaço da teoria em permanente movimento, como espaço de construção, desconstrução e reconstrução dos saberes da formação. Espaço, também, de experiências que resultam em aprendizagens sobre a prática. No seu discurso fica claro que ela reconhece as potencialidades das trocas de experiências, portanto, de compartilhamentos de experiências no cenário da formação continuada.

Para reforçar essa compreensão, Garcia (2008, p. 21) destaca:

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

A autora esclarece que a professora, no exercício da docência, coloca em prática a teoria aprendida na formação e os saberes da experiência e vivências docente, que nesse processo: “[...] a cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para quais buscas ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso”. (GARCIA, 2008, p. 21). Assim, vai validando e reelaborando os saberes, construindo explicação para os problemas encontrados em seu cotidiano.

Nesse contexto, os processos de formação dos professores, considerando as postulações teóricas de Imbernón (2016), perpassam pelas ideologias que orientam o desenvolvimento de um país, revelando o cunho conservador dos governos, potencializando uma prática voltada, apenas, para a reprodução do conhecimento sem análise crítica da realidade. Assim entender implica na formação do ser humano somente para atuar de forma passiva, ou como destaca Gramsci (1979), adotando a concepção de mundo oposta pelo ambiente exterior, mantendo as relações de poder sem a necessária busca da formação de uma consciência crítica.

Nessa perspectiva, as formações, na maioria das vezes, são orientadas por teorias descontextualizadas, distantes do cotidiano escolar, o que resulta em muitos momentos de formações e poucas mudanças efetivas (IMBERNÓN, 2016). Resultando, ainda, em propostas curriculares incoerentes com as demandas da prática, sem possibilitar inovação no âmbito do processo educativo e do ensino-aprendizagem. Portanto, resulta em uma pseudoformação sem a presença de uma análise crítica da realidade, constituindo-se, apenas, para conservar a unidade ideológica na hegemonia das classes sociais, fazendo uso do instrumento da educação para manter a universalização do pensamento.

Para Gramsci (1979), a construção de uma consciência crítica, necessária à formação de professores, perpassa pela disputa de hegemonias, pelo acontecimento de lutas contra-hegemônicas capazes de superar os paradigmas das políticas públicas de formação, que, a rigor, são orientadas por modelos conservadores que visam à supremacia de determinado grupo. Nesse cenário, o Ministério da Educação, em atendimento ao que está definido na LDBEN nº 9394/96, por meio do Parecer nº 09/2001, de 08/5/2001, e na Resolução nº 01/2002, de 18/02/2002, regulamentou a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Diante do quadro de reformas que visam propiciar um modelo repleto de inovações para o sistema educacional, as implicações são diversas em vários contextos, tanto para os professores como para a escola.

Com a aprovação da referida Lei, veio a necessidade de se pensar e implementar uma política educacional comprometida com a melhoria da educação, e com a formação do professor. As políticas educacionais, ao serem criadas, são influenciadas por vários fatores de ordem econômica, histórica, social, cultural e ideológica, que revelam hegemonia e relações de poder.

Nas discussões dos contextos diversos da formação faz-se necessário trazer o contexto de influência que levou à criação do PNAIC. Nessa consideração, a Abordagem do Ciclo de Políticas para analisar o Pacto, enquanto política de formação continuada, propõe análise no campo das políticas educacionais a partir dos diversos contextos. Com apoio em Ball (2011) e em Mainardes (2006), nossa decisão voltou-se para trabalhar com três contextos ao longo deste estudo. Assim, na próxima subseção, fazemos uma análise do Contexto de Influência, para compreensão do contexto que influenciou a criação do PNAIC e, desse modo, adentrar na discussão específica da formação do PNAIC.

3.1.1 Contexto de Influência

A análise dos contextos diz respeito a análise aos antecedentes que levaram a gestão a incluir na programação uma política específica, considerando a necessidade de compreender os fatores econômicos, sociais e políticos para a sua inclusão na agenda política. Dentre esses fatores, existem também as influências da sociedade civil por meio de suas organizações e movimentos sociais. Essa análise precisa considerar, inclusive, os antecedentes históricos, o que inclui iniciativas já implementadas. Esses aspectos ajudam a compreender o contexto de influência no qual uma política foi criada. Nesse entorno, apresentamos, no decorrer desta seção, os principais fatores que influenciaram a criação do PNAIC.

O Contexto da Influência compreende o espaço em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos que são construídos (BALL, 2011). Nesse contexto os grupos de interesse disputam espaços para influenciar na definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Desse modo, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse contexto: as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo (MEC), do processo legislativo, dos organismos internacionais, dos movimentos sociais dentre outros segmentos.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) afirmam que cada contexto “[...] *apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates [...]*”, exigindo resistências e protagonismos dos sujeitos. Cabe esclarecermos que, nesse contexto, as arenas são assim denominadas: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos

representativos; e as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções. Esses órgãos internacionais (por exemplo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Banco Mundial, e Fundo Monetário Internacional - FMI) influenciam o processo de formulação de políticas nacionais, o que provoca a migração de políticas internacionais que são recontextualizadas diante das necessidades de cada nação.

Nessa reflexão, situamos o contexto de influência de criação do PNAIC enquanto política de formação de professores alfabetizadores. Nessa construção, apresentamos as influências nos níveis global¹, internacional² e nacional, que induziram a criação do PNAIC, realçando como esses órgãos ou acordos influenciaram e determinaram muitos aspectos das políticas educacionais brasileiras, principalmente o PNAIC. Para tanto, desenvolvemos uma análise a partir de um recorte temporal que compreende a década de 1990 até o ano de 2012, período em que o Estado começou a exercer, de forma mais abrangente, sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil, com direção delineada pelos organismos internacionais.

No cenário global, destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos; Declaração Mundial de Educação para Todos (1998); Declaração das Nações Unidas pela Alfabetização; Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Documento - Educação um tesouro a descobrir (1998) e; Fórum Mundial de Dakar (2000).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, objetivou 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 Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

¹ No cenário global – citamos alguns acontecimentos mundiais sobre as políticas educacionais, como: eventos, acordos e documentos que objetivaram consolidar acordos globais, envolvendo os países, Ex.: Conferência Mundial de Educação para Todos.

² No cenário internacional - acordos e compromissos entre alguns países, os financiamentos que trazem exigências de cumprir com orientações do Banco Financiador.

Essa Conferência resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançado a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, foi elaborado, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos (1993 a 2003), às crianças, jovens e adultos, os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea (universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo). Esse documento incluiu definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, de modo que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Esses eventos influenciaram, em nível global, a definição e criação de diversas políticas educacionais, dentre as quais o PNAIC, tendo como fundamento a ideologia capitalista que tem orientado a dinâmica de relação da sociedade nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos

Na esfera internacional, citamos os seguintes: o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF). Estes organismos desenvolvem ações no Brasil e em outros países, fornecendo assistência técnica e financeira, delineando ajustes estruturais, bem como, financiamento e orientações de políticas setoriais específicas, notadamente políticas educacionais. Segundo Alferes (2017), é necessário ultrapassar a ingenuidade de que as orientações políticas dos organismos internacionais são impostas aos governos sem a permissão dos mesmos.

A esse respeito esclarece que resistências internacionais e nacionais possuem influência, mas que há conivência, tanto do governamental, quanto da comunidade acadêmica, por não oferecerem resistência técnica aos ditos pacotes educacionais apresentados. Quando falamos de “pacotes” referimo-nos ao conjunto de exigências que vão além dos recursos financeiros, por exemplo: quantificação de metas educacionais, dentre elas a redução do analfabetismo.

Na esfera nacional, existem os marcos legais: LDBEN 9.394/96, no que diz respeito a formação continuada de professores e alfabetização; Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003); Plano Nacional da Educação (2001); Documento

— Toda Criança Aprendendo (2003) - que reúne programas e ações concebidos para exercer a formação de professores; dados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2001 e 2003; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2004) - objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, destinada, prioritariamente, a professores de Educação Básica dos sistemas públicos de educação; Pró-Letramento (2005) - Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; Plano de Metas Todos pela Educação (2007); - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica.

Os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao Compromisso seguiram 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007) - como um projeto federal, tem como objetivo maior investimento na educação básica, educação profissional e ensino superior. O plano conta com mais de 40 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. É um plano de governo que visa operacionalizar uma política de Estado, o PNE; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB (2007) - O IDEB nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, quanto em esferas mais específicas (estaduais, municipais e escolares), de forma que a composição do índice possibilita a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino; Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009 e 2016). Esses dispositivos expressam o processo de influência que permeou a institucionalização do PNAIC.

Comporta destacar que o PNAIC foi instituído durante um período em que diversas políticas educacionais foram criadas no Brasil, implementadas e ganharam corpus. Nesse contexto, no cenário político destacamos início dessa fase com a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2002, permanecendo no poder até 2010, elegendo uma sucessora que preside o país por aproximadamente 6 anos, até seu impeachment. Seu projeto de governo se caracterizava por ser neodesenvolvimentista.

Na verdade, tinha como principal rival a classe conservadora, pois em discurso o então Presidente da República exaltava a palavra “mudança” para a

desigualdade das classes sociais e da classe trabalhadora, diferentemente do governo anterior que trabalhou com base no capitalismo. Seu projeto de governo implantou diversas políticas voltadas as necessidades dos mais pobres: emprego, educação, saúde e em especial alimentação. Todas essas políticas sociais atravessavam uma enorme crise que veio se avolumando desde os mandatos do governo anterior, no período compreendido de 1995 a 2002 (BOITO JR; BERRINGER, 2013).

A ampliação desses programas de assistência social ocorreu no segundo mandato de Lula, implementações estas que se enquadram no projeto neodesenvolvimentista. E nós podemos levantar sobre os principais aspectos que possibilitaram o bom desempenho da política neodesenvolvimentista, principalmente, a expansão das políticas sociais dentro do período Lula (2003 – 2010) e que se estendeu até o período Dilma (2011 – 2016), destacando-se programas como: Bolsa Família, Minha Casa, Minha Vida e o Programa Mais Médicos. Nos governos petistas, como são conhecidos (2002-2016), representa um período de muito investimento em educação, nas políticas educacionais e em pesquisas (BOITO JR; BERRINGER, 2013).

No primeiro ano de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sobre a influência de um projeto de governo que se apresentava como um projeto de mudança, no qual as classes populares foram alvos das políticas públicas e das políticas educacionais. Nesse período foi criada a Política de Formação de Professores Alfabetizadores denominado Pró-Letramento, após isso outros diversos programas de formação foram criados (BRASIL, 2005).

Nesse cenário, comporta destacar que se desenvolveram diversos movimentos sociais, políticos e culturais objetivando enfrentar o analfabetismo no Brasil. Várias são as ações governamentais, populares e de demais instituições que aconteceram desde o século XX e que foram decisivas para a definição das políticas públicas presente no século XXI. Nesse texto citamos algumas, para explicitar um panorama geral, objetivando oferecer elementos para reflexão sobre os movimentos que antecederam as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores.

No caso deste estudo, no qual focalizamos a análise do PNAIC, realizamos breve explanação sobre alguns desses projetos/programas de alfabetização no Brasil, que antecederam e influenciaram a criação do PNAIC. Na perspectiva de compreender concepções governamentais adotadas para combater o analfabetismo

no Brasil, no marco temporal 1915-2012. No quadro, a seguir, os principais programas/projetos.

Quadro 02 - Programas, projetos e/ou movimentos de erradicação do analfabetismo no Brasil (1915-2012)

ANO	PROGRAMA, PROJETO E/OU MOVIMENTO	OBJETIVO
1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo – LBCA	Alfabetização de adultos
1960	Movimento de Cultura Popular – MCP	Alfabetização de adultos
1961	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MEB	Alfabetização de adultos
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL	Alfabetização de adultos
1985	Fundação Educar	Alfabetização de adultos
1997	Programa Alfabetização Solidária – PAS	Alfabetização de adultos
1999	Parâmetros curriculares Nacionais em ação	Alfabetização de adultos
2001	Programa de Formação de Professores – PROFA	Alfabetização de crianças jovens e adultos.
2003	Programa Brasil Alfabetizado – PBA	Alfabetização de adultos
2008	PRÓ- LETRAMENTO	Alfabetização de crianças
2009	Educação de Jovens e Adultos – EJA	Alfabetização de adultos
2012	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	Alfabetização de crianças

Fonte: Fontinelle, Guedes, Sousa (2018).

Ao observar o presente quadro, percebemos que o século XX foi um período fértil para a criação e desenvolvimento de movimentos, projetos e políticas públicas de combate ao analfabetismo, principalmente voltados para os adultos. Essa constatação denuncia que a compreensão de quem pensava e estruturava as políticas voltava-se para “correção” e não para a “prevenção”. Com esta observação não estamos negando que ou defendendo que os adultos analfabetos, que elevavam a taxa de analfabetismo, não tinham o direito às políticas de correção dessa injustiça social. É evidente que a solução para o problema, extrapola essa ação, pois era preciso implantar políticas educacionais para alfabetizar os adultos e outras que

garantissem, efetivamente, a alfabetização das crianças no ciclo de alfabetização.

Para maior aprofundamento acerca das políticas de formação continuadas dos professores alfabetizadores, optamos por abordar três políticas de formação de alfabetizadores: PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, cada uma envolvida em contexto político diferenciado. Comporta destacar, que o período que compreende a operacionalização dessas políticas, o Brasil foi governado por quatro presidentes diferentes e que estes programas adotaram as condicionalidades definidas pelas agências internacionais financiadoras e de ideário neoliberal.

Em 2001, início do século XXI, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que mesmo não sendo voltado exclusivamente para as crianças, por se tratar de uma ação mais ampla, contemplava a alfabetização de crianças, jovens e adultos, constituindo-se em um marco histórico por sua característica de formação de professores alfabetizadores. A visão do PROFA, era voltada para linguística, focando apenas a leitura/escrita, conforme estabelece o guia do formador deste programa, ao afirmar que: *“O critério básico de seleção dos conteúdos da formação de professores alfabetizadores, portanto, é a possibilidade de contribuir para um “fazer melhor”, no que se refere ao ensino inicial da leitura e escrita”* (BRASIL, 2001, p. 12). Dentre os programas de formação voltados para a alfabetização o PNAIC constitui a versão aperfeiçoada desses programas citados anteriormente, isto é, de todos os demais que o antecederam.

A política de formação de professores alfabetizadores, denominado Pró-Letramento, desenvolvido em 2005, apresentava três diferenciais relevantes: primeiro – tratava-se de um programa de formação preocupado exclusivamente com o ensino das crianças; segundo - incluía a Matemática no processo de alfabetização; e terceiro - trazia o conceito de letramento e não apenas de alfabetização. Assim, O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007).

A importância de mencionarmos a respeito do Pró-Letramento justifica-se em razão de que faz parte do contexto de criação do PNAIC. No caderno de apresentação do Pacto, no ano de 2015, quando descreve o contexto da criação do programa, afirma que o MEC o considerou um programa bem-sucedido. Do mesmo modo, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos com base nas

mensurações efetivadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato representa importante referência para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC (BRASIL, 2015). Pelo exposto, a criação do PNAIC fez-se a partir da análise e consideração de diversas experiências, dentre elas, Pró-Letramento. Na verdade, consideramos o PNAIC uma versão aperfeiçoada desenvolvida com inspiração na criação de outros programas pregressos.

O PNAIC é uma política de continuidade do governo brasileiro, voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado pelo MEC no início do século XXI, objetivando orientar ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na sequência, veio o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005.

No primeiro ano de mandato da Presidente Dilma Vana Rousseff, ano de 2012, a equipe técnica do MEC, apoiada em dados positivos em relação ao Pró-Letramento e, sob o comando do então ministro da Educação Aluísio Mercadante, lançou o Pacto, o PNAIC. Com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 cria e institui o PNAIC e suas ações, definindo as diretrizes gerais para seu funcionamento. O artigo 1º desta portaria determina:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

- a. a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- b. a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- c. o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012, grifo das autoras).

O Pacto é instituído entre as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, objetivando alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino

Fundamental, o ciclo de alfabetização. Prevê a criação de avaliação periódicas. Outro aspecto, é a inclusão da Matemática junto com a Língua Portuguesa. Os cadernos referências e os documentos orientadores, as ações do PNAIC, estão divididas em 4 eixos principais a saber: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização.

Sobre a execução do Pacto, durante os anos de 2013 a 2016, contemplou esses 4 eixos, seguindo os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC: prática da reflexividade; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento e colaboração. Estes princípios encontram-se explicitados nos cadernos referenciais de Linguagem (BRASIL, 2013). No ano de 2014 foram retomados nos cadernos de Matemática (BRASIL, 2014).

Em 2017, Michel Temer, vice de Dilma Rousseff, chega à Presidência da República, após o impeachment muito contestado por especialistas políticos e por um significativo grupo de intelectuais do país e tantos outros espalhados pelo mundo. Trata-se de um momento de mudanças nos rumos do país e não diferentemente nas políticas educacionais. O novo governo lança um “novo” PNAIC, com nova performance bastante diferenciada do que já havia sido posto anteriormente. Um pacto que antes era voltado para as crianças no ciclo de alfabetização, agora passa a integrar Educação Infantil (que não é etapa de alfabetizar a criança) e do 4º ao 9º ano do ensino fundamental, dentro do contexto do “novo” Mais Educação que também não é considerada idade certa para alfabetização de crianças. Essa nova performance deixa de lado o objetivo principal do Pacto, que era alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental todas as crianças até 8 anos idade.

A respeito desse novo formato, dos quatro eixos citados anteriormente, permaneceu apenas a formação de professores e com uma carga horária de formação bem reduzida, caracterizando-se muito mais como intervenção do que como uma formação. Entre tantos retrocessos, destacamos a redução da equipe de formadores, a retirada da bolsa paga aos alfabetizadores que era de R\$ 200,00, o que representava 20% do salário-mínimo atual e a redução de 10% do valor da bolsa do formador da instituição de ensino superior. Ou seja, a adoção desse novo formato provocou redução em todos os aspectos, retrocessos, com desvalorização das remunerações dos principais sujeitos envolvidos na formação.

Outra alteração brusca foi a mudança da formação que antes era gestada/organizada e efetivada pelas universidades públicas, passa a ser oferecida, na maioria dos Estados, por institutos privados, com a administração da União dos Secretários Municipais de Educação (UNDIME). No caso do Piauí, a formação continuou a ser feita pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), sobre a coordenação da professora Antonia Edna Brito, mas a gestão financeira passou para a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC).

Vale lembrar que em 2016, em um contexto de efervescência política que culminou com o já mencionado impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016, o PNAIC sofreu intervenções negativas na sua execução, caracterizadas, principalmente, pelo atraso no início da formação dos alfabetizadores, processo que só foi retomado no segundo semestre desse mesmo ano.

O PROFA, lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, têm como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Assim, o PROFA leva em conta a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, é necessário que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-as em conhecimento próprio. Com isso, de acordo com o documento de apresentação desses programas, já não é mais seria possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, ou mesmo desconsiderar os saberes que os alunos já possuíam antes de sua escolarização. Fazia necessária que o formador assumisse outra postura profissional.

Tem-se, pois, que o PROFA resulta de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação. Oferecia alfabetização de 1ª a 4ª séries (atualmente do 1º ao 5º ano), implantada, além das universidades. Caracterizava-se como um curso anual de formação, destinado especialmente a professores que ensinavam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de

Jovens e Adultos. Um curso com 160 horas, no qual 75% do tempo destinava-se a trabalhos em grupo e 25% a trabalhos individuais pelo professor, concentrado em leituras. Havia materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2.

Nesse cenário, destaca-se a contribuição de Telma Weisz (2018) como uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, consultora do MEC e Supervisora Pedagógica na elaboração e implementação do programa de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 pelo Ministério da Educação. A autora tornou-se uma referência no trabalho com alfabetizadores, trazendo contribuições significativas sobre a formação de professores alfabetizadores.

Em seus estudos, muitos deles sobre a Psicogênese da Língua Escrita, Telma Weisz conclui que o professor precisa saber o que o aluno sabe e o que ele, ainda, precisa aprender, para, assim, planejar ações desafiantes e que façam com que os avancem em aprendizagem. O importante não é o professor ensinar, mas sim, oferecer condições concretas com pistas e desafios para que o conhecimento seja construído pelo aprendiz. Para tanto, o conhecimento prévio que os alunos têm sobre um tema ou conteúdo é um passo necessário que deve ser valorizado no processo de ensino e aprendizagem.

Esse conhecimento que o aluno possui sobre a escrita, em cada nível, é importante e deve ser reconhecido pelo professor para que haja avanços em relação à escrita. O professor precisa revelar-se cuidadoso/habilidoso para não confundir o que o aluno já sabe com o novo conteúdo que está sendo ensinado para ele. Desse modo, o professor deve ficar atento às reflexões que os alunos fazem. Aspecto que se constituíram em contextos de influência para a criação de propostas para a formação continuada de professores alfabetizadores, possibilitando alternativas inovadoras para a prática docente.

Outro aspecto abordado por Weisz (2018) é o “erro” do aluno. Pois, a partir, do “erro” o professor tem a oportunidade de saber o que o aluno sabe, e o que deve ser feito em relação às futuras e necessárias intervenções a fim de que ele avance progressivamente. O aluno precisa saber, conscientizar-se, de que, atrás ou ao lado, das coisas que aprende existe uma lógica e é esse esforço que impulsiona a construção do conhecimento. Por isso, reforçamos: o professor nunca deve desconsiderar o esforço do aluno. Acrescentamos que, igualmente, o trabalho em

grupo ou duplas, quando bem planejado permite ao professor conhecer os saberes e raciocínios dos alunos, através da observação das trocas que eles fazem. Essa situação favorece a aprendizagem do aluno, uma vez que considera o que ele já sabe e as condições do meio.

Em 2012 foi criado o PNAIC, tendo dentre seus propósitos, uma formação continuada, programas de formação, como fortalecimento dessa política, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que o PNAIC se caracteriza como uma política educacional melhorada a partir das experiências dos programas que o antecederam. Nesse sentido, se apresenta dividido em três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o processo de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno. Tem como principal objetivo garantir que todas as crianças brasileiras de até oito anos de idade sejam alfabetizadas plenamente. É válido registrar a importância de articular essas três vertentes do Pacto (avaliação, formação dos professores e material didático), atentando, no entanto, para a importância de manter a continuidade na formação e avaliação, sem abandonar essas vertentes.

Analisando o contexto histórico do Pacto, vale destacar que a implementação em 2003 do programa “Toda Criança Aprendendo – TCA” e a criação da Rede Nacional de Formação Continuada e a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), que em 2011 verificou que cerca de 40% das crianças, ao final do ciclo, não haviam adquirido habilidades básicas de leitura, foram usados como combustível para acalorar as discussões acerca da alfabetização e da criação do Pacto (MORTATTI, 2013). Esse posicionamento foi inspirado nas ações e nos resultados alcançados pelo Pró-letramento que permitiu traçar o perfil do Pacto, tendo em vista que o MEC considerou um sucesso os avanços alcançados com esse programa.

Atendendo a recomendações de organismos multilaterais e aos objetivos da política global neoliberal, representantes dos diferentes setores da educação começaram a traçar o Pacto Nacional, não apenas como uma política de formação de alfabetizadores com foco em práticas docentes, mas como uma proposta que contemplasse, da forma mais abrangente, a complexidade da alfabetização no Brasil buscando resolver o problema histórico do baixo índice de aprendizagens no Ciclo de Alfabetização.

Assim, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e universidades, representadas por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015, p. 15).

Na tessitura dessa política foram considerados diferentes olhares, embora tenham deixado de lado os protagonistas desse processo: os alfabetizadores. Para Mainardes (2006), é no contexto de influência que se delineia o início de uma política, onde ocorrem as disputas ideológicas.

O que fica claro, pelos documentos orientadores do PNAIC, é que na sua definição foram ouvidas diferentes vozes que apontavam para uma mesma direção: os tão controversos direitos de aprendizagem, firmados através de compromisso nacional definido com metas pontuais, cuja consecução implementou extenso conjunto de iniciativas que visavam garantir a alfabetização na idade certa. Vale destacar que a prioridade era reduzir em números a taxa de analfabetismo e de analfabetismo funcional para continuar assegurando financiamento das organizações internacionais para a educação.

O PNAIC foi criado inspirado num programa de alfabetização desenvolvido no Ceará. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é, na realidade, uma versão aperfeiçoada que articula diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, por exemplo do Pró-Letramento. Mas, a principal inspiração e modelo essencial para o PNAIC é um programa do governo do Ceará cuja semente foi plantada em Sobral-Ce. Em 2002, o deputado estadual Ivo Gomes (PSB/CE) foi eleito e levou à Assembleia Legislativa sua experiência como Secretário de Desenvolvimento da Educação de Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, introduziu em 2004 um programa de erradicação do analfabetismo originado em Sobral e que, no âmbito estadual, foi assumido em 2007 com o nome Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PAIC surgiu da constatação de que apenas 15% dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do Ceará liam e compreendiam um pequeno texto, e somente 42% conseguiram produzir um pequeno texto (nenhum foi considerado ortográfico). Associado a esses dados, foram detectados problemas na formação inicial dos professores alfabetizadores, a maioria desses professores não possuíam um método para alfabetizar.

Com o auxílio da UNDIME e da UNICEF, o PAIC conseguiu capilaridade nos municípios, e se concentrou em cinco eixos: gestão da educação municipal; avaliação externa; alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor. A partir dessa realidade, o IDEB do Estado para o 4º e 5º ano foi elevado de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (a meta era 4,0). Em 2007 apenas 15 municípios, de um universo de 184 possuíam nível de alfabetização considerado desejável (um deles era Sobral). Em 2011, praticamente, todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com exceção de cinco municípios, que ficaram no nível “suficiente”, segundo mais alto).

Encerradas as discussões relativas ao presente tópico, passamos ao tópico que segue, tecendo discussões sobre formação continuada no contexto do PNAIC, considerando as contribuições dessa formação para a prática docente das professoras alfabetizadoras.

3.1.2 Formação continuada no PNAIC: do contexto de criação aos contributos para ressignificação e construção da autoria docente

Esta seção discute a formação continuada do PNAIC, seja no contexto de sua criação, seja nos demais contextos de sua operacionalização, considerando suas contribuições para a prática do professor alfabetizador, bem como para a ressignificação e a construção da autoria docente. O PNAIC é uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores, criada para contribuir com a resolução da problemática da alfabetização, pois apesar de ser um tema amplamente discutido nas últimas décadas, ainda assim não foram resolvidos todos os desafios relativos à alfabetização de crianças pequenas (KRAMER, 2010).

Desse modo, a compreensão é que a formação continuada do PNAIC enquanto possibilidade de consolidação de uma formação consistente, favorecem o desenvolvimento de uma prática docente alfabetizadora fundamentada na cultura da profissão. Esse reconhecimento exige que sejam analisados discursos teóricos produzidos sobre a problemática da formação continuada de alfabetizadores e seus impactos na prática, considerando a relação teoria-prática.

Nessa perspectiva, para melhor compreensão sobre o PNAIC, a seguir apresentamos considerações sobre Contexto de Produção do Texto do programa em referência: que traz os marcos legais, Portarias e Resoluções, que fundamentam a criação do programa enquanto política de formação continuada de professores

alfabetizadores. Para tanto, apresentamos esses documentos legais analisando-os, com o objetivo de ampliar a compreensão do processo de criação do PNAIC.

3.1.3 Contexto de produção de texto

Ball e Mainardes (2011) propõem que as políticas educacionais sejam analisadas enquanto textos e enquanto discurso. A conceituação de uma política na sua condição de texto baseia-se, na teoria literária, que compreende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. A esse respeito Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 157) afirmam:

[...] Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de política não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de destruir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade.

Esses autores alertam para a importância da análise dos textos que compõem a política, pois esses estão impregnados de intencionalidades, de formas domínios e controle. Outro aspecto da contribuição dos autores para essa reflexão é o fato do poder estabelecido, isso pode ser verificado em que apenas uns poucos têm poder de influência e decisão. Nesse cenário, a análise dos documentos do PNAIC se constitui necessária, pois é preciso conhecer as ideologias que os orienta, ao mesmo tempo é que é necessário pensar sobre a formação continuada como espaço de aprendizagem sobre a profissão docente, a partir da reflexão crítica e da valorização dos saberes da experiência. Na próxima seção trazemos uma discussão sobre o Contexto de Criação Texto, que fundamentou a criação do PNAIC, objetivando contribuir com a compreensão sobre o PNAIC enquanto política de formação de professores alfabetizadores.

Isso posto, comporta dizer que o Contexto de Produção de Texto é o espaço no qual os textos políticos são produzidos e articulados com a linguagem do interesse

público mais geral. Eles representam a política. Nesse entorno as arenas são os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas.

Para tanto, é necessário fazer a análise da política sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Política de Ball e Mainardes (2011), considerando as influências globais e internacionais no delineamento desta. Os autores destacam que a compreensão de uma política pública passa inevitavelmente pelo estudo de três contextos: o de influência para criação e delineamento desta, o de produção do texto e o da prática. No que tange ao PNAIC faz necessário analisarmos criticamente à luz do Ciclo de Política abordando o processo de formulação, a construção dos documentos regulamentadores até chegar ao território da resistência, ou seja, o contexto da prática bem como os seus efeitos.

Os textos são resultados de disputas e acordos entre políticos que desejam controlar a representação política. No contexto desta pesquisa, o texto são os documentos legais (Resoluções, Decretos, Leis e Portarias) que serviram de suporte para o seu desenho, e os documentos (Orientações para os professores, os Descritores e os Cadernos que regulam as Avaliações (Prova ANA) que constituem a política curricular estabelecida para as escolas públicas pelo Ministério da Educação (MEC).

No contexto de produção do texto do Ciclo de Políticas, é importante fazer menção aos macros legais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394 de 1996, é Lei que regulamenta e orienta o funcionamento da Educação Brasileira, com sua aprovação veio a necessidade de se pensar e implementar uma política educacional comprometida com a melhoria da educação, e com a formação do professor.

A partir disso, o Ministério da Educação, para atender ao que está definido na LDBEN n. 9394 (BRASIL, 1996), por meio do Parecer nº 09/2001, de 08/5/2001, e na Resolução n. 01/2002, de 18/02/2002, regulamentou a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em Nível Superior. Diante do quadro de reformas que vai propiciando um modelo repleto de inovações para o sistema educacional, as implicações são diversas, tanto para os professores como para a escola.

O Plano Nacional de Educação - PNE, inicialmente publicado em 2001 e baseado no Projeto de Lei 4.155/98, surge num contexto de pressão popular em

defesa da escola pública, preenchendo a lacuna presente desde a Constituição de 1988 acerca da complementação do art. 214 e requerida também pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), bem como em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Partindo do pressuposto de que, enquanto política pública, o PNE também se constitui como lei, pode-se entender que configura um campo de referência para as ações educacionais, inclusive com ônus de obrigação. Neste sentido, uma reflexão acerca do PNE 2001-2010, seus avanços e fragilidades é necessária antes da análise acerca do PNE vigente.

Ao caracterizar o momento histórico de origem do PNE em 2001, Valente e Romano (2002), destacam que este surge num momento de conservadorismo, materializando-se na orientação brasileira e do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. Não havia no projeto original, por exemplo, previsão de erradicação do analfabetismo, evidenciando que muitas das sugestões e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade não haviam sido atendidas.

O projeto que deu origem ao PNE 2001-2010, conforme citado, mas foi alvo de intensas críticas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) criticou o fato de a União se eximir de muitas metas, sobrecarregando Estados e municípios, além de não contemplar questões como o Sistema Nacional de Educação. Inclusive, chamou atenção para o fato de que o projeto do PNE não previa o crescimento demográfico e a necessidade de recursos, originando, assim, uma defasagem nos recursos para o financiamento da educação (ANPEd, 1997).

O PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) previa, enquanto objetivo principal, assegurar que, até 2011, todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso e condições de permanência na escola, condição importante para produzir impacto no número de matrículas nas instituições. Esse aspecto exige, portanto, previsão de financiamento, sobretudo para dar suporte em outros setores da sociedade, que direta ou indiretamente sofrem algum impacto. Exige, ainda, uma saudável reflexão com as esferas governamentais e, de modo particular, reconhecimento das diferenças regionais no Brasil.

Neste contexto, foi aprovado novo Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), Lei 13.005/2014, vigente a partir de 25 de junho de 2014, envolto por desafios não

superados pelo plano anterior. Esse PNE foi enviado para aprovação no Congresso Nacional, em 2010, sendo aprovado para vigorar entre 2014 e 2024. O referido plano contém 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias, aprovados após longa discussão, avanços e recuos.

No contexto dessa análise, a Lei 13.005 (BRASIL, 2014, p. 42), de 25 de junho de 2014, PNE (2014-2024), regulamenta, no Art. 2º, as diretrizes do PNE:

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

Nesse dispositivo legal, temos a previsão da erradicação do analfabetismo, para tanto se desdobra em estratégias que devem orientar as ações do Ministério da Educação (MEC). A segunda diretriz do PNE (BRASIL, 2014, p. 57-58), trata da erradicação do analfabetismo. Essa diretriz serve de base para a criação da Meta 5, que trata de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano. Essa meta, deu origem a sete estratégias:

- 5.1 Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2 Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

- 5.3 selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7 apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

As metas tratam de estruturar os processos pedagógicos e com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças até final do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). É importante destacar que uma das estratégias é promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças. O PNAIC surge como uma das ações concretas para dar conta dessa meta, um programa de formação pensado sob a nuance de pacto nacional.

Considerando o exposto no âmbito da alfabetização, o que implica num redirecionamento da formação de alfabetizadores, seguimos avançado nas leis no sentido de implementação de políticas públicas. Cita-se como exemplo o Decreto Nº 6,755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que subsidia o desenvolvimento de programas de formação continuada de professores com a finalidade de preparar esses profissionais para atuarem na Educação Básica. Esse decreto representa um

marco legal importante para criação do PNAIC, enquanto programa de formação de professores alfabetizadores com o objetivo de prover uma formação crítica.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em seu artigo Artigo 3º (BRASIL, 2015, p. 3) estabelece:

Art. 3º - A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

Essa Resolução é um avanço na definição das Diretrizes para a formação de professores, trazendo as diversas modalidades, bem como as perspectivas da educação formal e informal, evidenciando a importância do ensino contextualizado. Convém ressaltar que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988) e dever do Estado de garantir esse direito, potencializando a educação nos diversos contextos sociais, a colaboração e a participação destes no processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada orientam que a formação deve se voltar para docentes com atuação na Educação Básica. A formação continuada deve ser assumida por várias instituições de ensino superior (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores), no caso do PNAIC a formação foi oferecida pelas universidades.

Com o objetivo de discutir o contexto de criação e implementação do PNAIC, desenvolvemos uma análise com base nos principais documentos legais que regulamentam esse programa de formação continuada de alfabetizadores, com a finalidade de subsidiar esses professores com embasamento teórico e metodológico,

visando proporcionar condições de promoção de um ensino que atenda as demandas do processo de alfabetização.

O PNAIC se constitui um programa de formação continuada que visa contribuir para que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam respeitados, fomentando uma formação que abrange uma variedade de conhecimentos sobre alfabetização e letramento, que buscam responder às necessidades da prática.

Com o encerramento da Década das Nações Unidas pela Alfabetização em 2012, ação que integrava um conjunto de iniciativas mundiais, implementadas de forma pragmáticas para avançar rumo ao sonho de universalização da educação para todos e, diante dos poucos avanços que o Brasil havia conquistado em relação ao alfabetismo, as discussões em torno dessa mazela histórica de nosso país começaram a fazer parte da agenda governamental com o objetivo de se pensar e programar ações mais consistentes para educação e alfabetização de sua população.

Surge, assim, a implementação das avaliações externas em larga escala com resultados insatisfatórios, avultando com uma das primeiras medidas a ser considerada pelo governo. Nesse cenário, um dos conceitos considerados foi o analfabetismo funcional na perspectiva de Paiva (1987), que desencadeou reflexões acerca da profissão docente além de grande preocupação com o desempenho dos alunos.

Sobre os documentos orientadores e norteadores do PNAIC, Resende (2015, p. 26) afirma:

[...] os documentos desse Programa foram produzidos por sujeitos que representam direta ou indiretamente a 'voz', os interesses, as disputas do governo que são presentificados nos textos da política educacional, que dialética e ideologicamente, representam um determinado projeto de sociedade e de educação.

Nessa perspectiva, Bakhtin e Volochínov (1995, p. 123) dissertam sobre documentos como “[...] parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. É possível compreender muito sobre o que tem nestes documentos do PNAIC, inclusive as marcas do neoliberalismo impregnadas em cada texto, voltados para o conhecer e saber-fazer, evidenciando

pelos termos que aparecem com frequência, como: teoria, conceito, prática e competência.

Nesse contexto é importante esclarecer que este Programa, segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC), tem como principal finalidade alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, o que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de contribuir com a melhoria dos índices de educação do país. Conforme explicitado, o PNAIC é a continuação de outros programas implementados durante o Governo Lula (período 01.01.2003 a 01.01.2011), voltados para a formação e o trabalho docente, considerando a avaliação como horizonte para atingir melhores índices nas avaliações nacionais.

É bem verdade que já foram feitas menções sobre alguns dispositivos legais, entretanto, é pertinente retomarmos essa discussão. Para o conhecimento do programa reafirmamos que a formação no PNAIC é organizada em formato de curso presencial destinada para professores alfabetizadores, apresentando a seguinte performance: iniciou-se em 2013, com Língua Portuguesa; no período 2014 a 2016 focalizou, além da Língua Portuguesa, a Matemática; em 2017, o PNAIC passou a contemplar a Educação Infantil, o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e o Novo Mais Educação.

Oficialmente, o PNAIC foi criado em 5 de julho de 2012, tendo sido publicado no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, como uma ação governamental para fortalecer o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) melhorando os índices de alfabetização. Com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, em seu art. 5º, esclarece que as ações do pacto têm por objetivo:

- 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);
- 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.

No PNAIC se pactuaram os Governos do Distrito Federal, Estados e Municípios, comprometendo-se em: alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, no caso a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); apoiar, por parte dos Estados, os municípios que aderissem ao PNAIC, para sua efetiva implementação (BRASIL, s. d., p. 11).

Conforme a concepção do PNAIC, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Está posto, na formação continuada, que: em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas, reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (BRASIL, s. d., p. 20).

Sobre a metodologia da formação, o Pacto propõe fundamentação teórico-metodológica, por meio da reflexão crítica sobre a prática, contemplando estudos e atividades voltadas para a prática docente alfabetizadora. Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos por formadores dos municípios, que recebem formação do grupo de formadores regionais da Instituição de Ensino Superior, no caso do Piauí, da Universidade Federal do Piauí, que até meados de 2017 foi gestora do programa nesse Estado, sendo que a partir de outubro de 2017 a junho de 2018 passou a ser responsável apenas pela formação, passando as demais ações sob o comando do comitê gestor do PNAIC, formado pela UNDIME e pela SEDUC/PI.

A organização do Programa aconteceu em rede de formação, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Nas Instituições Superiores de Ensino (IES), há um coordenador geral da formação, um coordenador adjunto e um supervisor responsável por determinada região. A equipe de formação do Piauí era vinculada à UFPI, ao Centro de Ciências da Educação, tendo como coordenadora geral a Professora Doutora Antonia Edna Brito.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desenvolveu-se com ações formativas que contribuíram para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, tais como; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das

situações didáticas; uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

No Piauí, a equipe responsável adotou o registro dessas ações por meio de relatórios construídos pelos orientadores de estudo, denominados, à época, de formadores locais ou municipais. Esses relatórios eram entregues ou enviados para o formador da universidade após a formação ser realizada nos municípios e, em seguida, arquivados pela equipe PNAIC da universidade.

Para a realização da formação eram usados como material os Cadernos de Formação, disponibilizados pelo Ministério da Educação, além de outros materiais, como explicitados a seguir: Livros didáticos (distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os respectivos manuais do professor); Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); Jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; Obras de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE); Horas de apoio pedagógico aos professores; Jogos e softwares de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

Os Cadernos de Formação dizem respeito principalmente à área de Língua Portuguesa, Matemática e outras áreas de conhecimento correlatas, visto que, no PNAIC, a alfabetização é compreendida na perspectiva de letramento, considerando que a formação continuada orienta que o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização seja realizado na perspectiva de letramento, considerando as diversas áreas do conhecimento das quais destaca-se a matemática que contribui para o processo de letramento da criança. Conforme o documento orientador do PNAIC (2012), as estratégias para enfrentar o delicado quadro em que se encontra a alfabetização das crianças brasileiras estão definidas em cinco eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores; 2) materiais didáticos; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão; 5) mobilização e controle social.

Considerando esses eixos, evidencia-se que a formação continuada é uma necessidade da prática docente alfabetizadora, constituindo-se lugar, por excelência, para se pensar criticamente a prática no sentido da sua reorganização e ressignificação a partir do diálogo estabelecido entre a formação continuada no âmbito do PNAIC e prática docente, tendo em vista que o professor alfabetizador é compreendido como profissional de saberes (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, não há como negar a importância das políticas públicas educacionais de formação, especialmente de formação continuada como uma necessidade formativa para o alfabetizador exercer a docência de forma competente. Portanto, trazendo importantes contribuições para ampliar e aprimorar os saberes desses profissionais e proporcionar a qualificação das práticas e a valorização da docência no ciclo de alfabetização, tornando-se relevante destacar alguns desses documentos legais que normatizam a implantação do PNAIC.

A Resolução CD/FNDE n. 12, de 06 de setembro de 2017 – Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e do Programa Novo Mais Educação – PNME. O valor da bolsa é definido pela Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017 - para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores da pré-escola, alfabetizadores e do ensino fundamental, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação - PNME.

Nesse contexto, um outro documento importante são as diretrizes gerais e a ação de formação do Novo Mais Educação (PNME) estabelecidas pela Portaria MEC nº 826, de 07 de julho de 2017, que dão orientação sobre a formação, os objetivos, dentre outros aspectos. A Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 - dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Essa mesma lei altera as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 julho de 2001; a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 - autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

A Resolução CD/FNDE nº 10, de 04 de dezembro de 2015- estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste, para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica; Resolução CD/FNDE nº 10, de 29 de dezembro de 2016 - altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015 e amplia a abrangência da assistência financeira para impressão de material de formação e apoio à prática

docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica aos estados, municípios e ao Distrito Federal.

A Portaria MEC nº 279, de 06 de março de 2017 - define indicadores e parâmetros para a concessão da assistência financeira de que trata a Resolução CD/FNDE nº 10, de 04 de dezembro de 2015; a Portaria Ministerial nº 42, de 09 de maio de 2017 - estabelece comissão de especialista de que trata o § 2º do art. 4º da Resolução CD/FNDE nº 10, de 04 de dezembro de 2015. Essa Comissão foi presidida pela servidora Mirna França da Silva de Araújo, pessoa que responde pelo PNAIC Piauí junto ao MEC, e composta por especialistas na área de educação e servidores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Diante desses documentos legais referenciados é possível compreender que todos constituem fundamentos essenciais para a criação e implantação do Pacto, notadamente o estabelecimento das condições físicas e financeiras. Esse contexto de produção de texto se insere na escola por meio da proposta do currículo que vai se materializar progressivamente e, assim, justificar os diversos contextos da prática. É, portanto, na escola lugar em que a política está sujeita à interpretação e à recriação, que produz efeitos e consequências capazes de representar mudanças e transformações significativas na política original. Encerramos este tópico anunciando que, no próximo, fazemos uma reflexão sobre as contribuições do PNAIC.

3.1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições

A formação do PNAIC surge com o objetivo de oferecer formação que possibilite alinhar as práticas dos professores alfabetizadores com as demandas colocadas à escola, trazendo diversas ações normativas e prepositivas construídas segundo orientações do mercado financeiro e de organismos internacionais, como mencionados nas discussões sobre o contexto de influência e de criação do texto do PNAIC. Seu compromisso com alfabetização das crianças está expresso no Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a, p. 27), afirmando que a intenção do programa é *“[...] assegurar uma reflexão minuciosa sobre os processos de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental [...]”*. para tanto, congrega esforços de vários segmentos em torno do objetivo de

apoiar/orientar os professores para alfabetizar as crianças até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, no PNAIC são desenvolvidas ações formativas que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, tais como: os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. Esse programa, dentre suas ações, tratava de formação continuada dos professores alfabetizadores em serviço, oportunizando uma formação de cunho teórico-metodológico visando o fortalecimento do professor e, em consequência, o sucesso dos alunos na sua alfabetização.

Para fundamentar essa reflexão a respeito do PNAIC, enquanto programa de formação e suas contribuições para a prática do professor alfabetizador, respaldamo-nos em: Brasil (2012a; 2012b), Freire (1996), Guarnieri (2000), Melo e Lima (2017), Tardif (2002, dentre outros que discutem ou tratam da formação continuada e de questões voltadas para a construção da autoria docente. Essa formação é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da carreira dos professores, possibilitando um novo sentido à prática docente, contextualizando novas circunstâncias e, portanto, ressignificando a atuação do professor. Assim, compreender a formação continuada e o diálogo que se estabelece entre a teoria e a prática docente permite aos alfabetizadores articularem novos saberes na ressignificação e construção de sua autoria docente.

Melo e Lima (2017) entendem que o PNAIC tem como principal objetivo a formação continuada dos professores alfabetizadores, no sentido de contribuir com suas práticas, diante do entendimento de que a formação rompe com a ideia de que os professores são aplicadores de atividades. As concepções de formação que fundamentam o PNAIC compreendem o professor como autor de seus saberes e de suas práticas. Assim, a aprendizagem da profissão docente não acontece somente no decorrer da formação, também na observação cotidiana que os alfabetizadores vivenciam na sua prática. A esse respeito as interlocutoras registram sua narratividade.

Aurora

- *Apesar de já ter participado de outras formações, o PNAIC foi a formação mais completa, para trabalhar mesmo o que precisamos para alfabetizar as crianças, apesar de ter tido algumas deficiências. Acredito que um dos diferenciais da formação do PNAIC foi a questão de trazer a formação de Matemática para trabalhar com os alunos no ciclo de alfabetização, além de trazer estudo das hipóteses de escrita, do planejamento por sequência didática, o trabalho com os gêneros textuais para alfabetizar, o letramento, o cuidado em criar um ambiente próprio para alfabetizar, além disso teve muitas outras coisas. (Observação Participante)*

Isadora

- *Para mim a formação do PNAIC foi fundamental para minha aprendizagem de professora alfabetizadora. Aprendi tanta coisa sobre a alfabetização e o letramento, como: sobre como as crianças pensam a escrita suas primeiras ideias, o trabalho com os gêneros textuais, as sequências didáticas para organizar meu trabalho, ainda tem a questão do ensino da matemática para crianças, além da interdisciplinaridade. Na verdade o PNAIC trabalhou muita coisa da alfabetização, o que realmente é preciso para ensinar as crianças a ler e escrever. (Observação Participante)*

Ao tratarem sobre sua ação alfabetizadora, reconhecem que precisam cuidar constantemente, de preparação profissional, tendo em vista qualificar sua ação docente na prática de alfabetizar e letrar na sala de aula. As narrativas das interlocutoras apresentam vários elementos sobre as contribuições da formação do PNAIC para sua prática docente alfabetizadora. Aurora e Isadora colocam, respectivamente, que “[...] o PNAIC foi a formação mais completa, para trabalhar mesmo o que precisamos para alfabetizar as crianças”; e “[...] a formação do PNAIC foi fundamental para minha aprendizagem de professora alfabetizadora [...]”.

Aurora reconhece que a formação do PNAIC trouxe significativas contribuições para seu trabalho na alfabetização. Ao fazer sua narrativa, a interlocutora parou e pensou um pouco para comparar as aprendizagens

desenvolvidas no PNAIC com as de outros programas de formação que já participou, concluindo que o PNAIC foi a orientação mais completa, que trouxe mais conhecimentos sobre a especificidade do trabalho nas classes de alfabetização. Entende que a formação continuada oferecida pelo PNAIC viabiliza a vivência de uma reflexão num movimento teórico-metodológico de compreensão do trabalho docente na alfabetização de crianças pequenas.

Nesse cenário, Pimenta (2009) contribui ao colocar a questão da epistemologia da prática, que valoriza a prática profissional, tomando-a como objeto de reflexão, análise e problematização, para a ampliação dos conhecimentos construídos na formação num processo mediado pela reflexão crítica. A autora orienta que a prática possa ser pensada considerando o repertório de experiências que os professores utilizam em situações concretas.

No cerne dessas análises, Isadora coloca que a formação do PNAIC foi essencial para seu processo de constituir-se professora alfabetizadora, visto que ao participar da formação estava iniciando sua trajetória profissional. A esse respeito Pacheco e Flores (1999) reforçam que a formação que ocorre em serviço deve ser uma resposta às necessidades formativas dos professores, no atendimento às demandas da prática. A interlocutora destaca, ainda, que “[...] *PNAIC trabalhou muita coisa da alfabetização, o que realmente é preciso para ensinar as crianças a ler e escrever*”. Pelo discurso de Isadora, é possível inferir que reconhece a contribuição da formação do PNAIC para sua prática, no que concerne a ensinar as crianças a ler e escrever.

No contexto das análises sobre as contribuições da formação do PNAIC para a prática, as interlocutoras Aurora e Isadora afirmam, nesta ordem, que aprenderam sobre “[...] *as hipóteses de escrita, do planejamento por sequência didática, o trabalho com os gêneros textuais para alfabetizar, o letramento, o cuidado em criar um ambiente próprio para alfabetizar*” e “*as hipóteses de escrita, do planejamento por sequência didática, o trabalho com os gêneros textuais para alfabetizar, o letramento, o cuidado em criar um ambiente próprio para alfabetizar*”. Os discursos das professoras alfabetizadoras reforçam a positividade das contribuições trazidas pela formação do PNAIC para o exercício da docência.

As duas interlocutoras citam as aprendizagens construídas sobre as hipóteses de escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) pontuam que as crianças elaboram conhecimentos sobre a leitura e a escrita, passando por diferentes hipóteses, que

chamam de espontâneas e provisórias. Esse fato acontece até se apropriarem de toda a complexidade da língua escrita. É válido destacar que essas hipóteses são elaboradas com base nos conhecimentos prévios, assimilações e generalizações. Esse processo depende das interações que as crianças estabelecem com as outras crianças e do contato que têm com diversas formas de materiais escritos que circulam no seu cotidiano.

Para desenvolver o trabalho no ciclo de alfabetização o professor precisa conhecer essas hipóteses e desenvolver estratégias metodológicas para que as crianças avancem, ou seja, passem de uma de uma hipótese para outra, de forma gradual. Essas estratégias precisam contemplar diversas atividades e intervenções feitas pelo professor alfabetizador, que levem o aluno a pensar sobre como se escreve e se ler. As contribuições da Psicogênese da Língua Escrita efetivam-se de modo consistente nos discursos e nas práticas das professoras alfabetizadoras. A esse respeito Brito, Nascimento e Sousa (2017, p. 18) esclarecem que a partir dos estudos dessa teoria “[...] os professores se preocupam com os níveis de escrita das crianças como referência para mediação pedagógica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética”. Assim, apoiados/fundamentados nos estudos de letramento, a escola e os professores passam a valorizar da língua escrita como uma construção sociocultural.

Sousa (2014) e Ferreiro (2001) ressaltam que para alfabetizar é fundamental considerar que na escrita é importante conhecer os níveis de escrita, pois o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) não se reduz a um processo de associação entre grafemas (letras) e fonemas (sons). O sistema de escrita alfabética não é um código que se aprende por memorização e fixação, pelo contrário, é um objeto de conhecimento construído socialmente.

Outra contribuição que as interlocutoras citam é a questão do trabalho usando os gêneros textuais e da forma de planejamento por sequência didática para organização da rotina em sala de aula. Soares (2004) afirma que a organização do trabalho pedagógico se concretiza na sala de aula. Nesse entorno, as rotinas são fundamentais por possibilitarem a articulação dos objetivos de aprendizagem, bem como a integração dos diferentes componentes do currículo (BRASIL, 2012b), da opção conceitual e da definição das ações, dos procedimentos para alcançar os objetivos, assim, as sequências didáticas precisam ser concebidas a partir da rotina da turma para trabalhar os gêneros textuais. Pensar a organização do trabalho

pedagógico para a alfabetização envolve diferentes formas de planejamento, desde a organização da sala até o fechamento da aula, entendidos de forma articulada para orientação da ação do professor alfabetizador.

A formação continuada do professor se constitui e qualifica o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de suas práticas, o que requer muito mais do que as atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, uma vez que supõe uma prática fundamentada na teoria e na reflexão, tendo em vista promover mudança e transformação no contexto escolar (IMBERNÓN, 2010). Isso porque, conforme realça o autor, o conhecimento profissional é consolidado mediante a formação continuada, por meio da aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, bem como da análise e reflexão crítica.

Sobre as contribuições da formação do PNAIC para as aprendizagens da alfabetização ressignificação e construção da autoria docente, as interlocutoras expressam seu entendimento no que concerne a esse aspecto.

Aurora

- *Na formação do PNAIC vimos muita teoria sobre como alfabetizar. Aprendi que todas essas teorias que aprendemos é válida, mas cabe ao professor organizar seu planejamento a partir do que ele precisa ensinar para os alunos, da realidade deles e nisso as teorias ajudam. Isso só professor mesmo é quem sabe. Vou dar um exemplo, quando eu tenho um aluno que é especial, vou ver o que as teorias dizem como ensinar essa criança, a partir disso vou estudando e organizando o trabalho para ensinar ela. (Observação Participante)*

Isadora

- *Na formação do PNAIC tinha o estudo de diversas teorias sobre a alfabetização e o letramento, mas tinha também estudo de maneiras de ensinar usando essas teorias, para isso precisava pensar sobre nossa realidade. Minha formadora sempre reservava um tempo dentro da formação para pensarmos sobre o que fazíamos na escola, para ouvir nós professora da escola. Esse era um momento muito rico, porque aprendíamos muito. (Observação Participante)*

Aurora e Isadora informam que a formação continuada oferecida pelo PNAIC tinha uma fundamentação teórica que favorecia seus estudos sobre as teorias da alfabetização e do letramento. Ressaltam que essas teorias são significativas, porém, o foco e a finalidade é que os alfabetizadores usem essas teorias para sustentar os processos de leitura e escrita das crianças. As interlocutoras colocam que é importante o emprego das teorias na orientação de suas atividades na alfabetização dos alunos.

Assumem que os conhecimentos teóricos e metodológicos estudados e trabalhados na formação continuada do PNAIC servem para fundamentar notadamente no que diz respeito a aspectos voltados para a unidade teoria e prática presentes no fazer docente e confirmados durante a observação participante, realizada na sala de aula. Garcia (2008) contribui com essa reflexão ao colocar que, na sala de aula a teoria é validada, fundamentando a prática e fazendo com que essa seja mais significativa, o que leva os professores por meio da reflexão reforçarem seus saberes e fazeres no campo da alfabetização. Nesse processo, a teoria vai se corporificando, dando sentido à prática.

Isadora apresenta uma questão significativa sobre o uso das teorias aprendidas na formação do PNAIC “[...] *tinha também estudo de maneiras de ensinar usando essas teorias, para isso precisava pensar sobre nossa realidade. Minha formadora sempre reservava um tempo dentro da formação para pensarmos sobre o que fazíamos na escola, para ouvir nós professora da escola*”. A interlocutora refere que, com base na formação do PNAIC, foi possível experimentar a reflexão sobre a unidade teoria e prática. Pérez Gómez (1997) acredita que é preciso formar os professores para a reflexão, de maneira que se sintam capazes de refletir na e sobre a sua prática. Esse processo leva à aprendizagem sobre a profissão. Isadora coloca que durante a formação havia sempre um momento reservado para refletir sobre os acontecimentos da escola, o que possibilitou aprender, bem mais, sobre sua própria prática.

Nesse cenário, compreendemos que a formação continuada oferecida pelo PNAIC contribui compreensivamente, acerca da unidade teoria e prática dos professores alfabetizadores, considerando que essa formação está diretamente ligada à atuação do professor na escola. Considera, igualmente, que essa modalidade formativa possibilita a ressignificação de sua prática docente, o que concorre para

mudanças na garantia dos direitos de aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, para uma educação de qualidade.

Imbernón (2016; 2010) chama a atenção para o processo de consolidação do conhecimento profissional, pontuando que a aquisição dos conhecimentos teóricos deve estar vinculada à reflexão crítica sobre a prática docente. Ao propiciar essa reflexão, a formação continuada contribui efetivamente para a ressignificação e consolidação da autoria docente do professor alfabetizador. Nessa perspectiva, a formação continuada se mostra espaço privilegiado de reflexão sobre a prática alfabetizadora, possibilitando vislumbrar novas perspectivas para a alfabetização, para o letramento e para o processo de escolarização.

Sobre as mudanças na prática da formação continuada, Hargreaves (2002, p. 114) esclarece que é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, sendo fundamental considerar que:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula.

Considera, com apoio nos dizeres das professoras alfabetizadoras interlocutoras desse estudo, que a formação continuada do PNAIC se aproxima do pensamento do autor, visto que articula conhecimentos teórico-metodológicos num processo formativo que acontece por meio da reflexão crítica, considerando que os professores, enquanto profissionais de saberes, têm a oportunidade de pensarem suas práticas, ressignificando-as, reorganizando-as, desde que se faça necessário, incorporando novas posturas, consolidando seu compromisso com o fazer na alfabetização.

Entendemos, nesse momento, ser relevante destacar o que realça Imbernón (2009, p. 9): “[...] *para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se aprende ensinar quanto a forma de ensinar[...]*”, ou seja, torna-se necessário compreender que, atualmente, não é possível propor alternativas para formação de professores sem

antes analisar os contextos político e social em que esses profissionais estão inseridos, posto que não se pode separar a formação do contexto da prática, pois nesse processo é preciso ter a clareza de que os contextos social e cultural influenciam as práticas formativas e seus reflexos junto aos profissionais docentes.

As narrativas das interlocutoras possibilitam, por conseguinte, afirmar que a formação continuada deve ocorrer paralela ao exercício da docência, oferecendo oportunidades para que os professores alfabetizadores desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática e, assim, identificar os problemas e as dificuldades que perpassam seu fazer cotidiano. Essa compreensão tem sintonia com o pensamento de Pimenta (2009), ao dizer que é por meio de uma sólida formação que os alfabetizadores respondem às exigências da sociedade do conhecimento, bem como às diversas demandas impostas à escola. A autora entende ser fundamental ressignificar a formação a partir das considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática docente como foco de análises dos processos formativos, via formação continuada.

Neste estudo, compreendemos a prática docente alfabetizadora como uma atividade intencional desempenhada pelo professor, como uma prática que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teóricos e metodológicos relativos à alfabetização, incluindo o conhecimento de uma cultura geral da educação, para consolidação de sua ação alfabetizadora de crianças (SOUSA, 2014).

A compreensão que se afigura nos caminhos da formação continuada, enquanto espaço formativo é que propicia o desenvolvimento profissional do professor, garantindo a construção do saber e do saber-fazer no exercício profissional, na consideração de que a sala de aula é um lócus de produção de saberes sobre a profissão docente, importa, positivamente, na mobilização de novos saberes. A compreensão é, pois, que a formação professor do alfabetizador é demarcada pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, principalmente nos aspectos teóricos e metodológicos.

É, na verdade, como reitera Tardif (2002) ao afirmar que os saberes docentes são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa, ou seja, saberes da formação profissional, pessoal e da experiência, postos como de grande significação para os professores na trajetória formativa e da prática profissional docente.

Ao tratar sobre essa variedade de saberes, cabe considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes nos seus processos reflexivo e dialógico, representando teoria e prática elaborada em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento (GARCIA, 2008). O alfabetizador é capaz de teorizar sua prática, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento, como, assim, expressa Brito (2006, p. 01):

[...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

As postulações da autora evidenciam que a experiência contribui para o processo de tornar-se professor, favorecendo a construção da identidade profissional do alfabetizador, de forma que as experiências pessoais e profissionais possibilitam a construção de saberes inerentes ao saber-ensinar. Nesse entorno, é oportuno reforçar que a formação continuada do PNAIC oportunizou aos alfabetizadores a ressignificação da prática, possibilitando a articulação teoria e prática, garantindo a autorização para o seu fazer que se traduz, neste estudo, como autoria docente.

Ao considerar o professor alfabetizador um profissional de saberes, uma das ideias centrais do PNAIC, é pertinente reconhecer que se trata de um tema que perpassa a formação continuada desse programa. Nessa direção, buscando avançar na reflexão sobre essa temática, Tardif (2002, p. 83) informa:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O autor expressa sua convicção de que um professor de profissão é um profissional que assume sua prática numa condição autoral, revelando-se consciente de seu papel em busca da compreensão dessa autoria. Assim, para que o

alfabetizador seja autor de seu fazer ele necessita adquirir e produzir confirmando sua autoria e sua autonomia.

Não parece razoável, no entanto, descartar outra necessidade desse profissional que é a garantia de sólida formação, que permita dialogar com a prática, no sentido buscar por meio dos conhecimentos teórico-metodológicos e da reflexão crítica as melhores possibilidades de encaminhamento e desenvolvimento de suas atividades na docência, nas turmas do ciclo de alfabetização. Uma sólida formação viabiliza aos alfabetizadores a autoria docente no sentido de compreenderem que não há receitas para alfabetizar, de que se faz necessária uma diversidade de conhecimentos, de que é preciso exercitar a reflexão crítica enquanto fundamento importante de sua prática docente.

As interlocutoras afirmam que na formação do PNAIC desenvolveram a aprendizagens relativas ao ato de ensinar. Isadora, por exemplo, relata que teve dificuldades no início de docência, que foi nesse momento que o PNAIC, concretamente, a ajudou concretamente a fortalecer e enriquecer a formação continuadas das professoras interlocutoras, que, nesse sentido reiteram:

Aurora

- *Eu aprendi muito com a formação do PNAIC, só que quando eu fiz a formação eu já sabia de algumas coisas que a formação trouxe, pois eu já tinha aproximadamente 20 anos de experiência e tinha participado de outros programas de formação.*

Isadora

- *[...] a formação do PNAIC para mim foi muito importante, porque foi logo assim que eu entrei na prefeitura. Então, quando eu cheguei, eu realmente precisava de um apoio, e o PNAIC foi o apoio que eu precisava. Até porque, a minha formadora também foi uma pessoa assim, de muita importância para mim, ela me deu todo apoio que eu precisei, e aqui na escola também eu tive apoio de muitos professores. Fácil não foi, porque como eu estava começando, eu tive minhas dificuldades como todo mundo tem. (Entrevista Narrativa)*

Para Isadora a formação do PNAIC foi decisiva, pois revela que estava no início da carreira, e tinha dificuldades em alfabetizar. Isadora explica que a formação do PNAIC foi significativa, aconteceu nos primeiros anos de sua carreira docente e lhe ensinou muito sobre como desenvolver o trabalho de alfabetizar e letrar as crianças, dentre as aprendizagens cita o trabalho com os gêneros textuais e a produção de textos, conhecimento adquirido durante a observação participante, que antes do PNAIC ela não sabia fazer.

O professor, no decorrer de sua trajetória profissional, está sempre em processo de busca pela formação em serviço, ou como alguns autores a nomeiam pela formação continuada, que é realizada paralela ao desenvolvimento da prática, envolvendo objetivos formativos nos aspectos pessoais e profissionais. Essa formação pode acontecer individual ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de construção de uma prática docente competente e atualizada (LIMA, 2011).

Aurora

- *O PNAIC ensina muita coisa, mas eu acho que devemos fazer a seleção, eu faço de acordo com as necessidades daqui da sala de aula. É de acordo com o aluno que a gente tem, de acordo com o cliente que a gente tem dentro da sala de aula [...]. Na formação do PNAIC aprendi a trabalhar com a sequência didática [...].*

Isadora

- *[...] Aprendi a trabalhar com os gêneros textuais, que eu pensava que alfabetizar era só a gente chegar, botar no quadro o alfabeto e ali. Trabalhar com as sílabas. Eu aprendi que era a partir dos textos, dos gêneros. E dali a gente trabalhava a alfabetização, a escrita, a produção de texto, a gente trabalhava tudo que era necessário. Às vezes eu ficava pensando na forma como a gente às vezes vê alfabetização, principalmente no início da carreira, ela tem muito a ver com a forma como fomos alfabetizadas.*

Aurora afirma que o PNAIC foi uma vivência que a ensinou muito. É preciso que o alfabetizador selecione o que lhe interessa, conforme as necessidades da prática. O Caderno de Formação do PNAIC reforça essa posição das interlocutoras

ao explicitar que a formação continuada oferecida oportuniza ao professor alfabetizador elaborar estratégias de ensino e de aprendizagem que possibilitem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos alunos. Cria, assim, uma cultura de formação na qual os municípios não fiquem presos a ações governamentais, mas que possam contribuir para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, contemplando a especificidade e singularidade de que necessitam (BRASIL, 2017).

Nas considerações relativas às observações, foi possível constatar que tudo que as interlocutoras dizem fazer, de fato, realizam na sala de aula. Na realidade, têm uma prática bem mais diversificada do que o que expressam na entrevista narrativa, lançam mão de uma variedade de estratégias metodológicas para alfabetizar as crianças. Empregam modelos/tipos de alfabetização por textos, uso da teoria construtivista, da Psicogênese da Língua Escrita, de jogos e tabuada para ensinar matemática. Esses aspectos mostram a importância da realização da observação participante para a compreensão de como as professoras alfabetizadoras, egressas do PNAIC, desenvolvem suas práticas e de como ressignificam e constroem sua autoria docente.

Freire (1996) salienta que é preciso um esforço para redução da distância entre o discurso e a prática. Na percepção desse autor, a prática docente é especificamente humana. É profundamente formadora. Ao analisar as narrativas das interlocutoras e dos dados da observação participante percebemos a unidade dos elementos teórico-metodológicos presentes na formação do PNAIC, na prática das interlocutoras do estudo. Ressaltamos que essa unidade teoria-prática é feita de modos diversificados, pois cada professora tem sua maneira de planejar e organizar sua prática e de ser e estar na profissão docente, num processo autoral. O autor chama atenção para a necessidade de desenvolver ações concretas para o rompimento da distância entre a teoria e a prática.

Na discussão sobre as contribuições da formação de professores para o exercício da docência, Imbernón (2016, p. 99) expressa que apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação de professores, o fato representativo é que:

[...] sempre foi uma pedra angular na profissão. Passou-se uma infinidade e a uma diversidade de cursos, de atividades, etc.; e agora se necessita de uma pausa para refletir sobre as novas capacitações docentes e destacar entre elas as habilidades interpessoais,

relacionais e comunicativas, entendidas como a faculdade de que os participantes das interações sejam capazes de explicar seus atos e de se orientar por metas de validade, destinadas a ser intersubjetivamente reconhecidas [...].

O autor mencionado reconhece a formação de professores como fundamental para a concretização de uma educação de qualidade, considerando que a reflexão deve perpassar todo o processo formativo, pois acredita que a formação deve se voltar para as necessidades práticas e contextuais dos professores e não apenas as necessidades do sistema, o que tem ocorrido ao longo da história, justificando o descrédito na formação por parte dos docentes.

Vários estudos da área da alfabetização (BRITO, 2006; SOUSA, 2014) têm sido realizados para analisar a importância da própria alfabetização no processo de escolarização dos alunos. No geral, apontam sua relevância social, reconhecendo que alfabetizar não se resume ao ensino da escrita como técnica de codificação e decodificação, mas se amplia como desafio na formação da criança no seu papel de leitor e de escritor competente, ao mesmo tempo em que a torna capaz de fazer uso social da leitura e da escrita.

No percurso profissional vivido ao longo da carreira, o alfabetizador precisa investir constantemente em sua formação, buscando a ampliação de conhecimento profissional e a consolidação da prática docente alfabetizadora, enquanto competência profissional necessária ao seu “que fazer” na alfabetização e no letramento das crianças (SOUSA, 2014). Sobre o investimento que o alfabetizador precisa fazer em sua formação, registramos, na sequência, as narrativas das interlocutoras:

Aurora

- *[...] aprendi a alfabetizar as crianças lendo, estudando e fazendo, [...] é no dia a dia da gente que faz com que a gente vá desenvolvendo técnicas, habilidades para fazer isso. Fui estudando, testando, conhecendo as crianças. Na verdade eu estou sempre buscando aprender. (Interlocutora Aurora – Entrevista Narrativa)*

Isadora

- [...] porque eu fui atrás, porque eu nunca fui de ficar só naquela mesmice. Quando eu achava que estava pouco eu acrescentava mais, porque dependendo da turma você tem que cobrar mesmo.

Aurora afirma que no seu processo de tornar-se professora alfabetizadora estudou e buscou aprender sobre a profissão docente num processo que envolvia o estudo das teorias e validação destas no seu fazer cotidiano. Aurora coloca que sempre busca aprender, pois não repete as mesmas ações, mas que gosta de ir criando possibilidades metodológicas para ensinar, conforme as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Nessa direção, Freire (1996, p. 47) ajuda a pensar a esse respeito ao afirmar que saber: “[...] *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*”. O autor compreende o saber ensinar para além da transferência de conhecimento, portanto como possibilidade para produzir e intercambiar conhecimentos. As interlocutoras narram acerca de suas aprendizagens para docência, destacando seu esforço e dedicação aos estudos e pesquisas no sentido de fortalecer, enriquecer o desenvolvimento de suas práticas na alfabetização.

Sobre formação continuada é importante considerar que essa modalidade formativa, “saltando” de modelo em modelo, sendo que no caso da formação continuada do professor alfabetizador, esta, às vezes, também “pula” de programas em programas e, desse modo, não apresenta avaliações periódicas e sistemáticas que permitam analisá-los considerando seus princípios, realizações, resultados, contextos e outros aspectos avaliativos. É preciso ouvir os professores sobre o que esperam e precisam dos programas de formação continuada, principalmente no que diz respeito à própria elaboração desses programas e seu funcionamento.

Outra questão que merece ser citada é a expansão da oferta de cursos de formação destinados aos professores em serviço, que tem se tornado um desafio a mais no trabalho docente. Paralelamente a essa realidade, surgem avaliações externas, que têm se mostrado sistemáticas, imputando somente ao professor a responsabilidade exclusiva pelos resultados alcançados que, a rigor, têm “perdido

progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 48).

Uma série de programas de formação continuada foi desencadeada, em virtude da universalização da Educação Básica, essas políticas educacionais objetivavam alterar os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais, mas essas iniciativas engendraram medidas que não favoreceram mudanças concretas.

No contexto da reflexão sobre as contribuições do PNAIC para prática, esclarecemos que muito se tem falado a respeito da formação continuada nas duas últimas décadas, entretanto, tem sido poucos os resultados de tantas ações e intenções. A esse respeito, Imbernón (2016) afirma sobre o que tem sido oferecido, muitas vezes, uma formação descontextualizada que não tem dialogado com a prática e que, nem de longe, contempla as necessidades formativas dos docentes.

Em seu processo formativo os alfabetizadores contavam com espaço para discutir com os pares sobre diversos aspectos que ajudam o fazer na alfabetização. Nessa linha de pensamento, Aurora e Isadora registram suas narrativas:

Aurora

- *A formação do PNAIC contribuiu muito com minha prática de professora alfabetizadora, pois há uma troca de ideias com os professores. Isso faz com que o professor pense, refletia e avalia se isso ou aquilo poderá dar certo com a clientela que você possui [...]. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *Um dos momentos mais ricos da formação do PNAIC foi a troca de experiências que tinha na formação, pois era um momento que todos os professores podiam compartilhar experiências, logo era um momento rico em aprendizagens, aprendi muito com meus colegas. Quando ouvia uma experiência lá pensava sobre aquilo e muitas vezes ajudava na organização do meu trabalho. Tudo que eu aprendi com o PNAIC eu procurei usar dentro da sala de aula, mas a experiência, a prática, é a melhor coisa que tem. Sabe, na formação tinha um momento de trocas de experiências, aprendi muito com meus colegas. Porque assim, a gente nunca consegue alfabetizar todos, é muito difícil, quando a gente não consegue alfabetizar a criança de um jeito, a gente parte pra outra estratégia. E, assim, eu fui aprendendo com eles. Porque um não sabia de um jeito, o outro já sabia de outro. Então, eu pegava, juntava uma coisa com a outra, às vezes, dava certo. Também observo como os alunos aprendem. E juntando tudo isso aprendi muito sobre como ensinar as crianças a ler e escrever. (Observação participante)*

Pelo discurso de Aurora, a formação do PNAIC oportunizou a reflexão e o debate de questões significativas para prática, o que contribuiu para construção de saberes sobre aspectos relativos à alfabetização das crianças. A esse respeito, Nóvoa (2000, p. 26) pondera, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, o papel de formador e de formando”. As ponderações do autor convergem para reforçar a narratividade das interlocutoras, seja no que se refere à troca de experiência, seja no tocante à partilha de saberes, enquanto elementos que oportunizam positivas aprendizagens na formação continuada, provocando movimentos em que o professor em formação, simultaneamente, aprende e ensina em parceria com seus pares. Essa mútua aprendizagem contribui para o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos nesse processo.

Nessa mesma direção, a narrativa de Isadora afirma que nas trocas de experiências aprendia muito, inclusive pela força de socialização de experiências compartilhadas, que a ajudavam na organização de sua prática docente alfabetizadora. Nóvoa (2000, p. 115), nesse sentido, reitera:

Ninguém se forma sozinho, formar-se supõe troca de experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

A assertiva do autor, como é perceptível, corrobora a força representativa da formação na sua condição de processo coletivo, em que as trocas de experiências, as interações sociais e as aprendizagens precisam ser estudadas considerando as singularidades docentes e seus contextos. Nesse processo, a vida pessoal está diretamente imbricada à vida profissional, revelando seu componente sinérgico, sua cooperatividade.

Sobre as contribuições do PNAIC para as aprendizagens construídas, sobre as trocas de experiência, Isadora chama a atenção para os saberes e experiências que construiu na formação do PNAIC, no compartilhamento que possibilitou a construção de saberes. A propósito, Nóvoa (2000) informa que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e que a criação de espaço coletivo de debate e de reflexão sobre o trabalho docente na formação continuada constitui também um fator decisivo de socialização e construção de saberes. Acrescenta que retrata, igualmente, um local de ressignificação das práticas, o que aponta para a compreensão que se trata do processo de construção dos professores, pelo compartilhamento, produção e ressignificação de saberes, de valores capazes de garantir o exercício autônomo da profissão docente.

Esses aspectos contribuem para a construção da identidade profissional do professor, mediada pela reflexão crítica que oportuniza aos alfabetizadores a construção de sua autonomia profissional. No caso concreto, comporta dizer sobre a indispensabilidade dessa autonomia no exercício da docência, desde que o professor é um profissional cujas ações requerem reflexões prévias, planejamento e sistematização de situações de aprendizagens usando os saberes da formação e da experiência, conforme as necessidades de sua profissionalidade cotidiana, constituindo-se no que entendemos como processo de autoria docente.

Concebemos a autoria docente na visão compreensiva de um processo de ressignificação e de produção de saberes que inclui, necessariamente, por parte do

professor reflexivo para organização e sistematização da prática em razão das demandas do processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da carreira e, levando em consideração o processo reflexivo sobre as contribuições da formação continuada, Imbernón (2011) destaca que a referida formação possibilita aos professores um conhecimento marcado pela dinamicidade e pela atualidade dos saberes e fazeres da profissão. O conhecimento dinâmico e atualizado orienta a reflexividade e a consolidação da competência profissional dos professores alfabetizadores ao mesmo tempo em que permite a construção de sua autoria docente.

Nessa perspectiva, sobre as contribuições do processo de formação para a ressignificação e construção da autoria docente, com vistas a contribuir com a prática alfabetizadora das professoras Aurora e Isadora, segue mais um bloco de narrativas.

Aurora

- [...] Sobre meu trabalho faço o que sei que dar certo. Por exemplo, agora mesmo me recusei a trabalhar com um programa chamado Mais Alfabetização, porque quando fui analisar o programa vi que não era o melhor para os meus alunos. Então, disse não. O que acontece é que muitas vezes inventam as coisas só por modismos, mas comigo isso não funciona. (Entrevista Narrativa)

Isadora

- [...] Eu não sigo esse programa de intervenção da prefeitura à risca não, vou fazendo meu planejamento conforme as necessidades dos alunos, até porque sou eu que estou na sala e sei o que eles precisam aprender e quais estratégias o grupo precisa. O professor é que tem que fazer o planejamento dele, não tá seguindo tudo que a SEMEC manda. Essas sequências aqui são um norte, mas tem professor que não compreende isso. (Entrevista Narrativa)

Aurora assume que na sua prática faz o que sabe e funciona. Assume que sempre analisa o que faz e o que mandam que ela faça, pois se não for algo que seus alunos precisam ela não aceita. Quanto a Isadora, destaca sobre sua experiência num programa de intervenção da SEMEC de seu município. Afirma que segue o programa tal qual, mas que faz seu planejamento conforme as necessidades de seus alunos. Garcia (2008) esclarece que as práticas cotidianas estabelecidas no interior da escola

revelam relações sociais de poder. Historicamente essas relações são construídas e influenciam a prática dos professores. Guarniere (2000) acredita que para entender as opções feitas pelo pelos professores na sua prática é necessário estudar em que fontes o professor se alicerça para aquisição de seus jeitos de ser e saber relativos à profissão.

Concordamos com a autora sobre a compreensão do professor como um profissional intelectual, capaz de refletir sobre o seu trabalho e capaz de transcender a alienação. Não o vemos como um executor de tarefas, mas como sujeito que organiza seu trabalho, que elabora objetivos e desenvolve estratégias e práticas edificantes. Nesse entorno, compreendemos que os discursos das interlocutoras do estudo são caminhos que levam ao alcance de sua profissionalidade, conduzindo-as a se tornarem autoras de seus feitos docentes e de resistirem às imposições do sistema. Na fala de Isadora *“O professor é que tem que fazer o planejamento dele, não tá seguindo tudo que a SEMEC manda. O professor é que tem que fazer o planejamento dele, não tá seguindo tudo que a SEMEC manda”*, percebe-se que a alfabetizadora compreende que o professor precisa ser autor de seu fazer docente profissional.

O discurso da citada alfabetizadora mostra que atingiu um nível de autonomia sobre sua prática, aspecto que concorre para a construção da autoria docente (SEEGER, 2001). A autoria docente possibilita ao professor se apropriar da sua prática, reconhecendo-a como intencional, ao mesmo tempo em que expressa autonomia para planejar conforme as demandas. A autonomia não é dada, mas conquistada pelos saberes que possui, pelo desenvolvimento de sua profissionalidade. Nesse processo lança mão de atividades e metodologias que facilitem melhor desenvolver o processo de ensino de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, considerando suas peculiaridades.

A observação realizada em sala de aula e a entrevista narrativa expressam que a professora Isadora, no desenvolvimento de sua prática, assume as opções que faz no direcionamento de seu trabalho. Refere, entretanto, que a SEMEC exerce um controle ou tenta exercer sobre as práticas docentes, mas entende que já desenvolveu sua autoria docente a ponto de perceber o aludido controle de sua prática.

Durante as aulas observadas as interlocutoras fizeram questão de falar sobre o que fazem e como fazem suas ações docentes, sempre explicando o motivo e fazendo a defesa das metodologias que utilizam. Nesse contexto, explicam para as

crianças como a aula será ministrada ao final e no fim sempre falam detalhadamente sobre o movimento que dão para a teoria-prática, de forma concreta na sala de aula. Prosseguindo com as considerações analíticas acerca das contribuições advindas do PNAIC, nas suas demandas de formação continuada, apresentamos mais um bloco de narrativas.

Aurora

- *O relógio” de Vinícius de Moraes ela faz o seguinte percurso [...]. Primeiro eu vou ler e vocês vão só ouvir, depois eu vou ler com vocês e em seguida a turma vai ler sozinha. Certo? [...] Observem como as palavras estão colocadas no texto [...]. Vamos usar esse texto para estudar sobre o relógio, as horas, os minutos e os segundos. Também vamos lembrar quantas horas tem um dia, quantos dias tem uma semana, um mês quantos meses tem ano [...]. Vamos escrever uma lista com os nomes dos dias da semana [...]. (Observação Participante)*

Isadora

- *[...] Vamos fazer leitura apontada, depois estudar a quantidade de estrofes, versos e as rimas. Em seguida vamos estudar (ler) alguns versos e destacar nesses versos algumas palavras para a leitura. Hoje vamos retomar o estudo de algumas sílabas complexas, pois percebi que muitos alunos estão com dificuldades, também vamos fazer hoje ditado de algumas palavras [...]. (Observação Participante)*

Na observação das aulas vê-se que as professoras fazem uso de uma diversidade de atividades. Ao mesmo tempo vê-se como se processa o trabalho das alfabetizadoras nas ações de letramento das crianças. Percebemos na prática docente das interlocutoras as marcas de formação continuada do PNAIC. Da mesma forma, os dados das observações dão conta desse alinhamento entre o discurso e prática das interlocutoras. A interlocutora Aurora exerce sua prática alfabetizadora reconhecendo a sintonia entre discurso e prática docente. Desenvolve trabalhos com os gêneros textuais, a cada quinzena trabalha um gênero textual. Ressalta que sua ação docente envolve, a partir desses textos, outras áreas de conhecimento, que são

contempladas, o que possibilita afirmar que ela trabalha na perspectiva interdisciplinar.

Tanto na entrevista narrativa de Aurora quanto na Isadora, foi possível identificar que o discurso de ambas mantém coerência com a prática. Destacam que, atualmente, o planejamento se organiza em formato de sequência didática, mas nem sempre foi assim. Diz, portanto, que sua prática, a partir da formação contínua do PNAIC, trabalhou como sequência didática, avaliando ser melhor tanto para a professora como para as crianças.

Ao analisar o discurso e a prática da interlocutora Aurora, fica claro o quanto sua prática docente foi afetada pela formação continuada do PNAIC, reconhecendo, por conseguinte, que essa formação possibilitou a ressignificação da prática e a inserção de diversas atividades para efetivar a aprendizagem dos alunos. O trabalho da professora aconteceu na perspectiva de letramento. Outro aspecto constatado foi a diversidade de atividade que a professora desenvolve apoiada a partir do estudo de um texto, ao mesmo tempo em que em outra aula que poderia ser só de Língua Portuguesa, a professora vai além e trabalha uma infinidade de áreas como matemática, geografia, história, ciência, etc. A alfabetizadora trabalha com a interdisciplinaridade (BRASIL, 2014).

Neste estudo, a nossa compreensão de sequência didática é construída, alicerçada em autores que constam dentre os textos dos cadernos do PNAIC. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, as sequências objetivam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral, mediante a aquisição de determinados procedimentos e práticas. Corroborando entendimento, Zabala (1998, p. 18) explica que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]”.

Diante das postulações dos autores mencionados, compreendemos a sequência didática como o conjunto de aulas planejadas para ensinar determinado conteúdo sem que, necessariamente, seja exigido um produto final. Sua duração pode ser vários dias a semanas e várias sequências podem ser trabalhadas durante o ano, de acordo com o planejado ou com as necessidades da classe. A sequência didática apresenta desafios sistemáticos aos alunos, favorecendo a construção do conhecimento.

A partir das aulas observadas e o discurso das interlocutoras, é perceptível que a opção pelas sequências didáticas, como estilo de planejamento, facilita a organização do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, com gêneros textuais na perspectiva interdisciplinar e potencializa o alcance dos objetivos propostos. Embora o trabalho com sequência didática nem sempre seja mais atrativo para as crianças, também facilita o trabalho com situações de letramentos.

Considerando o posicionamento das alfabetizadoras no contexto da prática docente, emerge a compreensão de que a formação continuada é um importante espaço de aprendizagem sobre a profissão docente, tendo como um dado proveitoso a resignificação da formação do PNAIC em relação à alfabetização. Nóvoa (1997) chama atenção para a necessidade de os professores se apropriarem de seus processos formativos, tornando-se autores de sua prática docente.

Os trechos narrativos apresentados evidenciam que Isadora e Aurora alfabetizam na perspectiva de letramento e dão mostras de seu fazer autoral na concretização de sua prática docente. A alfabetizadora Isadora trabalha no 3º ano do Ensino Fundamental, turma de projeto de intervenção da SEMEC-Teresina-PI. A turma foi formada após selecionar todos os alunos até o 2º ano do Ensino Fundamental que não conseguiram, ainda, dominar as práticas de ler e escrever. No decorrer da formação que acontece no Centro de Formação Odilon Nunes, em conversa com Isadora, esta afirma que recebe o programa a ser seguido o que na realidade são sequências didáticas. Afirma, também, que procede a muitas adequações e modificações por estar na sala de aula e saber que os alunos aprendem de maneira diversificada, por isso é necessário variar as estratégias.

Aurora

- [...] é necessário que os professores se conscientizem que nenhum programa de formação vai trazer receitas para resolver as necessidades da sala de aula, o que é preciso é que os professores aprendam a filtrar, resignificar o que é ensinado na formação, conforme as necessidades do fazer docente [...]. Nós professores precisamos aprender também com nossa prática, a pensar sobre ela e aprender como melhor organizar o processo de ensino- e de aprendizagem. (Observação Participante)

Isadora

- *Olha essa semana a pedagoga chamou a atenção da minha colega que fica no turno manhã, devido os alunos dela não terem se dado muito bem na prova, não melhoram muito na leitura [...]. Eu já disse para minha colega: mulher tu ficas trabalhando só com textos, nem todo aluno aprende a ler desse jeito. Eu fui experimentando várias estratégias e descobri que alguns alunos meus aprenderam a ler quando misturei o texto com o tradicional (as sílabas). (Observação Participante)*

Aurora compreende que a formação não traz receitas para o exercício da docência, reconhecendo a necessidade de o professor desenvolver a capacidade de aprender sobre a prática e refletir sobre a mesma para construir aprendizagens sobre como ensinar nas turmas de alfabetização. Aurora fala da necessidade de refletir sobre a prática, de aprender com essa prática formas de construir a autoria docente. Isadora salienta que, para alfabetizar, experimenta diversas estratégias, observa com qual delas os alunos aprendem mais facilmente e de forma efetiva. O discurso das interlocutoras mostra que já conseguiram atingir aprendizagem sobre a profissão, de forma a se revelarem capazes de tecer reflexões sobre o que as levam à construção de saberes sobre ser professora alfabetizadora.

Manifestam que os saberes da experiência são aqueles oriundos da história de vida pessoal dos professores. Esses saberes são produzidos pelos professores no contexto de sua prática (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2009). Esses saberes “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2002, p. 50). Os saberes da experiência são os saberes que os professores colocam num lugar de destaque, no seio de sua prática. Assim, a atuação dos professores se constitui para esses profissionais, possivelmente, a mais importante fonte de construção de saberes.

No que tange a saberes, Almeida (2009) afirma que o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência, mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade. Nessa discussão quando analisamos os saberes da experiência dos professores alfabetizadores, entendemos que estes contribuem para a conquista da autonomia e, por conseguinte, da autoria docente.

A reflexão empreendida, até aqui, mostra que a autoria docente não é uma condição opcional do exercício diário do professor, enquanto atividade de ensino, mas uma necessidade para o desempenho de uma prática docente autônoma, sistematizada, consciente, crítica e planejada. A autoria na docência é desenvolvida a partir da formação profissional e da reflexão crítica sobre a prática diante das demandas para o ensino-aprendizagem (NÓVOA, 2000; SOUSA, 2014). As interlocutoras demonstram compreender que é necessário que o professor, enquanto gestor da sala de aula, desenvolva sua autoria docente, de forma a gerir as situações de ensino para que aconteça a aprendizagem dos alunos respeitando suas peculiaridades.

Os discursos dos alfabetizadores e os dados da observação participante evidenciam que a autoria docente é construída, quando o professor, a partir dos saberes da formação e da experiência, desenvolve a capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Seeger (2001) destaca que o professor precisa desenvolver a habilidade desde o início da formação e por meio da experiência elaborar e se apropriar de uma sabedoria relacionada às vivências concretas, que vão dando pistas orientadoras para sua ação, mostrando os caminhos a seguir, as ações a serem desenvolvidas, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade proposta e realizada.

Nesse contexto, é necessário considerar a partir dos saberes teórico-metodológicos e das vivências concretas em sala de aula. Considerar os desafios da prática, dando condições ao professor de reelaborar seus saberes e ressignificar sua ação docente, no que diz respeito a recursos, metodologias, intervenções. Esses aspectos possibilitam fazer análises reflexivas sobre sua formação e atuação. O movimento entre a formação e a prática possibilita, por meio da reflexão crítica, a construção da autoria docente, que, em decorrência, viabiliza e dá apoio ao desenvolvimento autoral da prática docente alfabetizadora. Acerca da formação continuada, Aurora e Isadora expressam sua compreensão por meio de sua narratividade.

Aurora

- *O PNAIC é programa de formação muito bom. Ele traz muita coisa boa, muita coisa interessante. O PNAIC ensina a gente a fazer, a melhorar a nossa prática em sala de aula, mas o que ele precisa melhorar é justamente os formadores estarem acompanhando os professores alfabetizadores, o material que não é disponível para as escolas porque pra se fazer o PNAIC ele precisa-se de muito material, a gente observa que lá é muito material, mas a escola, por exemplo, aqui onde trabalho, nós estamos até esses dias sem receber o repasse do fundo que deveria vim para a escola, agora que a diretora conseguiu desbloquear as contas da escola, nós estamos há cinco anos sem nenhum recurso, material aqui é coisa que só o professor que tem, que fazer, tem que tirar do bolso pra poder fazer aqui na escola. Às vezes até as provas, até tarefa o professor tem que tirar lá em outro local para trazer, para fazer. Então o PNAIC ele é bom sim, ele é muito bom, mas o sistema também, as repartições elas têm que contribuir principalmente com aquelas escolas que não têm recurso porque é muita coisa, muita coisa interessante, mas o recurso, cadê? (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *As dificuldades que eu me refiro e que eu digo que eu tive foram os recursos, que a escola não tinha muitos recursos. Até também, o PNAIC também pra mim teve um defeito, porque ele não dava o subsídio dos materiais que a gente precisava, assim, dentro da escola, porque realmente, a gente teve livros. Mas eu digo jogos, a gente também teve os jogos também, mas faltaram outros materiais. Eu me refiro à xerox. Porque quem tá alfabetizando precisa muitas atividades xerocadas. Atividade para levar, tarefas para fazer dentro da escola. Então isso foi uma dificuldade que eu tive aqui. (Entrevista Narrativa)*

Analisando o discurso narrativo de Aurora emerge o entendimento de que a formação continuada do PNAIC representa um espaço privilegiado de aquisição de conhecimento, de produção e reelaboração de saberes relativos ao exercício docente e, conjuntamente, todos esses aspectos favorecem a consolidação da autoria docente. Esses saberes se referem às demandas colocadas à escola e à prática docente (SOUSA, 2018). A alfabetizadora chama a atenção para as condições reais em que o PNAIC é operacionalizado, para a forma como acontece na escola e, de

forma mais específica, como acontece na sala de aula. Em relação às condições de operacionalização do PNAIC, Ball (2011) discute que as políticas educacionais são formuladas com um determinado objeto, porém os contextos de execução são diferentes, se apresentam, quase sempre, como novidades para todos, o que contribui para resultados diferenciados, sempre na perspectiva de sucesso para a comunidade: professores, alunos, família, sociedade mais ampla.

O discurso da professora que é confirmado nas observações de sua prática denuncia as reais condições de trabalho no qual é operacionalizado o PNAIC, mostrando que não são as mesmas para todo o Brasil. Parece consensual no pensamento nas reflexões e considerações das interlocutoras de que existe uma “cobrança fora da realidade”, como se os alfabetizadores, de maneira geral, estivessem diante das mesmas condições de trabalho em todas as escolas, em todas as realidades que se afiguram em cada região.

O PNAIC é um programa de formação cuja história assinala que muito contribuiu com as aprendizagens sobre a alfabetização. Nesse sentido, em reforço, Isadora afirma ter aprendido ser a alfabetizadora que é hoje, apesar de que “[...]. *Na formação tinha muito material, tudo muito bonito, a ambientação da sala. Havia de tudo que a gente precisava. Eu, até, às vezes, brigava com minha formadora porque dizia pra ela, “me dá esse teu material, eu preciso lá na escola desse teu material, mas nunca podia dar, né? A gente é que tinha que fazer. Então eu sempre procurava fazer meus materiais, também, na escola, só que na escola não tem material suficiente”*. A interlocutora Isadora diz que o recurso que entra na escola é pouco para suprir muitas necessidades, por isso falta material e, muitas vezes, precisa comprar com seu dinheiro.

Tendo como referência o discurso de Isadora e com apoio no pensamento de Kramer (2010), afirmamos que a formação de professores é uma das questões necessárias à educação de qualidade, porém sozinha não dá conta de resolver todos os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem, carecendo do auxílio e do apoio de políticas públicas voltadas para esse campo formativo.

Partindo do pressuposto de que a formação continuada do PNAIC deve dialogar com a prática, na unidade teoria-prática, citamos Imbernón (2016, p. 10) ao sinalizar que: “[...] *não podemos separar a formação do contexto de trabalho [...]*”. Em consonância com essa ideia, Nóvoa (2000) defende que a formação de professores deve responder as demandas da prática. Assim, comporta inferir que a formação

continuada tem se apresentado como possibilidade real de aprendizagem sobre o fazer na sala de aula, no sentido de orientar a reorganização e a ressignificação das práticas que ali se desenvolvem.

É necessário saber dos professores o que esperam e precisam dos programas de formação continuada, principalmente para a elaboração desses programas. As pesquisas que têm dado voz aos professores sobre o que pensam, fazem e esperam das políticas de formação, têm feito essas consultas, no sentido, sobretudo, de colaborar com a sistematização de ações formativas para esses profissionais, inclusive no ciclo de alfabetização.

Quando fazem referência às formações que participaram, as interlocutoras reconhecem que o PNAIC foi a que mais contribuiu com o desenvolvimento da sua prática docente alfabetizadora. Isadora, por exemplo, faz uma crítica a formação recebida, que *“[...] é preciso ouvir os docentes sobre o que realmente funciona, sobre quais as reais necessidades de aprendizagens dos alunos”*, mas ela reconhece que dificilmente vai existir um programa de formação perfeito, *“[...] sendo necessário que o professor tenha a capacidade de ressignificar os saberes da formação em face das necessidades de sua sala de aula”*. A autoria docente é, igualmente, fonte e caminho para acessar a autonomia na prática docente alfabetizadora, na consideração do objeto de estudo desta Tese.

Diante da questão formação continuada desarticulada da prática, Imbernón (2016) alerta que, muitas vezes, essa formação tem sido oferecida descontextualizada sem as reais possibilidades de diálogo com a prática, realidade que, nem de longe, contempla as necessidades formativas docentes. Percebemos no discurso de Isadora que é preciso que o professor faça uso dos saberes adquiridos na formação continuada e de sua prática docente, considerando que é da alçada do professor alfabetizador organizar seu trabalho em função das necessidades da aprendizagem dos alunos. Pela narrativa da interlocutora, é possível entender que a construção da autoria docente, de fato, se concretiza num movimento que envolve a reflexão crítica sobre a formação continuada e a prática docente alfabetizadora.

Imbernón (2010) considera a formação continuada uma possibilidade de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, posto que se espera que eleve os saberes do professor, seu trabalho, transformando suas práticas, o que requer muito mais do que as atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas,

perspectivando uma prática fundamentada na teoria e na reflexão crítica, para mudança e transformação no contexto escolar, reforçando:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

O autor chama a atenção para o processo de consolidação do conhecimento profissional, pontuando que a aquisição dos conhecimentos teóricos se encontra vinculada à reflexão crítica sobre a prática docente. A formação continuada propicia essa reflexão e, ao mesmo tempo, contribui significativamente para a consolidação da competência profissional do professor alfabetizador na construção de sua autoria docente. No caso específico deste estudo, a referida modalidade deve ser oferecida aos professores alfabetizadores, de acordo com suas necessidades formativas levando em conta o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Dizendo de outra forma, a formação continuada ocorre paralela ao exercício da docência, oferecendo oportunidades para que os professores alfabetizadores desenvolvam sua capacidade de reflexão sobre sua prática docente, identificando problemas e dificuldades e que é bem-sucedida no fazer cotidiano da classe de alfabetização.

Garcia (2008) destaca que é importante considerar que os professores alfabetizadores produzem saberes em seu processo reflexivo e dialógico, movimento que representa a teoria e prática elaboradas em sala de aula, ou seja, a teoria em movimento. Na perspectiva dessa autora, o alfabetizador é capaz de teorizar sua prática, tornando a escola um espaço de construção, desconstrução e reconstrução da teoria em movimento e é nesse processo que constrói sua autoria docente, pela definição de estratégias de ensino, na resistência ao que é imposto pelo sistema (o que não corresponde às demandas da sala de aula), o que possibilita gestar com autonomia as demandas da sala de aula.

A construção da autoria docente no âmbito do PNAIC, foco desse estudo, é como afirma Brito (2006, p. 01):

[...] os percursos profissionais do professor vão tecendo, num movimento dinâmico, o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que envolve a pessoa, suas interações e suas experiências. Esse processo coloca o docente na condição de sujeito que, de forma permanente, constrói saberes, seja para resolver os problemas de suas práticas pedagógicas, seja para reordená-las ou dinamizá-las.

Nesse processo de tornar-se professor, Aurora chama a atenção dizendo: “Aprendi na formação, lendo e fazendo, no dia a dia, no dia a dia da gente que faz com que a gente vá desenvolvendo técnicas, habilidades para fazer, ensinar as crianças”. O discurso das interlocutoras mostra que compreendem que aprendeu a ser professora, no movimento da formação, necessita articular com a prática, num processo reflexivo de busca que envolve as dimensões: pessoal e profissional.

Sobre os saberes da experiência Cordeiro (2017) pontua que desde da primeira metade do século passado, a prevalência das concepções didáticas que situam o centro do ato pedagógico no educando acabou contribuindo, talvez para a discussão sobre os saberes dos professores e a necessidade dos estudos destes.

Nessa perspectiva, podemos perceber que o processo de tornar-se professor acontece nos percursos profissionais, numa relação entre as vivências da formação e da experiência, os docentes constroem saberes e, em consequência, vão trabalhando sua autoria docente, o que impacta positivamente nos processos de ensino-aprendizagem.

Campos (2007) refere que a nova epistemologia do saber docente valoriza a prática como momento de construção de conhecimentos e saberes. Nessa direção, a formação necessariamente precisa ser fundamentada na construção de conhecimentos e saberes que abrangem conhecimentos, competências e habilidades. A propósito de saberes, Campos (2007, p. 19) destaca que estes vão se fazendo, corporificando-se, nos processos formativos e, particularmente, no exercício da docência, visto que “o professor não se limita a aplicar teorias ou técnicas de ensino, mas o trabalho exige do professor a criatividade, a experiência, a paciência, a vivência e o tempo”. O professor ganha experiência no exercício da docência, no cotidiano de sua prática, pois todo esse processo de tornar-se professor, de reflexão sobre os conhecimentos da formação e da prática resulta em saberes docentes que são construídos na unidade teoria e prática.

Uma das questões centrais da formação continuada do PNAIC é considerar o professor alfabetizador como um profissional de saberes, a exemplo do que alude Tardif (2002, p. 83):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

O autor assevera que um professor de profissão é um profissional que assume sua prática na condição autoral, consciente, compreendendo que a autoria comporta um processo consciente de reorientação e resignificação. Outra necessidade é uma sólida formação, na qual a formação continuada permite dialogar com a prática, no sentido buscar por meio dos conhecimentos teóricos e metodológicos e de reflexão crítica sobre a prática com possibilidades de desenvolver uma prática docente alfabetizadora competente.

3.1.5 Contexto de resultado ou de efeitos

O contexto dos resultados, na verdade, não foi trabalhado neste estudo. A menção que ora fazemos a ele tem como objetivo apresentar alguns resultados referente à alfabetização. Esses resultados apresentados dão projeção, em números, às questões relevantes das avaliações e de registros do MEC, que têm servido para orientar as ações voltadas para a alfabetização desse ministério. Frente ao exposto, para encerrar esse capítulo, apresentamos alguns dados sobre a alfabetização.

O contexto em referência se volta para as questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos de seus impactos e das interações com as desigualdades existentes. Os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados.

Mainardes (2006) esclarece que, de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando são vistos, no plano dos efeitos gerais do conjunto de políticas, de diferentes tipos, mediante um panorama diferente. Esta divisão apresentada por Ball sugere que a análise de uma política envolve examinar várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações, e examinar, também, as interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

No contexto dos resultados ou efeitos, registramos dados relativos ao Anuário Brasileiro da Educação Básica, criado com o objetivo de prestar-se como uma ferramenta de consulta para jornalistas, pesquisadores, gestores de políticas públicas e todos os que desejam melhor compreender o cenário do ensino no Brasil. Sua organização é anual, baseia-se nas 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento traz informações acerca de cada uma das metas, contendo os principais dados de cada uma. Na sua estrutura conta com o texto de abertura, artigos de especialistas, materiais infográficos especialmente elaborados para cada edição, tencionando dar uma visão geral do quadro educacional brasileiro.

Apresentamos, pois, algumas informações referentes aos documentos de 2017 e de 2019. Essas informações dizem respeito à alfabetização das crianças até os 8 anos de idade. O PNE perspectivou, em suas estratégias, a criação de um instrumento específico para medir o domínio da leitura, da escrita e da matemática – a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2017 (BRASIL, 2017) afirmam que as taxas de alfabetizados estão, ainda, abaixo de 85% nos estados da região Nordeste, sendo que em Alagoas e no Maranhão os índices mais baixos do País. 19,8% da população do campo ainda é analfabeta (BRASIL, 2017). Os números até hoje, são expressivos em relação aos altos índices de analfabetismo, apesar de que várias políticas públicas já tenham sido adotadas com vistas à superação desta barreira que a educação brasileira enfrenta.

Os dados dos Anuários, 2017, 2018 e 2019, mostram números que se encaminham para a fase mais dramática na alfabetização ao entrar em cena o componente da desigualdade. Mostram severas diferenças de oportunidades de aprendizagem desde a infância à fase adulta, inclusive na universidade e no mundo

do trabalho. Segundo o Anuário, um dos fatores de maior influência é a pobreza, o que pode ser verificado na análise do item Nível Socioeconômico (NSE).

Segundo o Anuário no ano de 2017, 45,4% das crianças com NSE muito baixo apresentam proficiência em leitura no 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Entre as crianças com NSE mais alto, 98,3% estão no nível adequado. Enquanto, 14,3% das crianças com NSE muito baixo podem ser consideradas proficientes em matemática, também no 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Ao mesmo tempo, esse nível é alcançado por 85,9% dos alunos com NSE mais alto.

No ano de 2018, as desigualdades que marcam os resultados da ANA carecem de análise atenciosa. As diferenças de aprendizagem apresentam-se, já no início do Ensino Fundamental, especialmente entre os diferentes níveis socioeconômicos (NSE) e os alunos da zona rural e da zona urbana. Esse anuário informa que **29,8%** dos alunos da rede pública, 3º ano do Ensino Fundamental apresentam nível suficiente de Leitura na zona rural, contra 47,7% da zona urbana; **17,1%** das crianças com NSE muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Matemática, segundo os critérios da ANA. Esse nível foi alcançado por 85,5% dos alunos com NSE muito alto (BRASIL, 2018).

O anuário de 2019 chama atenção para o fato do sistema escolar brasileiro reproduziu diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las e considerá-las na elaboração e efetivação de políticas públicas, de forma que promovam mais equidade social. Sintetizando, são estes os resultados: **14,1%** das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização, no que se refere às habilidades de Leitura. Esse nível é alcançado por 83,5% das crianças com NSE muito alto. As crianças da zona rural atingem nível suficiente na avaliação da Leitura (**29,8%**), enquanto o mesmo ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana (BRASIL, 2019).

Ao longo das diversas etapas escolares, o primeiro momento de avaliação dos alunos é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que mede o grau de domínio de conhecimentos específicos de Leitura, de Escrita e de Matemática, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados das últimas edições da ANA (2014 e 2016) mostram que os problemas de aprendizagem começam cedo em razão de que o Brasil não consegue alfabetizar adequadamente a maioria das crianças. Em 2016, menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiu os níveis de proficiência suficientes em Leitura e Matemática: 45,3% e 45,5%, respectivamente.

Na análise dos dados apresentados no Anuário é importante destacar alguns pontos, dentre eles: o contexto da prática, no caso da formação do PNAIC, mesmo sendo um programa federal, pensado para ser uma formação “igual” para todo o país, esse processo formativo materializou-se de formas diversificadas, revelando que o contexto da prática em que o alfabetizador atua muda muito de uma escola para outra, de um município para outro, de região também.

Assim, os estudos desenvolvidos no âmbito da formação de professores, especificamente dos professores alfabetizadores envolvidos com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esses estudos demonstram que a docência é uma profissão que requer permanentes aprendizagens, sendo fundamental repensar os processos formativos dos alfabetizadores, considerando as práticas que desenvolvem para alfabetizar e letrar as crianças, considerando as necessidades de analisar criticamente as políticas de formação continuada de alfabetizadores.

Estudos a respeito dessas políticas, notadamente, no que sinaliza o contexto dos resultados ou dos efeitos, deveriam ser mais constantes no contexto educacional brasileiro, de forma a possibilitar a ampliação e consolidação dos conhecimentos docentes acerca do processo de alfabetização e letramento, o que requer repensar os processos formativos e as políticas de formação continuada orientados pela racionalidade técnica, que terminam por, equivocadamente, colocar os professores na condição de meros tarefeiros e consumidores de conhecimentos, desprezando sua capacidade de produtores de conhecimentos, assumindo sua autoria docente.

Com esse entendimento, defendemos que a formação continuada de professores alfabetizadores não parece limitar-se a orientações metodológicas ou a práticas sobre alfabetização e letramento. A perspectiva é que se consolide num processo oportunizador de aprofundamento teórico e metodológico acerca da alfabetização e do letramento, considerando as práticas alfabetizadoras desenvolvida na escola e na sala de aula. Essa compreensão de formação presume que os professores alfabetizadores, como produtores de conhecimentos sobre a prática docente alfabetizadora, são competentes e, portanto, capacitados para decidirem sobre a organização de suas práticas de maneira autônoma, crítica, sistemática e criativa, produzindo, adquirindo, reinventando materiais/recursos e tarefas que desafiem seus alunos, fortalecendo tanto o ensino quanto a aprendizagem, revelando a diversidade de caminhos que levam à autoria docente.

Isso posto, comporta dizermos que um programa de formação como o PNAIC,

trouxe contribuições relevantes para o trabalho pedagógico, viabilizada pela formação continuada de professores, em parceria com universidades, secretarias de Educação e governos municipais, vislumbrando aprendizagens de alfabetização e letramento dos estudantes do 1º ao 3º ano. No entanto, verifica-se a necessidade de maiores esforços para que haja mais descentralização, autonomia e responsabilização no sentido de garantir o direito à alfabetização das crianças dos anos iniciais, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. No próximo Capítulo, empreendemos reflexões sobre a prática e o trabalho docente, do saber fazer à autoria docente, dispondo como cenário discursivo-reflexivo o contexto da prática.

CAPÍTULO IV

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: DO SABER FAZER À AUTORIA DOCENTE

Este capítulo tece reflexões sobre a prática docente alfabetizadora, focalizando o fazer do professor e o processo de construção de sua autoria docente. Evidencia que autoria docente é construída num processo reflexivo que envolve conhecimentos da formação e aprendizagens da prática.



CAPÍTULO IV

PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: DO SABER FAZER À AUTORIA DOCENTE

[...] a prática desafia o (a) professor (a) na articulação e na construção de saberes para responder às situações concretas da sala de aula, instando-o a transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola. Nesta concepção, o (a) professor (a) produz no exercício da profissão, os saberes necessários a sua ação, reelaborando e reconstruindo sua intervenção pedagógica, numa atitude crítico-reflexiva, produzindo modos de ser e de agir essenciais no desenvolvimento de suas ações docentes (BRITO, 2006, p. 57).

Na sociedade atual deste século XXI, também denominada sociedade do conhecimento, da informação, da globalização do conhecimento, a escola desempenha vários e novos papéis, porém sua principal responsabilidade continua sendo, ainda, alfabetizar as crianças pequenas, ou seja, assumir junto aos educandos o ensino da leitura e da escrita. O professor alfabetizador tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem que é trabalhar a leitura e a escrita, dialogando com as diferentes áreas do conhecimento (matemática, história e outros), trabalhando no sentido de evitar promover o fracasso escolar no início da escolaridade, trabalhando na perspectiva de que as crianças sejam bem-sucedidas na sua escolarização, haja vista que a reprovação de crianças na alfabetização (SOUSA, 2014).

Com inspiração na epígrafe que guarnece este capítulo, compreendemos que o professor é desafiado, na prática, a articular e construir saberes sobre seu trabalho de maneira a organizá-lo para responder às necessidades concretas da sala de aula. Sua atuação profissional constitui, talvez, uma das mais importantes fontes de aquisição, reelaboração e construção de saberes. Os professores constroem seus saberes nos diversos momentos na escola, nas mais diversas situações que se apresentam no exercício de sua prática, o que oportuniza *“[...] transformar o conhecimento científico em saber articulado às reais necessidades da prática pedagógica vivenciada na escola” (BRITO, 2006, p. 57)*. O professor alfabetizador produz na sua prática docente, os saberes necessários ao exercício de sua docência,

num processo de elaboração e (re)elaboração de saberes necessários ao dia a dia de seu trabalho na alfabetização, na escola de ensino fundamental.

Ao discutirmos sobre a prática, como elemento facilitador e de aprendizagem sobre a docência, é necessário tecer reflexões sobre os saberes que a envolvem no cotidiano da sala de aula. A reflexão sobre a prática docente possibilita pensar a complexidade que perpassa esse contexto e o processo de mobilização de saberes necessários ao exercício da docência, em especial no ciclo de alfabetização. Retomando a epígrafe emoldurada neste início de capítulo, lembrando que ela exorta o professor a construir saberes para fazer face às situações concretas da sala de aula, a transformar/reelaborar conhecimentos, tendo em vista suprir, com sucesso, as necessidades de sua prática pedagógica, portanto as necessidades inerentes ao fazer do professor alfabetizador.

A ação alfabetizadora, dada sua complexidade, requer a mobilização de diversos saberes e: “[...] envolve não somente a transmissão de conteúdo, mas exige do professor várias habilidades para dar conta das diferentes situações e de diferentes dilemas que surgem no desenvolvimento da prática docente[...].” (BRITO, 2006, p. 3). Esse processo possibilita ao professor, no decorrer de sua atuação, a construção de significados sobre seu fazer, num movimento que envolve a unidade teoria e prática, ou seja, a articulação dos saberes da formação e aos saberes da prática docente. Esse movimento requer reflexão crítica, mobilização, elaboração e reelaboração de saberes dos professores (SOUSA, 2014), redundando na contribuição positiva para o desenvolvimento de diferentes estratégias que concorrem para beneficiar/fortalecer essas práticas. Nesse processo de elaboração, reelaboração e validação de saberes, os professores vão se construindo profissionalmente, ao tempo que vão consolidando a construção de sua autoria docente.

Buscamos, assim, conceituar prática educativa, prática pedagógica e prática docente, que são três modalidades interligadas, no entanto, cada uma com sua especificidade, com suas particularidades, visto que consideramos pertinente conceituar essas práticas, acentuando, entretanto, que o foco de nosso estudo é a prática docente do professor alfabetizador.

Quanto à prática educativa, na visão de Freire (1997), parte da reflexão permanente sobre as teorias e as atividades sistematizadas no processo educativo, diante de um entendimento democrático. Nessa direção, Tardif (2002) reforça que a prática educativa constitui umas das categorias fundamentais da atividade humana.

Para Franco (2012), a prática educativa tem a intenção de concretizar os processos educativos formais e informais que ocorrem na escola e nos demais espaços sociais. Quanto à prática pedagógica, a autora em referência explica que essa modalidade de prática tem sua organização de forma intencional para atender a determinada expectativa educacional requerida por dada comunidade social escolar e não escolar.

A prática pedagógica se expressa como referente às práticas sociais que efetivam os processos educativos, alcançando as questões sociais e os fatores externos à escola. Trata-se de uma atividade que influencia a estruturação dessas práticas, possibilitando ao professor construir seu fazer docente, instigado pela responsabilidade social com seu trabalho e com o aprendizado do seu aluno. Dessa forma, constitui-se como um “[...] modelo de ação mais sistematizada [...], que tem origem tanto quanto nas questões mais cotidianas da cultura profissional de um grupo ou de um contexto, das teorias e ciências da educação [...]” (TARDIF, 2002, p. 151).

Em Franco (2012), igualmente, encontramos em que consiste a prática docente: aquela à qual o professor se vincula mais diretamente na prática profissional escolar cotidiana, na qual fica mais claramente visível o comprometimento do professor com seus saberes, com os seus fazeres, como se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acreditando que seu trabalho, de fato, é significativo na vida dos alunos, no crescimento da escola.

Emerge, desse modo, como fenômeno que possibilita organizar a escola em prol de um pensar mais intencional que se origina no coletivo, em que cada professor, diante de seus saberes, delineia a maneira de agir em sala de aula, demarcando, assim, sua prática docente (FRANCO, 2012). Esta, por sua vez, encontra-se inserida na prática pedagógica, sabendo, contudo, que a prática pedagógica tem uma dimensão maior que a prática docente, sem desmerecer, com isso, o valor de cada uma.

Neste capítulo, discutimos, portanto, a prática dos professores alfabetizadores desenvolvidas no âmbito do PNAIC, focalizando o saber fazer dos professores alfabetizadores, as aprendizagens que são ressignificadas no processo de construção da autoria docente. Para tanto, faz-se necessário perceber e bem trabalhar com os impactos no cotidiano da sala de aula, evidenciando em que medida o docente se torna autor de sua prática ao construir, reelaborar, adaptar seus saberes em atendimento às demandas e desafios a que são submetidos diariamente. Assim, para a escrita deste capítulo buscamos alicerce teórico nas seguintes fontes: Brasil (2013),

Brito (2006; 2011), Contreras (2002), Franco (2012), Freire (1996), Kramer (2010), Soares (2004), Sousa (2014), Tardif (2002), dentre outras que se associam e contribuem com a discussão da mencionada temática. No decorrer dessa discussão procedemos à análise dos discursos sobre prática dos professores alfabetizadores egressos da formação continuada do PNAIC, considerando a ressignificação e a construção da autoria docente nesse contexto.

Para cumprimento deste propósito, dividimos o capítulo em duas subseções, nas quais tecemos reflexões sobre a prática docente alfabetizadora, considerando-a como espaço de construção reelaboração e validação de saberes necessários à edificação da autoria docente. Discutimos o saber fazer dos professores alfabetizadores no movimento de ressignificação e construção da autoria docente, envolvendo considerações sobre aprendizagens ressignificadas que se constroem a partir das proposições delineadas pela formação continuada, pelas experiências que revelam saberes, bem como pela reconstrução dessa prática no cenário da sala de aula. Neste espaço, o professor alfabetizador cria e recria maneiras de ensinar, de fazer intervenções, seguindo suas próprias postulações, defendendo teorias, metodologias, para atendimento às demandas de aprendizagem de seus alunos.

Esse processo a que nos referimos contribui com o desenvolvimento da autonomia do professor, trazendo possibilidades de construção de autoria docente, no que se refere a aportes teórico-metodológicos, recursos, intervenções, avaliações e tantos outros aspectos que envolvem a docência alfabetizadora: o fazer, o como fazer e o porquê fazer em sala de aula. São aspectos que concorrem, seja direta ou indiretamente, para a construção da autoria docente, que envolvem o movimento reflexivo que se estabelece entre a teoria e prática, nos cenários relativos às práticas educativa, pedagógica e docente.

4.1 Saber fazer dos professores alfabetizadores

Para discutir o saber fazer dos professores alfabetizadores é necessário compreender o contexto em que a prática se delineia. Para tanto, por estarmos trabalhando com a análise do PNAIC enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores, fazemos essa contextualização a partir das proposições da Abordagem do Ciclo de Políticas. Neste estudo, discutimos o Contexto da Prática na perspectiva de Mainardes (2006, p. 53): “[...] onde a política está sujeita à

interpretação e recriação e onde a política produz efeito e consequências que podem representar transformações significativas na política original”. Na reflexão que fazemos acerca do contexto em referência, na realidade dos professores alfabetizadores, buscamos suporte em Guedes (2017, p. 7), que afirma:

[...] ainda que existam todas essas tentativas de controle e regulação, elas não são absolutas por conta do contexto da prática que se constitui do interno e do externo na qual essa mesma prática é operacionalizada. Estão envolvidas nesse cenário as experiências, expectativas, além das condições específicas de cada escola.

A respeito das tentativas de controle e regulação da prática dos alfabetizadores compreendemos que elas existem, mas a formação continuada no âmbito do PNAIC tem um significativo papel a desempenhar, considerando que o processo pela qual é conduzido, favorece a construção da Autoria Docente. Ao longo deste capítulo trazemos dados que mostram que o professor alfabetizador desenvolve estratégias de escape as formas de regulação e controle impostas pelo sistema. Esse fenômeno ocorre devido ao fato do alfabetizador construir saberes sobre o ser e o estar na profissão docente, seja na formação inicial ou continuada, nas quais participa ao longo de sua trajetória profissional e das experiências cotidianas da vida profissional.

No contexto da prática, as arenas são as escolas e os locais de atuação desses profissionais e os grupos de interesse são professores e demais profissionais que têm papel ativo na aplicação das políticas, ou seja, é a própria prática que ocorre nas escolas. Assim, a política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que a trabalha na perspectiva de recriá-la e reinventá-la. Essas informações orientam nossa compreensão de que a política curricular pode ser interpretada de diferentes formas, uma vez que as experiências, valores e interesses são diversos.

Mainardes (2006) destaca que no contexto da prática acontece a materialização da política e está sujeita à interpretação, à reinterpretação e à recriação, momento ou situação em que a política produz efeito e consequências que podem representar transformações significativas na situação original, isto é, pode acontecer que haja modificação dessa política na sua origem.

Ressaltamos que o contexto da prática das duas professoras alfabetizadoras, interlocutoras da pesquisa, se apresenta bem diferenciado um do outro. Assim, a

materialização da política nesses contextos não acontece da mesma forma, o que culmina com a modificação de alguns aspectos da política original. Visto a partir dos dados da observação participante e da entrevista narrativa, constatamos que as condições materiais de operacionalização da política se diferenciam conforme cada realidade municipal de Teresina e de José de Freitas, no contexto de cada escola pesquisada. Esses aspectos e tantos outros apresentados podem ser confirmados ao longo destas subseções, pelo contributo das narrativas das professoras alfabetizadoras, no seu papel de interlocutoras da pesquisa.

A discussão sobre a prática do professor alfabetizador, no que diz respeito aos saberes, demarca a necessidade de repensar o tema alfabetização, na sua amplitude e versatilidade, diante das inúmeras questões que se constituem como objetos de pesquisa, principalmente no que se refere a métodos, a teorias, a políticas e a experiências em escolas. Esclarecemos que falar sobre alfabetização remete-nos relacioná-la à infância e à fase adulta.

Dessa forma, existem muitas possibilidades de enfocar a alfabetização, também como espaço de debates e interesses pela sociedade em geral. Apesar de a alfabetização estar no centro desses debates e ações, os dados das pesquisas referentes ao domínio da leitura e da escrita no país sempre são preocupantes, devido ao grande número de analfabetos no país. Além disso, o elevado número de alunos que concluem as etapas escolares sem necessariamente alcançarem a capacidade de compreensão, tornando-se os chamados analfabetos funcionais. O governo brasileiro, nas duas últimas décadas, tem elaborado e executado projetos e ações com vistas a solucionar os problemas do ensino e da aprendizagem na alfabetização (KUBASKI, 2014).

Atentamos para o fato de que neste estudo, desenvolvemos nosso olhar sobre a alfabetização de crianças, pois analisamos questões relacionadas ao PNAIC, que é uma política de formação continuada do professor alfabetizador, atuando no ciclo de alfabetização no período que corresponde ao recorte temporal desse estudo. Seu objetivo é alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização.

Refletir sobre a prática do professor alfabetizador requer que seja feita articulada às suas trajetórias de formação, articulada, também, aos saberes docentes, demandando pensar a problemática da alfabetização no contexto brasileiro, nas dimensões micro e macro, reconhecendo e respeitando sua diversidade, atentando

para suas diferentes facetas (BRITO, 2006; ARAÚJO, 2011; KRAMER, 2010; CAGLIARI, 2009; SOUSA, 2014). Esse entendimento reforça a necessidade que temos de pensar a prática docente e os saberes dos alfabetizadores, considerando estes se desenvolvem, como ocorre sua mobilização no sentido de promover o ensino, buscando saber quais estratégias são utilizadas para alfabetizar, dentre outros aspectos que perpassam essa discussão.

Para potencializar a compreensão discursiva sobre alfabetização como uma temática que tem ocupado o palco de interesses de um número significativo de pesquisadores brasileiros, Gontijo (2014) esclarece que ao tratar da temática alfabetização é necessário proceder a uma análise das políticas mundiais e dos movimentos nacionais. Somente após analisar esses contextos, é que podemos chegar à conclusão de que a alfabetização, ainda, é considerada um problema social que precisa ser pensado e resolvido entre gestores, professores e sistemas de ensino. Pensar, pois, sobre questões relativas à alfabetização e ao letramento tem sido uma de nossas ocupações, seja como alfabetizadora seja como formadora ou mesmo como professora pesquisadora em formação.

Nesse movimento, o lugar de onde falamos tem possibilitado reflexões e aprendizagens sobre diversas questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização das crianças. Acreditamos que ainda que estejamos no século XXI, diante da realidade de que diversos papéis são colocados à escola, nosso entendimento é de que sua tarefa principal é ensinar às crianças, aos jovens e aos adultos a se apropriarem, a vivenciarem a leitura, a escrita, dentre outros domínios, apropriando-se desses bens sociais por direito e por competência. Nessa perspectiva, “[...] *apesar de a alfabetização estar no centro de debates e ações, os dados das pesquisas referentes ao domínio da leitura e da escrita no país sempre são alarmantes [...]*” (KUBASKI, 2014, p. 1). A autora reforça essa realidade que se confirma e se deve ao grande número de brasileiros analfabetos.

Outra questão preocupante e que merece cuidadoso olhar de todos nós refere-se ao elevado número de alunos que concluem as etapas escolares da Educação Básica sem revelarem a capacidade de compreensão dessas duas práticas sociais (leitura e escrita), o que termina por afetar todo processo de escolarização (SOARES, 2004; BOZZA, 2008).

Na tentativa de resolver a problemática da alfabetização, diversas ações governamentais têm sido implementadas e uma dessas ações é formação continuada

de professores alfabetizadores, como é o caso do PNAIC, uma política do governo federal frente às reivindicações da sociedade no atendimento às demandas de um ensino de qualidade, em especial, no processo de alfabetização. A formação se constitui como uma das possibilidades de melhoria, de criação de condições ao alfabetizador de refletir sobre sua prática a partir de uma base teórico-metodológica para compreender as nuances que envolvem o aprender e o ensinar, construindo possibilidades de organização do trabalho do professor, num processo que oriente para uma condição autoral, como é desejável que ocorra com todos os professores alfabetizadores.

Na reflexão que empreendemos sobre a alfabetização, expressamos nosso entendimento acerca do processo de aquisição e apropriação do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita e do letramento, enquanto práticas enquanto usos sociais que fazemos da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2004, p. 6) esclarece e reforça sobre a alfabetização:

[...] processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico. [...] e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de usos da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

A explicação da autora contribui com a compreensão da questão conceitual da alfabetização – relacionada à aprendizagem do sistema de escrita alfabética e ortográfica e do letramento – enquanto usos sociais da leitura e da escrita. Acrescenta, desse modo, a necessidade de que alfabetização aconteça em contexto de letramento. As ideias de Soares (2004) contribuem para o delineamento da concepção de alfabetização e letramento explicitada no PNAIC, no seu papel de programa de formação continuada do professor alfabetizador que compreende a alfabetização na perspectiva de letramento. (BRASIL, 2013). Essa ideia norteia toda a formação do PNAIC e constitui ideia fundante desse programa de formação continuada.

Soares (2004) adverte sobre o radicalismo que tem se constituído em torno das questões teóricas e metodológicas da alfabetização, principalmente sobre os métodos tradicionais - sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.) usados pelos professores para alfabetizar as crianças. Essa questão tem dividido

especialistas e professores, uns são a favor de determinados métodos e outros se posicionam contra e, ainda, há aqueles professores que esperam encontrar um método ou programa de formação com respostas para todas as suas demandas.

Quando tratamos dos saberes docentes, emerge o entendimento de que estes expressam uma ampla noção sobre a terminologia saber, que na realidade dos estudos que empreendemos envolve conhecimentos, competências, habilidades/aptidões e atitudes, isto é, o que os professores fazem, exercitam, quando estão atuando profissionalmente (TARDIF, 2002). A reflexão a respeito dos saberes tem repercutido em âmbito internacional e nacional, dada sua relevância para a análise das práticas dos professores.

Na discussão sobre saberes, destacamos as contribuições dos principais autores que fomentam a temática. Em nível internacional temos a contribuição de: Gauthier et al (1998), Tardif (2002), Shulman (2004) e Nóvoa (1997); em nível nacional: Borges (1998), Pimenta (2009), Pimenta (2009) e Freire (1996), dentre outros que discutem a temática.

Nesse cenário, temos as tipologia de saberes propostas por Gauthier *et al* (1998) que são: Saberes Disciplinares – referem-se aos conhecimentos do conteúdo; Saberes Curriculares – resultam dos programas de ensino; Saberes das Ciências da Educação – dizem respeito às teorias da educação; Saberes da Tradição Pedagógica – tratam do saber dar aulas, são modificados pelo saber experiencial; Saberes da Ação Pedagógica – referem-se ao saber experiencial, testado e validado através das pesquisas e da socialização e divulgação; e os Saberes da Experiência – que são oriundos da prática.

Gauthier *et al* (1998) afirmam que uma das condições fundamentais ao exercício de toda profissão é a definição dos saberes necessários a sua concretização. Nesse entorno, Tardif (2002) corrobora, ao afirmar em suas proposições que os saberes docentes têm íntima relação com as práticas da escola e da sala de aula. Considera que o saber docente é contextualizado, reforçando que a experiência é fonte de saberes docentes. Esses aspectos podem constituir possibilidades de pensarmos a respeito da formação de professores na condição de um espaço ou de momentos nos quais permeiam uma variedade de saberes: saberes produzidos, saberes mobilizados, intercambiados. Saberes almagamados, requeridos na prática. Nessa perspectiva, as interlocutoras teceram suas narrativas, às quais passamos a considerar analiticamente.

Aurora

- *Na minha prática uso diversas coisas que aprendi na formação, mas também na prática. [...] O que eu aprendi com o PNAIC, procuro usar dentro da sala de aula, mas o que aprendemos com a experiência, a prática é a melhor coisa que tem para aprender sobre como ensinar, foi assim que fui construindo e reconstruindo meus saberes. Na verdade eu vou usando o que a aprendi com a formação conforme vou vendo a necessidade da minha turma [...]. (Observação Participante)*

Isadora

- *Quando comecei a trabalhar como professora alfabetizadora eu pensava que era só chegar e colocar no quadro as letras, depois as sílabas, pedi as crianças para copiar, depois repetir várias vezes e pronto, mas eu descobrir que já não era mais como no tempo em que fui alfabetizada. Foi quando comecei a fazer a formação do PNAIC e aprendi que alfabetização era a partir de textos, usando os gêneros textuais [...]. Com o PNAIC aprendi novas metodologias, novos saberes que era necessário para ensinar as crianças a ler e escrever. (Observação Participante)*

Aurora afirma que usa na sua prática diversos saberes da formação, mas também os saberes que construiu e reconstruiu a partir de sua experiência. Destaca que usa na sua prática o que aprendeu com o PNAIC, dando realce para os saberes da experiência. A interlocutora compreende a prática como espaço privilegiado de aprendizagens sobre como ensinar na alfabetização. Compreendemos que os saberes construídos na prática, no fazer alfabetizador, os saberes da experiência, são apreendidos no percurso de formação docente profissional (formação inicial e continuada).

Estudando, o professor foi se apropriando dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e outros. Therrien (apud BORGES, 1998, p. 51) afirma os professores, independente de espaços/momentos predeterminados de formação, constantemente buscam na sua “[...] prática outras fontes de referência para a sua ação docente”. Na análise sobre tipos de saberes, Borges (1998) denomina-os de um tipo de saber social que orienta o fazer dos professores no contexto da prática, que é ressignificado no dia a dia de sua prática, em articulação/reforço com os saberes da

formação. A narrativa de Aurora apresenta a maneira, os caminhos de como tem aprendido a ser e a estar na profissão docente, ao tempo em que todos esses “momentos” concorrem para fortalecer a construção de sua autoria docente.

A interlocutora Isadora narra lembrando de quando iniciou na docência contava em sua bagagem acadêmica com alguns saberes pré-adquiridos como estudante. Verificou, porém, que a maneira de alfabetizar crianças havia mudado. Agora estava diante de novas teorias, somadas àquelas estudadas quando foi aluna. A esse respeito, Imbernón (2009) salienta que os processos formativos precisam considerar a necessidade de formar os professores na mudança e para a mudança que perpassam o contexto social e da escola. Confirmando-se esse entendimento de Imbernón (2009), Isadora, no início da docência, percebeu que a maneira de alfabetizar tinha mudado, que era preciso que buscasse novas estratégias metodológicas para ensinar as crianças a ler e a escrever em contexto de letramento. Essa busca perpassa a compreensão da evolução do próprio conceito de alfabetização nas últimas três décadas (séculos XX e XXI), repercutindo nas maneiras de ensinar no contexto educativo da alfabetização infantil.

Nos relatos de Isadora e nas observações acerca de sua prática é possível perceber que, ao longo de sua vivência como aluna na escola, no curso de formação, construiu saberes sobre o ser professor e os modos de ensinar, mesmo demonstrando clara compreensão de que os saberes são temporais, às vezes ficam desatualizados, carecendo que alguns deles sejam revistos, ressignificados, entre outras alterações por que podem passar, em função da realidade da sala de aula e das necessidades dos alunos. Brito (2011), em seus estudos nesse campo teórico, considera que as aprendizagens docentes são construídas num processo que abarca uma diversidade de situações: situações formais, sistemáticas e organizadas (os cursos de formação inicial e continuada) e, também, situações informais: nas interações com os seus pares e com os alunos. Essas e outras situações constituem momentos de significativas aprendizagens sobre os processos de ensino e aprendizagem e, de forma excepcional, sobre a construção da própria condição profissional, no que diz respeito à questão da autoria docente.

As narrativas das interlocutoras elucidam sobre a processualidade construtiva de seus saberes, envolvendo um processo reflexivo sobre alfabetização, na validação dos conhecimentos teóricos e metodológicos aprendidos a partir da formação inicial e, de modo particular, na formação continuada do PNAIC. Esse processo reflexivo

oportunizou a ressignificação, reconstrução e construção de saberes, diante da *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* e a reflexão sobre a *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 2000). Esse movimento reflexivo levou as professoras alfabetizadoras (interlocutoras) a diversas aprendizagens sobre o aprender, sobre como sistematizar seu trabalho para ensinar as crianças a ler e a escrever, de forma autoral, de forma competente, com autonomia.

As narrativas das interlocutoras mostram os modos como mobilizam, validam e ressignificam os diversos tipos de saberes, reconstruindo a teoria a partir da prática, por meio da reflexão crítica, pela percepção da unidade teoria e prática, portanto, pelo estabelecimento de relações entre os aspectos concretos das ações desenvolvidas na prática docente alfabetizadora e pelas teorias aprendidas que fundamentam o fazer na sala de aula. A análise crítica do discurso das alfabetizadoras possibilita inferir, ainda, que as duas professoras participantes desta pesquisa desenvolveram um processo reflexivo durante a participação na pesquisa ao tecerem considerações analíticas sobre sua prática e escreverem sobre essa prática, tecendo uma autocrítica a esse respeito.

Nesse entorno, evocamos Pimenta (2009) ao afirmar que os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes estabeleceram como alunos na escola, ou nas vivências na formação para exercer este ofício, ou seja, que obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola, com a universidade, também com seus formadores, mediados pela reflexão crítica. Essa consideração da autora nos permite inferir que os saberes da experiência se constituem para além das vivências docentes como professoras alfabetizadoras. A postulação teórica da autora confirma o que Isadora relatou a respeito das aprendizagens construídas nas suas vivências como aluna, sobre o ser professor e as maneiras de ensinar.

A compreensão acerca do ser professor, do que é competência profissional, a valorização (ou desvalorização) social dos professores, a maneira de trabalhar os conteúdos e construir a relação professor-aluno e outras tantas demandas a respeito do professor e seus saberes são influenciadas pelas experiências que tiveram ao longo de sua trajetória de estudos e práticas profissionais.

Pacheco e Flores (1999), no âmbito dessa discussão, contribuem com a compreensão dessa problemática, pois referem que o aprender a ensinar requer a articulação da teoria com a prática, num processo dialógico por meio da reflexão

crítica, de forma que os professores desenvolvam a capacidade de organizar seu trabalho e de tomarem decisões para resolução dos problemas da prática. Acrescentam que os saberes dos professores podem ser relacionados a um conjunto de saberes situados, validados e construídos no contexto concreto da escola e da sala de aula em que esses profissionais atuam.

Quanto aos saberes da experiência, esclarecemos que não se resumem, somente, às experiências prévias dos professores, de quando foram alunos, mas dizem respeito, sobretudo, aos saberes construídos no decurso da trajetória profissional dos professores alfabetizadores. Compreensão que se confirma no discurso de Isadora, quando evoca o início da carreira docente, ao perceber que as alterações nos modos de ensinar, a maneira de alfabetizar e de como, de fato, tinha mudado, requerendo novas aprendizagens, novas metodologias para ensinar. Percebemos as mudanças sociais afetando diretamente a escola e seus modos de ensinar, no caso desta pesquisa, afetando, pois, os modos de alfabetizar crianças pequenas. São contribuições e considerações que têm sintonia, principalmente, com autores como Souza (2014) e Soares (2004).

Neste estudo, ou seja, nesta Tese, ao falarmos de saberes da experiência, estamos nos referindo àqueles provenientes da história de vida pessoal de cada professor e, também, dos saberes produzidos no cotidiano de sua prática. Assim, os saberes da experiência são produzidos e apropriados ao longo da história de vida dos docentes, no cotidiano da escola, em sua prática docente, nas relações que estabelecem com os pares e com os alunos, com a escola e com seus próprios saberes (BORGES, 1998; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2009).

Esses saberes representam para os professores alfabetizadores fontes de aprendizagens que fundamentam, orientam e possibilitam a ressignificação de suas práticas no contexto da sala de aula. Compreendendo (ou postulando) professores como profissionais reflexivos, capacitados a desenvolverem seu trabalho de forma autônoma, sistematizada e criativa, consciente dessa nova condição docente, sabendo melhor como funcionam as necessidades de aprendizagens de seus alunos, em condições autorais.

Nesse contexto, Borges (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2002) corroboram o exposto, na diversidade de saberes que influenciam a prática docente e que a precedem, são saberes provenientes: das suas histórias de vida, da cultura familiar, das vivências com outros tipos de educação. Cabe, pois, observar a maneira como os

professores ensinam sobre sua vida escolar e sobre saberes da experiência socialmente construídos e compartilhados.

Com apoio nos dados da observação participante e das entrevistas narrativas das interlocutoras do estudo, verificamos que as duas interlocutoras, Aurora e Isadora, usam uma diversidade de saberes para organizar sua prática e demandar suas ações docentes. Essas postulações empíricas confirmam as das observações e discussões em que os autores discutem os vários tipos de saberes. Borges (1998) alerta sobre os saberes das experiências do fazer cotidiano do professor, de como esses saberes se relacionam ao campo profissional e com a realidade objetiva, principalmente em contato com a realidade escolar.

Nessa perspectiva, entendemos que os saberes docentes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e na formação profissional, em razão das aprendizagens que se desenvolvem no cotidiano da prática, num processo mediado pela reflexão crítica. Considerando o exposto, emerge a compreensão de que professor possui saberes específicos à profissão e que esta requer uma variedade de saberes, inclusive saberes do professor alfabetizador.

Na discussão sobre os saberes docentes que orientam a prática do professor, Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, contribui ao acrescentar as exigências colocadas ao ato de ensinar requisitadas pelos saberes da docência. O autor trata sobre diversos saberes necessários para ensinar, dentre os quais destaca que ensinar exige: alegria e esperança; curiosidades – o aluno precisa sair de uma curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica; consciência do inacabamento; disponibilidade para o diálogo; respeito aos saberes dos educandos; rigor metodológico; criticidade; rejeição a qualquer forma de discriminação e dominação; reflexão crítica sobre a prática; estética e ética.

São exigências que se encontram relacionadas a capacidades do indivíduo em tomar consciência do mundo e da necessidade de construir e apropriar-se de saberes fundamentais ao exercício da docência. O autor, ao pontuar sobre essas exigências, esclarece acerca de sua concepção de educação e funções na formação dos sujeitos. A postura política desse autor evidencia sua compreensão no que concerne à prática como prática educativa crítica-reflexiva. Posiciona-se em favor dos excluídos, contrapondo-se, claramente, a qualquer prática opressora ou que aponte para a desumanização.

Defende o modelo da educação com função emancipadora e libertadora. Quando defendemos a formação de professores para se tornarem autores de suas práticas, assumimos que essa formação seja na perspectiva crítico-reflexiva, de maneira que os professores sejam construtores de saberes, o que lhes faculta o desenvolvimento de uma prática autoral, primando, dentre outros propósitos, que alunos possam se tornar críticos, requisitos para a conquista de sua emancipação social.

A convicção é, pois, que discussão a respeito da prática dos professores alfabetizadores precisa focalizar a reflexão crítica em torno dessa prática, considerando o processo de construção, reelaboração, validação de saberes necessários ao exercício docente, na tarefa de alfabetizar e letrar as crianças, respeitando suas necessidades educativas, de forma a garantir seus direitos de aprendizagem. Essas reflexões precisam ser mediadas pelo olhar reflexivo crítico sobre a prática de forma a provocar as mudanças necessárias. Nesse âmbito, citamos os dizeres de Nóvoa (2009), alertando de que há um excesso de discurso sobre a prática, que é preciso fazer mais, perspectivando provocar mudanças reais e concretas no contexto da escola e da sala de aula. A esse respeito, passamos a analisar as narrativas de Aurora e Isadora, tratando sobre o saber fazer dos professores alfabetizadores.

Aurora

- *Desde que comecei a dar aula minha prática tem mudado muito, tanto com as formações em que tenho participado, como com a prática, pois sempre penso sobre o que faço e como faço meu trabalho na sala de aula. Observo o que dá certo e o que não funciona, qual a melhor forma de organizar meu trabalho, que estratégias usar, o que devo fazer a cada momento do processo de alfabetização, principalmente como devo me relacionar com meus alunos [...]. Sabe tenho uma aluna especial esse ano. Ela é uma criança difícil de conviver e que requer muito cuidado e paciência para lidar com ela, [...] é cardíaca e tem Síndrome de Down [...]. Preciso planejar e conduzir minhas aulas, a forma de ensinar as crianças a ler, escrever e usar isso na vida deles, mas também tenho que ensinar a conviver e a respeitar as diferenças [...]. Pensar sobre a prática [...], melhorar o planejamento, pesquisar outras maneiras de ensinar [...]. Não fico esperando só por formação oferecida pela secretaria não, vou atrás de aprender, volto ao que já estudei nas formações que participei [...], busco aprender e melhorar o meu trabalho, sempre, mesmo já tendo mais de 20 anos de experiência [...], mas sei que ainda tenho muito a aprender [...]. (Observação Participante)*

Isadora

- *No meu dia-a-dia penso muito a respeito do que acontece na sala de aula, da forma como ensino, sobre as atividades que realizo, as maneiras como cada aluno aprende, sobre o que contribui mais para cada aluno aprender, [...] maneira como aprendem [...]. Com isso também vou aprendendo, [...] converso com meus colegas sobre coisas que tenho dúvidas, [...] sobre o nosso planejamento e usamos o que aprendemos para melhorar nossa prática, estamos construindo conhecimentos importantes para ser professor. Tudo isso somado ao que já aprendi com as formações, [...] sobre como alfabetizar as crianças. Uma coisa que tenho observado que de maneira geral e que ajuda no trabalho, e funciona para todas as crianças, é ser afetuoso com a criança, ouvi-las, conhecer, dar importância ao que ela faz e pensa [...]. Eu não preciso que ninguém fique me cobrando para eu fazer meu trabalho direito. Para mim ensinar é coisa séria, preciso todos os dias que entro na sala de aula fazer o melhor possível para ensinar meus alunos, afinal sei que a escola pode mudar suas vidas para muito melhor. (Observação Participante)*

A reflexão crítica, condição fundamental no processo de construção de aprendizagens sobre a docência é, na formação continuada dos professores alfabetizadores, momento fundamental, tendo em vista a forma como os alfabetizadores desenvolvam a capacidade reflexiva sobre suas práticas no seu cotidiano com o intuito de ressignificá-las. Freire (1996) nos ensina que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática.

Com fundamento na observação participante, Aurora pontua questões importantes sobre como exerce a reflexão sobre sua prática no seu cotidiano. A interlocutora diz que sua prática tem passado por mudanças no decorrer do tempo de exercício profissional. Atribui essa mudança aos saberes construídos ao longo das formações, momentos em que tem auferido novas e necessárias aprendizagens que têm servido para anteparar e, às vezes, para redirecionar seu trabalho. A esse respeito, em Guarnieri (2000), encontramos afirmações de que a vida, a escola e a formação constituem elementos fundamentais para o entendimento de como os professores vão cuidando de sua profissão no propósito e na compreensão da elaboração dos saberes sobre a prática e a profissão docente.

Em sua narrativa, Aurora expressa: “[...] sempre penso sobre o que faço e como faço meu trabalho na sala de aula. Observo o que dá certo e o que não funciona, qual a melhor forma de organizar meu trabalho, que estratégias usar, o que devo fazer a cada momento do processo de alfabetização, principalmente como devo me relacionar com meus alunos [...]”. A interlocutora assume postura reflexiva não só porque pensa, mas especialmente porque organiza seu trabalho, analisa as possibilidades e avalia sua prática considerando o contexto, inclusive desenvolve preocupação e envolvimento assumindo o melhor para seu alunado. Nossa alfabetizadora se permite pensar sobre o que faz, analisando e ponderando o que é melhor, mais favorável para a promoção da alfabetização das crianças. Fernandes e Prado (2010), ao apresentarem reflexões sobre o fazer e os saberes dos professores, afirmam que esse processo é mediado pela reflexão crítica que leva à construção da autonomia necessária ao exercício da docência e, por conseguinte, favorece a construção da autoria docente.

A narrativa de Isadora coloca que tem aprendido sobre como ensinar na Alfabetização, no seu cotidiano, essa aprendizagem tem ocorrido a partir das reflexões que realiza sobre seu trabalho. Percebe a maneira com que as crianças aprendem a ler e a escrever, bem como o modo como fazem uso desses conhecimentos em suas vidas. A interlocutora explica que essas aprendizagens construídas sobre a prática também se articulam com os saberes da formação. Ao longo de sua narrativa destaca os saberes construídos na formação continuada do PNAIC, validados, reelaborados e ressignificados na prática. A esse respeito, Sacristán (1999, p. 77) afirma que é necessário “[...] incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos”. Nesse sentido, evidencia-se que o saber das professoras alfabetizadoras articula os saberes da formação e da experiência mediados pela reflexão crítica. As interlocutoras Aurora e Isadora pontuam aspectos que demarcam/anunciam sobre sua autoria docente, como: o planejamento, o desenvolvimento da prática, a organização do ambiente alfabetizador, entre outros.

A interlocutora Isadora, ainda, acrescenta que nesse processo de reflexão que desenvolve, surgem dúvidas sobre o seu fazer e que, nesses momentos, recorre aos pares: “[...] às vezes também converso com meus colegas sobre coisas que tenho dúvidas [...]”. Nesse cenário, Freire (1996, p. 38) afirma que a prática docente crítica: “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”,

que o saber produzido na e sobre a prática precisa passar pela reflexão crítica, para poder adquirir o rigor metodológico necessário, para ser chamado de saber docente. As postulações do autor e as narrativas das interlocutoras possibilitam inferir que as professoras alfabetizadoras precisam ser formadas e informadas da necessidade do exercício da reflexão crítica, de forma que possam elaborar, reelaborar e validar seus saberes, submetendo-se constantemente à reflexão sobre o que fazem e como fazem, num processo dialógico e reflexivo crítico.

Sobre o processo de reflexão crítica que tem desenvolvido ao longo de sua trajetória profissional Aurora nos diz que em seu trabalho percebe necessidades inerentes a sua prática docente alfabetizadora, mas que oportuniza melhorar sua prática por meio de buscas de novas estratégias para organizar e conduzir suas aulas. A interlocutora revela compreensão de que o professor alfabetizador precisa entender que não é possível desenvolver um trabalho de qualidade somente esperando respostas prontas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio das formações. É necessário que, também, se envolve em buscar conhecimentos, maneiras e possibilidades de construir sua ação, assumindo-se como sujeito de sua própria existência profissional, tornando-se autora do seu fazer profissional.

Fernandes e Prado (2010) colocam a necessidade de o professor, no espaço da escola, desenvolver a capacidade de ser autor-professor. Para esses teóricos, de maneira geral, o processo reflexivo dos professores contribui para que se tornem autores do que dizem, do que fazem e do seu próprio saber. O conceito de autoria docente que esses autores trabalham centra-se em torno do dizer, do fazer e do saber do professor. Entendemos que, no presente estudo, avançamos na conceituação e na compreensão da categoria autoria docente, que diz respeito à capacidade desenvolvida pelos professores, mediante aprendizagens construídas e ressignificadas, mediada pelo processo de reflexão crítica, de articularem os diversos saberes da formação e da experiência. Retomamos, assim, nosso olhar analítico sobre as narrativas das interlocutoras do estudo.

Aurora afirma “[...] busco aprender e melhorar o meu trabalho, sempre, mesmo já tendo mais de 20 anos de experiência e já ter aprendido muita coisa, mas sei que ainda tenho muito a aprender [...]”. Assim, conceber possibilita inferir a compreensão de inacabamento em relação a sua condição profissional que a interlocutora tem, ao tempo em que reconhece que já aprendeu muito sobre sua prática, mas reconhece que, ainda, tem muito a aprender. A respeito do exercício

reflexivo, Guarnieri (2000) contribui com a afirmação de que o exercício da indagação e da reflexão constituem estratégias e conteúdos fundamentais para o processo de ressignificação de aprendizagens sobre a docência, levando à construção de saberes, que é uma das tarefas do professor comprometido com seu crescimento pessoal e profissional.

Quando aludimos sobre o fazer dos docentes alfabetizadores, uma das questões que perpassam essa discussão é a formação continuada de professores alfabetizadores enquanto espaço no qual o professor tem a oportunidade de construir, adquirir e intercambiar saberes que são essenciais ao saber ensinar na alfabetização, que, igualmente, reconhecemos como lócus de aquisição de conhecimentos docentes. Nesse sentido, passamos a ouvir e analisar as narrativas das professoras alfabetizadoras, que destacam diversas aprendizagens que se solidificam ao longo da vivência na formação do PNAIC.

Aurora

- *[...] hoje eu uso o texto para começar alfabetizar, do texto para chegar na sílaba. Mas, eu sei que só o trabalho com o texto não consegue ensinar as crianças a ler e escrever. Se fosse só o texto pelo texto, leitura apontada no texto sem trabalhar a palavra, a sílaba, a letra, não daria certo. [...], nem todas as crianças aprendem assim. [...] na minha prática vou misturando o que aprendi na formação do PNAIC e em outras formações, com outras metodologias, que já uso desde do início de maneira minha vida profissional, como o ditado, que é bom para a criança pensar como se escreve [...]. Nesse processo vou ensinando as crianças a usarem a leitura e a escrita nas suas vidas, como para ler uma receita, ler placas, escrever um bilhete [...]. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- *Todo meu trabalho para ensinar a ler começo pelo texto, com os gêneros textuais, porém eu mesclo com outras coisas, como ditado, uso do silabário [...]. Tem criança que não aprende só com o trabalho com o texto, é preciso de atividades como o silabário. [...] para ensinar matemática uso o que aprendi na formação do PNAIC, mas também trabalho com a tabuada, porque sei que ajuda as crianças aprenderem. Aprendi isso na prática. [...] observando como a crianças aprendem [...]. Na realidade, na formação do PNAIC aprendi muitas teorias e metodologias para alfabetizar, mas cabe ao professor após aprendê-las, ir selecionando de acordo com as necessidades de seus alunos, de sua turma. Dessas teorias e metodologias, lembro agora da Psicogênese da Língua Escrita, com as hipóteses de escritas, estudos sobre alfabetização e o letramento, os métodos de alfabetização, planejamento, avaliação [...]. Alfabetizo mostrando sempre para meus alunos a função social da leitura, da escrita e da aprendizagem da matemática. Ensino eles os principais gêneros textuais em que precisam na sua vida [...]. O professor alfabetizador precisa ter muito conhecimento para poder organizar seu trabalho. (Entrevista Narrativa)*

A respeito dos métodos de alfabetização, as interlocutoras ponderam que desenvolvem suas práticas seguindo orientações da formação do PNAIC, usando uma variedade de estratégias metodológicas: o ditado e o silabário, por exemplo. Ambas iniciam pelo texto. Entendem, entretanto, que nem todas as crianças aprendem do mesmo modo. E que só trabalhar o texto é pouco para surtir o efeito esperado: a alfabetização das crianças. As duas interlocutoras destacam que constroem cartazes, avisos, bilhetes direcionados aos alunos e junto com os alunos para que eles vejam a função social da escrita.

Isadora afirma que seu trabalho para ensinar a ler, tem no texto sua base inicial, a partir dos gêneros textuais, mas a interlocutora reconhece que mescla com metodologias, como ditado e uso do silabário. Essa postura assumida pela interlocutora se justifica em razão das aprendizagens que tem desenvolvido a partir das suas vivências na prática, sobre como os alunos aprendem.

As narrativas e a observação das práticas desenvolvidas pelas professoras Aurora e Isadora mostram que usam os conhecimentos da formação continuada do PNAIC, mas incluem outros elementos: o ditado, o silabário e a tabuada. Na verdade,

o que percebemos e registramos como compreensões advindas das observações participantes é que as professoras têm uma prática muito mais rica e diversificada do que o que elas narram, pois no desenvolvimento de suas práticas lançam mão de uma variedade de estratégias metodológicas, de forma criativa e sistematizada para ensinar as crianças a ler, escrever e fazer uso dessas práticas sociais, nas situações cotidianas.

No bojo dessa reflexão, Kusaski (2016) esclarece que o termo alfabetização é muito amplo, comporta uma variedade de questões que se têm constituído em objeto de estudo de pesquisas. Essas pesquisas têm maior centralidade nas áreas dos métodos de alfabetização, das teorias, das políticas, das experiências em escolas e da formação do professor alfabetizador.

A todas essas temáticas, a prática docente está diretamente e indiretamente atrelada, sendo necessário pensá-la como um dos eixos centrais para implementar o ensino como prática social. Sobre usos sociais da leitura e da escrita, a interlocutora Aurora declara: *“vou ensinando as crianças a usarem a leitura e a escrita nas suas vidas, como para ler uma receita, ler placas, escrever um bilhete [...]”*, enquanto Isadora diz: *“[...] Alfabetizo mostrando sempre para meus alunos a função social da leitura, da escrita e da aprendizagem da matemática. Ensino a eles os principais gêneros textuais em que precisam na sua vida [...]”*. Os relatos das duas professoras demonstram que compreendem a importância de trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento no seu fazer cotidiano, pois a apesar de serem processos distintos, precisam ocorrer simultaneamente no ciclo de alfabetização (SOARES, 2004; SOUSA, 2014).

Dessa forma, o alfabetizador em sua prática precisa considerar o aluno em processo de alfabetização, no seu papel de sujeito histórico-social. Nessa perspectiva, Gontijo (2014, p. 14) contribui com essa reflexão:

[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais e outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para libertação e mudança social.

A autora acrescenta que a compreensão da alfabetização considerando os contextos sociais e históricos de seu desenvolvimento, inscreve a alfabetização na condição de uma prática social e cultural que visa atender a objetivos específicos dos grupos que usam a leitura e a escrita, levando em conta os contextos históricos e sociais, em que os alunos em processo de alfabetização precisam ser formados para, de fato, assumirem sua emancipação social.

Gontijo (2014) defende que as crianças precisam ser alfabetizadas na perspectiva do letramento, pois necessitam fazer uso da leitura e da escrita em situações concretas de seu dia a dia, em todos os momentos que demandarem sua utilização. O fato de não vivermos em uma sociedade justa, mesmo dizendo-se democrática, é prejudicial à educação escolar e à alfabetização, porque a tendência é formar indivíduos adaptados às leis do mercado e, portanto, com um frágil saber que, a rigor, reduz sua capacidade de responder positivamente às demandas sociais. Nesse sentido, a alfabetização, como uma das esferas importantes da formação das crianças, precisa tornar-se espaço e tempo de exercício da cidadania por meio da apropriação e da produção da leitura e da escrita de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer, do ser e do saber.

Ao afirmar o que as crianças precisam aprender, entendemos que a autora coloca em evidências as necessidades de reforçar a formação e a prática docente para usos sociais que envolvem as habilidades de leitura e escrita. Posto que alfabetizar e letrar, no que se refere a ler, escrever, interpretar, inferir, analisar, dentre outras competências que se exige na leitura e na escrita, perpassa pelo redirecionamento da prática docente, da formação, dos saberes e dos conhecimentos que o alfabetizador construiu.

As alfabetizadoras Aurora e Isadora, em suas práticas docentes, consideram que o conhecimento deve ser ancorado em uma base conceitual de alfabetização, em teorias que lhes deem condições de analisar o cotidiano de sua prática para nela intervir. No Brasil, no cerne dessas discussões sobre alfabetização, comporta destacar que em meados de 1980 as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky proporcionaram um novo rumo para o processo de alfabetização, no que se refere à mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita.

Esse acontecimento representou um “marco” na história da alfabetização, por aliar contribuições das pesquisas sobre a psicogenética, o que tornou possível olhar a aprendizagem da língua escrita por outro ângulo, percebendo como a criança

constrói e represente esse sistema. Ferreiro e Teberosky (1999) iniciaram seus estudos nesse campo, em 1974, tendo como ponto de partida a compreensão de que a concepção da aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento, demonstrando que a criança, antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre para alcançar a aquisição da leitura e da escrita.

Todo esse acontecimento “histórico” da alfabetização originou-se com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada e comprovada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), que divulgaram sua primeira obra publicada no Brasil, em 1986, “Psicogênese da língua escrita”, o livro recebeu o mesmo nome da teoria. As autoras esclarecem sobre a perspectiva adotada para a realização do estudo que deu origem a sua teoria. Assim, a pretensão era demonstrar que a aprendizagem da leitura, compreendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural, que é a escrita, prática social que, em geral, começa antes que a criança chegue à escola. A compreensão é que esse processo vai além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia. Nesse sentido, o aluno é reconhecido como *“[...] um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]”*.

Na discussão sobre o saber fazer dos professores alfabetizadores, registramos que, antes da publicação do Livro “Psicogênese da língua escrita” (PLE), as discussões sobre alfabetização centravam-se nos métodos de ensino, a PLE deslocou-as do campo do ensino para a aprendizagem, considerando não somente como se deve ensinar, mas principalmente como se aprende. Essa teoria mostra que a criança pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual tem contato, por meio de sua interação em situações sociais mediadas pela leitura e pela escrita. A psicogênese da língua escrita serviu de fundamentação para elaboração do PNAIC, que as hipóteses de escritas estão dentre os conteúdos estudados na formação. As professoras alfabetizadoras, Aurora e Isadora, mencionam, em vários momentos, tanto da entrevista narrativa como da observação participante, a respeito dessa teoria, que como constatamos, orienta, também, o trabalho dessas alfabetizadoras.

Atentando para os dizeres e defesas das mencionadas autoras, o que vai influenciar o processo de alfabetização das crianças são as oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita. Explicam que o ambiente alfabetizador objetiva levar para sala de aula um cenário semelhante ao que as crianças viviam em seu cotidiano quando expostas em situação de leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Portanto, advogam que é necessário aproximar o ensino das práticas cotidianas dos alunos, partindo de seus conhecimentos, de sua realidade cultural e, assim, ampliar a linguagem, sua visão de mundo, de maneira autônoma. Sobre o ambiente alfabetizador Aurora e Isadora pontuam:

Aurora

- *A minha sala de aula tem diversos materiais escritos, como calendário, relógio, cartazes com os textos dos gêneros textuais, conforme vou trabalhando na aula, listas com os nomes dos alunos, notícias [...]. Sou muito atenta a criar um ambiente alfabetizador com várias possibilidades de leitura. Dou preferência para construir muitos desses recursos com as crianças em sala de aula. (Observação participante)*

Isadora

- *Alfabetizo meus alunos usando vários recursos, por isso sou muito atenta na construção do ambiente da sala de aula, algumas coisas faço, outras construo junto com os alunos no decorrer do ano, ao trabalhar com eles. Aqui na sala temos o alfabeto, calendário, chamadinha, o cartaz com os combinados, um mural com diversos textos, vamos construindo conforme os gêneros textuais que trabalhamos na sala, quando trabalhei com piadas escolhi algumas, mas solicitei que as crianças pesquisassem e trouxessem para ler na sala, eles adoraram, depois coleí no mural. A mesma coisa faço com a notícia, o bilhete, com os avisos, também coloco eles em contato com diversos materiais escritos, como: jornais, revistas, livros de literatura, no nosso cantinho da leitura, um espaço que uso muito com eles [...]. (Observação participante)*

Em relação ao ambiente alfabetizador, Aurora afirma que coloca na sua sala de aula diversos materiais escritos, dentre eles: calendário, relógio, cartazes com textos de distintos gêneros textuais, listas com os nomes dos alunos, notícias e outros.

Revela ter consciência da importância desse cenário para trabalhar a alfabetização e para o letramento dos alunos, por isso procura tornar a sala um ambiente alfabetizador com várias possibilidades de leitura, dando preferência pela construção juntamente com os alunos desse espaço alfabetizador.

Isadora afirma que alfabetiza usando vários recursos, que é bem cuidadosa com a ambiência da sala de aula. Nesse sentido, procura dispor na sala uma variedade de materiais escritos, atentando para organizar esse ambiente de forma coletiva, ou seja, ela constrói algumas coisas e outros materiais orienta os próprios alunos a construírem. Entende que o ambiente alfabetizador precisa ser pensado e organizado respeitando as necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos, considerando as peculiaridades da turma inclusive.

Ferreiro e Teberosky (1999) advertem que a escola tem o papel de garantir aos alunos um ambiente alfabetizador, mesmo tendo consciência de que esse ambiente, por si só, não garante a alfabetização. Que é necessário, portanto, criar situações de ensino-aprendizagem nas quais os alunos possam vivenciar diversas interações com a língua escrita. Situações que devem ser mediadas pelos professores e devem ser pensadas para promover um conjunto de formatos de usos reais de leitura e escrita nos quais os alunos têm a oportunidade de exercitar a interatividade social.

Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu dia a dia e oferecem a essas crianças, desde cedo, a oportunidade da convivência e da participação em diversas situações de leitura e de escrita, elas podem, também, começar a pensar sobre a língua escrita e seus usos, construindo hipóteses sobre como se lê e como se escreve (BRASIL, 2013).

Nas observações feitas nas duas salas das professoras interlocutoras, verificamos que ambas têm uma preocupação com a ambiência, enquanto espaço alfabetizador. Nessa perspectiva, usam, durante as aulas, os materiais produzidos por elas, pelos alunos e, às vezes, adquirido/comprado com o próprio dinheiro, para criação desse ambiente alfabetizador. Ao analisar as postulações empíricas, buscamos a contribuição de Freire (1996) que sempre manteve a convicção de que não há teoria sem prática e nem prática sem teoria, o que reforça a crença na unidade teoria-prática. Em acréscimo, citamos Brito (2011, p. 49) ao discutir que os processos formativos “[...] *devem incorporar o diálogo com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas*”.

Nas turmas de alfabetização, revelou-se comum diversas situações em que a escrita se presentifica, a exemplo da lista de nomes dos alunos da turma, calendário, cartaz contendo a lista de combinados para o ano letivo, cartazes com textos de diferentes gêneros, dentre outros, inclusive bilhetes, convites, que, em vários momentos, os alunos são convidados a ler oralmente na sala de aula. Esse material de sala de aula está incluído no desenvolvimento da prática docente, faz parte da rotina e são explorados e articulados aos conteúdos trabalhados, colaborando para que os alunos construam conhecimentos de forma ativa, participativa como protagonistas de sua aprendizagem. Nessa direção, prosseguimos desenvolvendo nosso olhar analítico sobre as narrativas das interlocutoras.

Aurora

- *Tenho um cuidado em manter a minha sala de aula com uma variedade de situações escritas, para que os alunos possam vivenciar naturalmente o contato que têm com a escrita. Sempre quando vou trabalhar os diversos conteúdos tenho o cuidado de orientar as crianças na construção dos recursos, onde eles têm a oportunidade de manusear jornais, revistas e outros materiais escritos. Não costumam trazer cartazes prontos, pois acho que quando é construído pelos alunos, eles têm mais interesse. Isso fui observando com o tempo. (Observação Participante)*

Isadora

- *Quando comecei a dar aulas levava os comunicados para os pais, e os cartazes prontos, só que com o tempo aprendi que é muito mais significativo construir junto com os alunos. Hoje quando tem comunicado para enviar para os pais, construo junto com as crianças, e aos poucos eles vão se apropriando da leitura e da escrita em situações de uso social. (Observação Participante)*

A narrativa de Aurora mostra como organiza sua sala de aula, enquanto espaço de vivências de situações de letramento. A esse respeito, Teberosky e Gallart (2006) afirmam que um ambiente alfabetizador é capaz de estimular e desafiar o aprendiz em seu processo de aprendizagem, na consideração de uma seleção de materiais de interesse das crianças, organizando a exposição e o trabalho com esses materiais em sala de aula, lendo e escrevendo *para* e *com* as crianças. Sempre que

os discentes têm a oportunidade de fazer uso da escrita na sala de aula, sob orientação do professor, mobilizam seus processos de reflexão sobre a língua escrita nos vários níveis: pragmático, sintático e fonológico, o que leva à consolidação de um ambiente favorável ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Pelas postulações empíricas expostas, afirmamos que o professor alfabetizador no exercício de sua prática testa, valida, ressignifica os outros saberes adquiridos no seu processo de formação e nas reflexões que faz sobre a prática. Esse processo envolve todos os seus saberes, que têm como origem diferentes fontes, como: a formação inicial e a formação continuada, mais especificamente os saberes do currículo de formação de professores e outros tantos de áreas diversas ou de áreas correlatas.

O alfabetizador coloca esses saberes em movimento no contexto de sua prática, validando, ressignificando, reelaborando e construindo novos saberes sobre como ensinar as crianças a ler e a escrever. Tardif (2002) adverte que é necessário ter cuidado com a supervalorização dos saberes da experiência em detrimento de outros saberes. Nesse entorno, pontuamos que, pelo discurso de Aurora, fica claro que a alfabetizadora tem aprendido também com a prática, que essa prática constitui elemento facilitador do trabalho docente, o que contribui para a construção da autoria docente na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Sobre o ambiente alfabetizador, Souza (2017) explicita que na perspectiva do PNAIC os ambientes, materiais e rotinas objetivam possibilitar às crianças a prática social da leitura e da escrita nas turmas de alfabetização. Esse ambiente objetiva oferecer espaço educativo com as condições para que as crianças aprendem a ler e escrever de forma significativa, de forma prazerosa, o que requer estética e funcionalidade de modo que possibilite às crianças aprendizagens sobre a leitura, a escrita e a matemática. No decorrer desta pesquisa, diante dos dados produzidos, é compreensível/visível o movimento das interlocutoras, seja na reflexão ou na organização de suas práticas e até no redirecionamento das demandas da sala de aula.

Nessa perspectiva, o alfabetizador reflete a respeito de sua prática, a partir da formação, das bases teóricas, das trocas de experiências e, ao mesmo tempo, cria e recria condições de desenvolvimento de sua prática sem seguir modelos impostos por um sistema ou por uma instituição. Progressivamente, vai aprendendo a analisar sua realidade circundante, mediando o desenvolvimento dos alunos, considerando o nível

de aprendizagem que estes se encontram. Atentar para esses aspectos implica não só apoiar-se em teorias, também reinventar teorias, recriar metodologias, maneiras de ensinar, intervir de forma crítica e consciente no processo de aprendizagem do aluno, o que referenda que esses saberes e fazeres sinalizam sobre a autoria docente.

Esse movimento possibilita acessarmos à compreensão de como os professores vão se tornando autores de sua prática, quando recriam suas metodologias, reelaboram e reconstroem saberes, organizando seu trabalho de forma autônoma, mesmo tendo um programa de ensino estabelecido pelas secretarias de educação, escapam do controle do sistema e decidem, também, pelo desenvolvimento de outras metodologias, o que entendemos e compreendemos como revelações de outras maneiras de ser e estar na profissão, e que defendemos como sinalizações de autoria docente.

4.2 Autoria docente: saberes e aprendizagens ressignificados

Nesta seção discutimos as aprendizagens ressignificadas do saber, do fazer dos professores, considerando-os como fundamentos que anteparam e fundamentam a autoria docente. Nesse entorno, para enfrentar os desafios da prática, de forma a atender as demandas requeridas pela sala de aula, considerando as necessidades de aprendizagens dos alunos no contexto da sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação imediata, os professores precisam a partir da formação e do exercício da docência desenvolverem a capacidade de pensar sobre o que fazem, como fazem num processo dialógico, articulando a teoria e a prática. Nessa direção compreensiva e nessa tarefa analítica, focalizamos a contribuição do PNAIC para a prática do professor alfabetizador pela formação continuada, o que oportunizou em termos de aprendizagens ressignificadas trabalhar o sistema de escrita alfabética, na perspectiva do letramento, objetivando a interdisciplinaridade, levando em conta as necessidades dos alunos e do meio em que vivem.

Ao pensar sobre a prática como espaço de produção de saberes e de ressignificação e construção da autoria docente, incluímos o trabalho do professor alfabetizador que demanda uma formação – inicial e continuada – articulada ou que envolve, sempre, a teoria e a prática das professoras alfabetizadoras no que se refere à construção de saberes sobre sua docência, sobre como organizar e executar suas

atividades no contexto da sala de aula. Na consideração desses aspectos, passamos a analisar as narrativas de Aurora e Isadora.

Aurora

- *Na formação do PNAIC estudamos muita teoria sobre a alfabetização das crianças, estudamos a Teoria das hipóteses de escrita - que trata como a criança ver a escrita antes de saber ler, e das possibilidades de intervenções pedagógicas para ajudar a criança a evoluir de um nível para o outro, bem as orientações para formar as duplas produtivas. Vimos muita coisa sobre o letramento, que foi uma das novidades que o PNAIC trouxe em relação às outras formações que eu tinha participado, é que antes o foco da alfabetização era ensinar os alunos a decodificar e escrever palavras e frases, no máximo a ler e a escrever textos curtos. Nas trocas de experiências entre os professores, aprendemos muito sobre como usar de várias formas as teorias para alfabetizar os alunos, porque a partir disso, temos várias possibilidades de colocar essa teoria nas nossas atividades [...]. A partir da diversidade de conhecimentos que aprendemos na formação do PNAIC e em outras formações, também com a prática, avalio meus alunos para saber o que já sabem, para que eu possa ensinar o que precisam aprender, a partir disso faço meu planejamento, priorizando as suas reais necessidades de aprendizagens. (Observação Participante)*

Isadora

- *Para realizar meu trabalho na alfabetização planejo de acordo com o que meus alunos precisam aprender, para isso muitas vezes eu tenho que ir pesquisar, buscar metodologias e estratégias para fazer um trabalho que realmente contemple o que minha turma precisa. Também como registrar o desenvolvimento deles, na hora do planejamento penso nas necessidades de cada um. Às vezes preciso retomar algumas coisas que já estudei, principalmente do PNAIC, porque vimos muita teoria sobre a alfabetização e o letramento, é preciso estar sempre retomando [...]. Costumo também observar nas avaliações dos alunos como foi a aprendizagem deles, o que os alunos mais aprenderam e o que aprenderam menos, aí vou refazendo o meu planejamento, porque no decorrer das atividades, percebemos que precisamos mudar algumas coisas. (Observação Participante)*

Aurora relata que na formação do PNAIC estudou muita teoria sobre alfabetização e que essas teorias oportunizaram a construção de diversos saberes necessários para pensar possibilidades metodológicas de intervenções pedagógicas na sua alfabetizadora. Sobre a diversidade de conhecimentos adquiridos, ao longo da formação do PNAIC, a interlocutora afirma: *“[...] a partir da diversidade de conhecimentos que aprendi na formação do PNAIC e em outras formações, também com a prática, avalio meus alunos para saber o que já sabem, para que eu possa ensinar, o que precisam aprender, a partir disso faço o meu planejamento, priorizando as suas reais necessidades de aprendizagens”*.

Encontramos ressonância, a respeito dos dizeres de Aurora, no discurso de Guarnieri (2000), ao considerar o professor como um profissional que é capaz de refletir sobre seu trabalho e sobre o contexto em que o mesmo ocorre: toma decisões, apropria-se e, ao mesmo tempo, desenvolve saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem, particularmente voltadas para o ciclo de alfabetização. A propósito, essa autora afirma que os professores bem-sucedidos mobilizam um conjunto de saberes e fazeres que possibilitam ao professor transformar, ajustar e reorganizar situações da realidade escolar. Afirma, ainda, que representativa parte da aprendizagem da profissão dos professores acontece e se inicia no exercício do fazer, constituindo uma das condições para a construção das aprendizagens de ser professor. Luna (2016) explica que trabalho real é diferente do trabalho prescrito, o que acontece na sala de aula, o que se vê de fato, são experiências singulares, em que cada professor realiza suas atividades de um modo próprio, de acordo com o contexto situacional e com os conhecimentos que tem sobre a cultura da profissão, sobre os saberes da experiência e sobre a realidade de sua turma

Isadora pontua que, para alfabetizar, planeja considerando o que seus alunos já dominam e o que precisam aprender. Para tanto, mostra-se comprometida com pesquisas, busca metodologias e estratégias pedagógicas para atendimento às necessidades de sua turma. A sistematização de sua prática é feita mediante planejamento com base em estudos sobre as teorias que fundamentam seu trabalho na alfabetização. Acrescenta que pondera sobre seu fazer e conforme a necessidade em relação ao saber e ao fazer procura ressignificar sua prática. Guarnieri, na reflexão que faz sobre as aprendizagens construídas e ressignificadas na e sobre a docência (2010, p. 10), aponta que os saberes da formação e o exercício da docência permitem ao professor, de forma mais segura e consciente, tecer considerações avaliativas

sobre sua prática, de forma a detectar, diante da realidade de sua sala de aula, “[...] as condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e que exigem dele a tomada de decisões, desde aquelas de natureza mais pragmática, até as que envolvem aspectos morais”.

As interlocutoras apontam que desenvolvem reflexões sobre o que fazem, avaliam o que precisam mudar na prática e redirecionam o que se faz necessário para atender as demandas de aprendizagens de seus alunos. O estabelecimento de relações entre a prática docente e o contexto do trabalho dessa prática situa os conhecimentos da formação, requerendo do professor sua capacidade reflexiva crítica, a fim de, mais concretamente, perceber e compreender as nuances desse processo. Zeichner (1997) considera que na formação é oportuno desenvolver a capacidade de os professores refletirem sobre a maneira como ensinam e como percebem as possibilidades de mudanças, seja nas aprendizagens das crianças, seja nas aprendizagens da profissão.

Nesse cenário, compreendemos que o saber da experiência não é acumulação de saberes práticos. É um saber que se constitui no questionamento sobre o vivido, a partir do movimento em busca de novas possibilidades para essas experiências, o que possibilita vislumbrar aprendizagens ressignificadas sobre a docência.

Conforme as interlocutoras, a formação forneceu subsídios para redirecionarem a prática, criando e recriando metodologias em sala de aula para envolver os alunos de forma ativa. Essa formação, também, forneceu elementos para autonomizar aos professores, para reelaborarem seus saberes e seus fazeres. Antes de participarem da formação do PNAIC, por vezes, Aurora esclarece que “[...] os professores realizavam fora da sala atividades como: preparar convites para as reuniões de pais, escrever um bilhete para um aluno que faltou à aula, ler um aviso que foi colocado na parede da sala de aula, dentre outras, essas atividades seriam feitas com as crianças, pois possibilitam momentos ricos de aprendizagem sobre a leitura e a escrita”. Enquanto, Isadora realça: “Gosto muito de construir textos com meus alunos, peço mesmo para eles escrevem bilhetes, convites e outros, pois só assim eles veem sentido na escrita, tem dado certo, muito certo. Nossa, como tenho aprendido com as formações e a prática”. É possível perceber que tanto Isadora quanto Aurora dão significado para escrita quando constroem textos relevantes/expressivos para os alunos, especialmente junto com eles. Esses veem

sentido no uso da escrita o que contribui para a compreensão de seus usos sociais, cotidianamente, de forma interativa.

Teberosky (2016), ao tecer considerações sobre os usos da escrita, afirma que nas sociedades letradas valoriza-se a interação entre as pessoas e a cultura escrita, o que torna o processo de alfabetização mais concreto e mais eficiente. A escola como instituição de educação formalizada tem a responsabilidade de ensinar a ler e a escrever, precisa promover a interação dos alunos com textos que circulam socialmente, que têm sentido nas práticas cotidianos dos alunos.

No que concerne a esse aspecto, Campos (2007) acredita que o professor, na sua prática, desenvolve aprendizagens sobre as especificidades de suas atividades, fazendo-se professor diariamente, ou seja, na realidade de suas vivências temporais, quando, às vezes, precisa tomar decisões apoiando-se nos conhecimentos da formação e nos saberes que tem construído na reflexão crítica, que articula os conhecimentos da formação aos conhecimentos da prática docente. Esse autor afirma que nesse processo a relação teoria prática é redefinida, na racionalidade da prática. Nessa perspectiva, os professores alfabetizadores podem ser considerados permanentes aprendizes, tornando-se professores também pelas suas crenças, representações, até pelos hábitos e pelo desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da prática.

Ao tratar sobre competência estamos nos referindo à capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos emocionais que ocorre em determinada situação, e que se manifesta em condições reais, imprevisíveis, inusitadas e aleatórias. Enquanto as habilidades referem-se ao domínio do saber fazer com eficiência (CAMPOS, 2007). Acreditamos que o professor alfabetizador no processo de construção de sua autoria docente desenvolve, mutuamente, sua competência profissional. As professoras interlocutoras desse estudo deixam claro que nas suas práticas constroem saberes, desenvolvem competências e demonstram habilidades relativas ao seu trabalho com a alfabetização e com o letramento das crianças.

De igual modo, reconhecem que alfabetizam em situações de letramento, a partir do que aprenderam com a formação do PNAIC, o qual compreende e defende a alfabetização na perspectiva de letramento. Para Soares (2004, p. 47) "[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado".

A autora esclarece que a alfabetização e o letramento não são processos independentes, posto que revelam uma dependência mútua, uma indissociabilidade: “[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização” (SOARES, 2004, p. 14).

Nessa acepção, comporta afirmar que alguém, quando alfabetizado dentro do contexto de letramento, possivelmente torna-se um cidadão ativo, crítico e participativo, pois habilitado a adquirir e produzir, ao longo de sua vida e de sua formação, novos conhecimentos, revelando-se capacitado para interagir em situações sociais que exijam letramento.

Comporta destacar que a formação continuada de alfabetizadores não somente no âmbito do PNAIC, mas em qualquer outro programa ou projeto formativo, não deve ter caráter de receituário, antes deve oportunizar aos alfabetizadores conhecimentos teóricos e metodológicos, por meio de processos de reflexão crítica para que possam organizar seu trabalho e sistematizar as ações necessárias conforme as demandas requeridas pela prática (SOUZA, 2018). Nessa direção, no contexto de suas narrativas, as interlocutoras citam os principais desafios de sua prática no que se refere a alfabetizar e letrar as crianças no dia a dia de sua prática docente.

Aurora

- *Umas das coisas em que tenho aprendido é como trabalhar a produção de texto com as crianças que ainda não sabem ler e escrever ou que estão aprendendo a ler e a escrever, quando comecei a alfabetizar isso para mim não existia, com o tempo e as formações fui aprendendo, e o PNAIC ensinou sobre isso e eu tenho aprendido muito. (Observação Participante)*

Isadora

- [...] umas das coisas que muito me inquietava era como ensinar os alunos que estão aprendendo a ler, a produzir textos, mas tenho aprendido que o aluno desde que entra na escola precisa ser estimulado a produzir textos. No PNAIC, com minha formadora, aprendi algumas estratégias para trabalhar a produção de texto com as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever. Eu coloco mesmo eles para escreverem. Vou fazendo isso conforme vou trabalhando os gêneros textuais. (Observação Participante)

A interlocutora Aurora fala de um dos desafios encontrados no exercício da docência na alfabetização e como a formação do PNAIC a ajudou efetivamente. Pela narrativa percebemos como a alfabetizadora tem ressignificado sua prática a partir dos conhecimentos adquiridos na formação. Brito (2006) contribui com a reflexão sobre o trabalho do alfabetizador, afirma que no espaço específico do trabalho pedagógico alfabetizador, esse profissional vem dialogando com diferentes e inusitados desafios propiciados pela vivência da prática docente. Esses desafios, de natureza complexa e variada, conduzem o professor na construção de saberes e de ações para atendimento às necessidades peculiares da prática docente alfabetizadora, que requer o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como demanda saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita e do letramento.

A interlocutora Isadora coloca em realce que ensinar a criança a ler e a produzir texto é um fato que a inquietava em suas trajetórias de formação continuada do PNAIC, quando então lançou mão de algumas estratégias voltadas para a produção de texto, inclusive adotando o trabalho com gêneros textuais. Esses desafios, que a autora pontua de natureza complexa e variada, instigam o professor a construir saberes para atendimento às necessidades que se apresentam constantemente no contexto real da sala de aula, também são anúncios de que o alfabetizador está se constituindo autor da sua prática, pois exigem a busca de novos conhecimentos, de novos saberes para reelaboração de sua prática. Nesse quesito, Isadora narra cursou o PNAIC nos primeiros anos de sua docência, o que para ela se constituiu oportunidade de aprender sobre alfabetizar crianças, inclusive no item produção de texto.

Brito (2006) destaca que é imprescindível considerar que o professor recém-formado se sente impotente diante das incertezas e conflitos que surgem no cotidiano da sala de aula. Esclarece, também, que para o alfabetizador em início de carreira, ensinar a ler e a escrever é um grande e complexo desafio, pois a formação inicial se concretiza sem tomar como referência a prática escolar. Outro destaque a ser considerado é que os conhecimentos relativos à alfabetização, trabalhados no curso de formação inicial, nem sempre abarcam aspectos característicos à natureza do processo de aquisição da escrita e à organização da prática docente alfabetizadora.

A formação do professor alfabetizador deve ser pautada nas necessidades da prática, na reflexão crítica que o professor precisa realizar no dia a dia em sala de aula, sobre prática. Esse processo formativo, por sua própria natureza, é geralmente construído e reconstruído, mediante avanços e recuos que vão, aos poucos, possibilitando ao professor a construção da autoria docente (GARCIA; ZACCUR, 2008). Sobre as necessidades da prática, as professoras alfabetizadoras interlocutoras deste estudo registram em suas narrativas as afirmações que seguem.

Aurora

- *O PNAIC trouxe muita coisa que o professor alfabetizador precisa para desenvolver o trabalho nas turmas de alfabetização. Eu como professora alfabetizadora posso dizer que sabia algumas coisas, mas aprendi outras, que posso citar o planejamento usando sequências didáticas e os gêneros textuais [...]. Também aprendi muito sobre como trabalhar o ensino da matemática com meus alunos que estão sendo alfabetizados e a importância de usar o lúdico e os recursos para isso. Esse foi um dos diferenciais da formação do PNAIC. (Observação Participante)*

Isadora

- *[...] minha formadora, ela ajudava mesmo a gente. Sempre que tinha dúvida eu ligava, ou mandava uma mensagem e ela sempre respondia logo, não era preciso ficar esperando pelo dia da formação, que era quinzenal. Eu ia fazendo o meu trabalho, também tirava dúvidas com minhas colegas, mais experientes, me ajudaram muito, aliás ainda hoje aprendo muito com elas. [...] No PNAIC aprendi muita coisa que eu não sabia sobre como alfabetizar as crianças, como: como avaliar uma criança em processo de alfabetizar e o que fazer com o resultado, saber o nível da criança e organizar meu trabalho a partir disso [...]. (Entrevista Narrativa)*

As narrativas de Aurora e Isadora confirmam a postulação de Brito (2006) de que o professor em início de carreira precisa da formação continuada para apoiar as demandas da prática. Também evidenciam a importância do papel da formadora e da aprendizagem por meio da partilha de experiências com os pares. Aurora diz que o PNAIC representou um diferencial em seus processos formativos, inclusive nas orientações para trabalhar matemática na alfabetização. Enquanto Isadora avalia o PNAIC e seus processos formativos como espaço de aprendizagens variadas no qual aprendeu a melhor conduzir sua prática alfabetizadora, inclusive nos quesitos avaliação e planejamento.

Sobre as possibilidades de aprendizagens entre os pares, Kramer (2010, p. 108-109) pontua que é: “[...] fundamental abriremos espaços na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola”, fenômeno que evidencia a relevância da formação em serviço, pautada pelas necessidades da prática.

A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da unidade teoria e prática, evitando-se, no entanto, que a teoria se torne “*blábláblá*” e a prática “*ativismo*”, na ausência dessa necessária visão reflexiva (FREIRE, 1996). Refletir sobre a prática docente alfabetizadora é questionar a realidade da docência na alfabetização. Diante das narrativas e das postulações, inferimos que os saberes dos alfabetizadores são construídos no movimento da teoria e da prática, o que possibilita a construção da autoria docente num processo reflexivo (GARCIA; ZACCUR, 2008), em que o professor faz uso da teoria para compreender a prática e vice-versa, assim vai reconstruindo e reelaborando, desde suas bases teóricas, as maneiras de ser e de estar na profissão.

O aspecto que as interlocutoras destacam sobre sua prática, informando como organizam seu trabalho, revela que ambas fizeram (e fazem) a opção pelas sequências didáticas. Nesse sentido, Aurora e Isadora trazem alguns esclarecimentos em suas narrativas que referendam essas evidências.

Aurora

- *[...] gosto de trabalhar com sequência didática, pronto essa foi uma das coisas que aprendi no PNAIC e que uso mesmo. [...] eu realmente gosto muito de trabalhar com sequência didática e a partir dos gêneros literários [...]. Porque a partir daí dá como a gente trabalhar todas as disciplinas, dá pra gente buscar, fazer com que o aluno não se sinta preso só ali, numa matéria por exemplo, matemática, trabalhar só ela [...], chegar e dizer “adição é isso e aquilo outro” não, mas trabalhar o texto. [...] trabalhar o texto e procurar fazer daquele texto ali umas atividades com que o aluno aprenda aqui e fazer a ligação com o que ele vê lá fora, ele sempre me chamou atenção pra isso. E aqui a produção e a construção desses conhecimentos na formação do PNAIC, o PNAIC mostrou isso.*

Isadora

- *Meu planejamento é feito com sequência didática e com os gêneros textuais, sequência, pois os gêneros textuais ajudam muito no processo de alfabetização das crianças. Antes, bem no início, eu pensava que alfabetizar era só a gente chegar, botar no quadro o alfabeto e começar por aí. Trabalhar com as sílabas. Mas, aprendi que não. Eu aprendi que era a partir dos textos, dos gêneros. E dali a gente trabalhava a alfabetização, a escrita, a produção de texto, a gente trabalhava tudo que é necessário.*

Aurora em sua narrativa esclarece como organiza seu trabalho por meio das sequências didáticas e que o emprego dessas sequências facilita o trabalho com a interdisciplinaridade. O emprego dessa modalidade de planejamento favorece a aprendizagem dos alunos, inclusive com os gêneros textuais e com as situações de comunicação. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que as sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas de forma sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Desse modo, declaram que trabalhar com sequências didáticas oportuniza desenvolver com os alunos atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática.

O discurso de Isadora evidencia aprendizagens desenvolvidas com a formação e os saberes construídos no movimento teoria-prática desde o início da

carreira até os dias atuais, visto que a alfabetizadora possui mais de vinte anos de experiência. Esse processo formativo oportunizou à alfabetizadora proceder a algumas mudanças na sua prática, demonstrando compreensão de como melhor alfabetizar as crianças. A esse respeito, Imbernón (2011) afirma que a formação do professor deve estabelecer estratégias de pensamentos e percepções, de forma a prepará-lo para resolver os desafios da sala de aula. O autor defende que é necessário formar um profissional prático-reflexivo, que seja capaz de lidar com a complexidade da prática de forma autoral.

As narrativas das interlocutoras mostram que suas práticas são orientadas pelos conhecimentos da formação e pelos saberes construídos no decorrer do exercício da docência, num processo reflexivo e dialógico (GARCIA; ZACCUR, 2008). Nessa perspectiva, reforçam que vivenciam um processo formativo reflexivo sobre a prática, o que contribui para a consolidação de sua condição autoral, enquanto alfabetizadoras. Nóvoa (2009, p. 19) também reforça esse entendimento:

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

O autor esclarece que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas no interior da profissão docente, a partir de um processo reflexivo sobre a prática enquanto elemento facilitador do trabalho dos professores. Assim, temos que as reflexões empreendidas na formação continuada do PNAIC sobre a prática propiciaram às interlocutoras o desenvolvimento da autoria docente, inclusive a reflexão crítica (BRASIL, 2012), ao buscarem soluções para fazer face aos desafios da alfabetização das crianças.

O PNAIC, ao desenvolver o processo de formação de professores, com foco na prática docente alfabetizadora, menciona dez princípios didáticos que são inerentes a essa prática: ensino reflexivo, ensino centrado na problematização, ensino centrado na interação entre os pares, ensino centrado na explicitação verbal, favorecimento da argumentação, sistematização dos saberes, valorização dos conhecimentos dos alunos, diversificação de estratégias didáticas e ensino centrado na progressão. Afirma que a utilização desses princípios na organização e

desenvolvimento das aulas, contribui para enriquecer momentos de aprendizagens, nos quais os alunos são estimulados a aprender de forma prazerosa e ativa (BRASIL, 2012), entendimento que constatamos, pelas narrativas das professoras ao falarem de sua prática alfabetizadoras.

Garcia (2008) defende que a prática dos professores alfabetizadores deve ser pautada em princípio teórico-epistemológico capaz de alicerçar uma postura política, dando-lhe condições para exercerem a docência com autonomia e autoria, possibilitando ressignificar as práticas num processo dialógico e reflexivo entre a formação continuada e o fazer cotidiano das classes do ciclo de alfabetização. As narrativas, a seguir, evidenciam aspectos relativos à consolidação da condição autoral no desenvolvimento da docência na alfabetização.

Aurora

- *O PNAIC traz muita coisa, mas eu seleciono, vou usando o que aprendi de acordo com o aluno que tenho, de acordo com a realidade da clientela que a gente tem dentro da sala de aula porque tem coisas lá que tem aluno aqui não precisa, tem aluno aqui que não tem necessidade de ver aquilo lá. Por exemplo, tem uma coisa bem interessante que eu achei lá, foi sobre a Educação do Campo, mas a Educação do Campo. Aí vou para lá fazer esse tipo de capacitação, aqui na minha sala de aula eu tenho aluno que é do campo. Mas, eu tenho aluno que não conhece as coisas que tem lá no campo. E pra mim tá fazendo uma coisa com a outra eu tenho que me rebolar e muito porque a criança do campo ela é diferente da criança da cidade, hoje principalmente. Até penso que o PNAIC foi um programa de formação criado para ser aplicado no Brasil todo, não tem como ele contemplar tudo. Até porque existem as diferenças de um lugar para o outro, e como existem! Assim, precisa ser ajustador, principalmente pelo professor que conhece a realidade de sua sala. Eu faço a seleção do que acho que o aluno precisa.*

Isadora

- *Quando penso no que aprendi com a formação do PNAIC, penso na maneira como fui alfabetizada foi mesmo pela cartilha. Só que quando eu entrei, eu realmente estranhei. A maneira como era a alfabetização realmente, na realidade, do tempo atual. E com a continuação eu fui descobrindo que eu tinha mesmo era que reaprender muita coisa, mas que para isso eu não precisava esquecer o que já sabia, quero dizer que acho que nem tudo porque é tradicional é ruim, na minha prática misturo muita coisa, vou colocando mesmo do meu jeito, do jeito que eu aprendi, que sei que funciona, porque tem muitas crianças que não aprende facilmente não. Então, era aí que eu aplicava mesmo o silabário, era o alfabeto mesmo, as vogais, as consoantes, eles tinham que aprender mesmo lá no começo. Aí quando eles aprendiam isso aí é continuo com os gêneros textuais, desenvolver a escrita, desenvolver outras habilidades. Na verdade, a organização do meu trabalho depende muito das necessidades dos alunos da turma.*

Ao analisarmos a narrativa de Aurora é possível inferir que a interlocutora está continuamente investindo em maneiras de melhor compreender e selecionar o que é melhor para a realidade de sua sala de aula, para a aprendizagem de seus alunos, portanto investindo, igualmente, em seu crescimento autoral: quando seleciona, sabe o que o aluno precisa, ou seja, tem um diagnóstico de como o aluno está; expressa, por conseguinte, uma forma crítica de analisar o conteúdo da formação, esclarecendo que esta serve de base para pensar sobre a prática, para atender as necessidades dos alunos (SEEGER, 2001). A interlocutora ao explicitar sua compreensão, revela seus modos de ser, saber e saber fazer, na consideração da vasta dimensão cultural que demanda que a escola e os professores façam os necessários e possíveis ajustes em função da realidade de cada local em que a orientação do PNAIC venha a se materializar, isto é, acontecer, concretizar-se. Dizemos, então, que o contexto da prática em que essa política de formação se materializa não é o mesmo para o Brasil todo (BALL; MAINARDES, 2011).

Aurora considera que a formação vivenciada no PNAIC, em alguns momentos, parece longe da realidade de sua sala de aula, de modo que ao se posicionar a respeito da formação do PNAIC, a interlocutora faz referência aos aspectos das condições materiais de operacionalização da formação. Assim registra sua justificativa: “[...] lá era tudo muito bonito, o material dos formadores tudo muito

bonito, quando a gente chega na escola a gente sabe que é diferente, a gente não tem material. A gente não tem material, a gente vai trabalhar com a sucata, mas a gente, às vezes, não tem tempo confeccionar, para que a gente tem para planejar é muito curto, muito curto mesmo [...]. No mesmo sentido Isadora informa que [...] muitos materiais usados na formação do PNAIC não tinham na escola, muitas vezes faltava e eu tive que comprar do meu bolso.

As alfabetizadoras relatam na entrevista e, também, em conversas durante a observação participante, que uma série de saberes e fazeres aprendidos/apreendidos na formação, nem sempre havia condições de como executá-los na sala de aula, em razão de não contarem com os materiais necessários para efetivação desses propósitos. É bem verdade que muitos materiais poderiam ser confeccionados pelos professores ou mesmo pelos alunos, empregando sucatas ou coisas do gênero, porém a carga de trabalho envolvida no ciclo de alfabetização requer muito tempo dos professores para planejamentos, estudos e sistematizações sua prática. Reconhecem em suas falas que algumas dificuldades são vividas no decorrer da formação. Revelam que para realização de várias atividades sugeridas durante a formação, tiveram que arcar com os custos do material, em virtude da escassez desses materiais nas escolas em que trabalham.

O discurso de Aurora denuncia que não basta pensar em um programa de formação repleto de promessas de condições materiais, de condições objetivas de melhoria do trabalho do professor, posto que o que é prometido em geral não acontece no contexto da prática. Entende e defende que falar em educação de qualidade exige variedade de políticas que possam garantir sua efetivação. Nesse sentido, acrescentamos que a formação de professores é indispensável e necessária, mas ela sozinha não dá conta de garantir uma educação de qualidade (KRAMER, 2010; IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 2009).

Isadora expressa em sua narratividade sobre a forma como alcançou suas aprendizagens, defende e afirma que deu certo. Segue acreditando nessa “convicção”, mesmo depois da formação continuada. Assume que é viável. Diz, inclusive, que precisou reaprender na prática muita coisa dos métodos tradicionais. Trabalhar as letras paralelas, os gêneros textuais, acrescentando que o direcionamento da organização de sua prática docente alfabetizadora é feito a partir das necessidades dos alunos. Bozza (2008, p. 21), a esse respeito, alerta que “[...] “é no texto e no contexto que as palavras e, conseqüentemente, as letras e sílabas

adquirem significado". Portanto, o caminho mais rápido e eficiente para trabalhar com o aluno o conceito de palavras, sílabas e letras, com seus respectivos e múltiplos sons, é por meio do que a realidade social produz e vincula a partir do texto, ou seja, em consonância com a realidade do aluno/da criança.

A autora em referência pondera que inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, tanto para encantá-la, como para mostrar seus usos e sua importância, é a primeira ação acertada de quem tem a responsabilidade do letramento, no caso o professor alfabetizador. Defende, pois, a prática de alfabetização a partir de textos, o que vai ao encontro das orientações do PNAIC (BRASIL, 2012).

Nas narrativas Aurora e Isadora destacam a compreensão que têm sobre essas questões, inclusive o entendimento de que nem tudo que é tradicional é ruim, que pode ser mesclado, o que realmente vai nortear a organização de sua prática são as demandas da sala de aula.

Aurora

- *Aprendi a ser alfabetizadora foi na prática, sempre usando os conhecimentos da formação, testando que dava certo e observando esse processo. Fui vendo que o professor tem que observar como as crianças aprendem. Vi que nem todas as crianças aprendem da mesma forma, por isso vou mesclando várias metodologias na minha prática, uso muito coisa do construtivismo, mas mesclo com o tradicional. Preciso reconhecer que mesmo com tantos anos de experiência, sei que ainda tenho muito a aprender, pois na educação é assim, tudo está sempre mudando.*

Isadora

- *[...] aprendi a ser alfabetizadora com as formações, a experiência e com formação do PNAIC. Realizo diversas atividades para alfabetizar os alunos, mas muitas coisas interferem, depende da criança, depende do ambiente em que ela está inserida, depende de muita coisa. São várias atividades que realizo, a gente tem que variar, às vezes se não der um jogo, alguma coisa, um projeto, um jogo silábico, um jogo matemático, qualquer coisa dessa natureza a gente parte para outra coisa, mas é bem difícil. É complicado [...]. Trabalho muito com: o calendário, textos, [...]. Eu costumo fazer assim na minha prática: o texto, a leitura do texto no geral, a partir da leitura do texto, dos conhecimentos dos alunos a respeito daquele tema ali, depois disso eu organizo as frases, as palavras, as sílabas, né, e para retomar lá no texto novamente e voltar para produção.*

Aurora e Isadora narram e explicam como aprenderam a alfabetizar. Em ambas percebemos um esforço, uma processualidade dialógica com os conhecimentos da formação inicial e continuada, com a prática, demarcando a contribuição da formação do PNAIC e, também, o comprometimento de cada uma para sua definição profissional. Pontuam sobre a utilização de uma variedade de atividades na sua prática docente na alfabetização. Entretanto, o que norteia a organização dessa prática são as necessidades de aprendizagens dos alunos, ou seja, realizam um trabalho em função das demandas das práticas.

A esse respeito, Garcia (2008, p. 23) considera: “É no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações”. A afirmativa da autora remete ao entendimento de que as discussões teóricas da formação precisam se reportar à prática alfabetizadora na sala de aula, perspectivando a relação dialética teoria-prática. Nesse movimento a teoria vai sendo atualizada e ganhando significado enquanto a prática vai adquirindo maior consistência nos seus modos de concretização.

Na reflexão sobre a prática como elemento facilitador do trabalho dos alfabetizadores, Bozza (2008) contribui com a ampliação de questões que perpassam a alfabetização ao afirmar que a apropriação da linguagem escrita representa inserção social, amplia certas capacidades superiores do cérebro sem as quais a participação do sujeito na sociedade seria superficial.

Compreender esse fato significa conceber a linguagem como combustível indispensável ao funcionamento e desenvolvimento do cérebro. Significa compreender que é via linguagem que o homem se constitui social e psiquicamente, E que é através dela que ele capta e traduz as impressões que o mundo lhe imputa. Também é pela linguagem que o sujeito oculta e produz seu lugar no mundo, sendo ela própria sua arma para condená-lo ou libertá-lo (BOZZA, 2008, p. 17)

Pelas postulações teóricas, percebemos o papel que a linguagem ocupa no contexto das práticas alfabetizadoras realça a necessidade do trabalho como textos, como elemento básico das atividades para ensinar a ler, escrever e desenvolver o letramento dos alunos no ciclo de alfabetização.

Diante do exposto, a compreensão que emerge é que a prática docente aliada ao processo de reflexão crítica constitui espaço de ressignificação e validação dos

saberes necessários ao exercício docente alfabetizador que, progressivamente, vai edificando a autoria docente (GARCIA, 2008). Nessa direção, analisamos a narrativa de Isadora que, antecipadamente, afirma que a formação do PNAIC ajudou bastante no seu início de carreira.

Isadora

- [...] eles me deram fundamentação. Isso aí foi o que me ajudou muito, porque como eu era novata, na prefeitura, eu não tinha muita experiência, isso aí pra mim foi de muita fundamentação. Aprendi a trabalhar com os gêneros textuais, que eu pensava que alfabetizar era só a gente chegar, botar no quadro o alfabeto e ali. Trabalhar com as sílabas. Eu aprendi que era a partir dos textos, dos gêneros. E dali a gente trabalhava a alfabetização, a escrita, a produção de texto, a gente trabalhava tudo que era necessário. As eu ficava pensando na forma como a gente às vezes vê alfabetização, principalmente no início da carreira, ela tem muito a ver com a forma como fomos alfabetizadas. Você lembra um pouquinho como foi que você foi alfabetizada? Se foi com texto? Nós já sabemos que a forma como nós aprendemos a ler e a escreve termina influenciando a forma como a gente ensina. Quando cheguei na profissão, na turma de alfabetização, nos primeiros anos eu pensava que alfabetizar era só colocar letra no quadro, sílaba, que isso daria conta, mas que com o tempo eu vi que não era. Eu fui alfabetizada foi mesmo pela cartilha. Só que quando eu entrei, eu realmente eu estranhei. A maneira como era a alfabetização realmente. Na realidade, do tempo atual. E com a continuação eu fui descobrindo que eu tinha mesmo era que ir testando e vendo o que dava certo, colocando mesmo do meu jeito, do jeito que eu aprendi, porque tem muitas crianças que não aprendem facilmente não [...]. Então, era aí que eu aplicava mesmo o silabário, era o alfabeto mesmo, as vogais, as consoantes, eles tinham que aprender mesmo lá no começo. Aí quando eles aprendiam isso aí é que eu ia começar com os gêneros textuais, desenvolver a escrita, desenvolver outras habilidades. (Observação Participante)

Isadora em sua narrativa explica sobre como geralmente organiza sua prática, refere que nesse percurso tem pensado a respeito do que faz e de como faz, antes, durante e depois das suas ações. Esse movimento tem oportunizado a construção de aprendizagens sobre a sua prática e as necessidades de aprendizagens dos alunos. Todos esses enfoques convergem para dizeres de Fernandes e Prado (2010) ao

acreditarem que os professores no fazer da sala de aula e nas relações com os alunos constroem sua autoria docente.

A interlocutora Isadora explica em sua narrativa que, do início da sua carreira até o momento, tem desenvolvido aprendizagens sobre como as crianças aprendem, cuidando, sobretudo, da organização de seu trabalho e dos aspectos metodológicos. Esse processo vivido pela alfabetizadora tem possibilitado a reelaboração e a construção de saberes sobre o saber ensinar na alfabetização. Considerando as postulações de Fernandes e Prado (2010), compreendemos que a autoria docente se constrói na trama que envolve o saber/fazer docente, o processo reflexivo a respeito da teoria e da prática, bem como as aprendizagens advindas desse processo. Prosseguindo com discussões e considerações sobre a construção da autoria docente, Aurora e Isadora tecem a seguinte narratividade:

Aurora

- *[...] Eu acho assim, que tudo que eu aprendi, tudo que deu certo na minha prática, eu transfiro pra eles, eu procuro usar essas estratégias para ver se dá certo. Quando dá certo tudo bem, deu certo. Quando não dá, eu parto pra outra coisa. [...] Na minha prática eu faço o que sei que dá certo, o que funciona, o que meus alunos precisam para aprender a ler e escrever e, também, as noções de matemáticas que precisam para prosseguir os estudos nos anos seguintes. O que meus alunos já sabem e o que precisam aprender sou eu como professora que sei, principalmente como devo organizar meu trabalho para atender as necessidades de cada aluno que tenho. Isso nenhuma secretaria de educação sabe, só eu que estou aqui. (Entrevista Narrativa)*

Isadora

- [...] mesmo trabalhando com gênero, eu sempre retorno com às sílabas. Porque tem alunos que precisam, que ainda precisava do silabário. [...] Então quando eu sentia que alguém estava faltando alguma coisa, eu retornava lá do começo. Eu organizo minha prática do que eu acho que eles precisam, não é só como a Secretaria quer não, eu tenho o meu planejamento por fora. Eu não, faço tudo do jeito que estava lá no plano que a secretária deu, porque nem todos conseguiam e nem todos estavam no mesmo nível. Então, eu sempre tinha as minhas estratégias, porque eu não ficava só no programa da prefeitura, eu sempre acrescentava mais alguma coisa, e muito às vezes, muito. Tudo que eu aprendi com o PNAIC eu procurei usar dentro da sala de aula, mas a experiência, a prática, é a melhor coisa que tem. Sabe na formação tinha um momento de trocas de experiências, aprendi muito com meus colegas. Porque assim, a gente nunca consegue alfabetizar todos, é muito difícil, quando a gente não consegue alfabetizar a criança de um jeito, a gente parte pra outra estratégia. E assim eu fui aprendendo com eles. Porque um não sabia de um jeito, o outro já sabia de outro. Então, eu pegava, juntava uma coisa com a outra às vezes dava certo. Também observo como os alunos aprendem. (Entrevista Narrativa)

As interlocutoras corroboram que tudo que aprenderam na formação do PNAIC têm colocado em prática, que observam esse processo para aprender sobre as melhores estratégias metodológicas para alfabetizar e letrar as crianças, que as aprendizagens construídas servem para reorganizar seu trabalho, direcionar sua prática tendo em vista alcançar os objetivos estabelecidos. Prado e Fernandes (2010) salientam que o professor autor projeta o seu dizer e fazer, é capaz de organizar seu discurso e sua prática. Isso leva à construção de novas aprendizagens, principalmente no contexto escolar da sala de aula.

Garcia (2008, p. 48), ao falar sobre a importância de considerar as reais aprendizagens da criança, pondera:

A construção de uma nova prática pedagógica está associada à redefinição do processo de ensino-aprendizagem e à sua articulação com as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas. Repensar a prática tendo a

realidade como referência, significa instaurar um movimento de reconstrução/desconstrução permanente da atividade cotidiana.

Apesar de ter aprendido sobre como trabalhar o construtivismo, Aurora pontua “[...]. *Eu acho assim, que tudo que eu aprendi, tudo que deu certo na minha prática, eu transfiro pra eles, eu procuro usar essas estratégias para ver se dá certo. Quando dá certo tudo bem, deu certo. Quando não dá, eu parto pra outra coisa*”.

Guarnieri (2000) assevera que é no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas sobre o processo de ensino e aprendizagem. A escola, diz a autora, se constitui, por excelência, espaço de validação e reelaboração da teoria em movimento a respeito de como ensinar e de como as crianças aprendem.

O professor, como vemos nas narrativas em análise, no exercício de sua prática, elabora e reelabora saberes sobre como ensinar, com apoio na apropriação dos conhecimentos das experiências concretas que oferecem pistas orientadoras para sua ação, reconhecendo a reflexividade como ferramenta para a construção de conhecimento sobre seu modo de ser e estar na profissão.

Guarnieri (2000), nesse sentido, compreende o professor como um profissional intelectual, considera que ele é capaz de transcender a alienação, deixando de ser um mero executor de tarefas, passando a atuar como sujeito na sua prática, nas opções teóricas e metodológicas que adota, de forma a organizar seu trabalho em condição autoral. Nesse contexto, o professor organiza sua prática orientado pelos saberes que possui, exercitando no processo análise a construção de sua autoria docente. Inclusive, achamos oportuno destacar o que as interlocutoras dizem sobre o controle exercido pela secretaria de educação de seu município:

Aurora

- A SEMED tenta fazer um controle sobre o que fazemos na sala de aula, impõe programas. Agora mesmo, colocou um programa o Mais Alfabetização, mas quando analisei vi que não bom para minha turma, então me recusei em participar. Vou continuar organizando meu trabalho do jeito que eu sei que funciona, usando os conhecimentos das formações que já participei, como a do PNAIC. (Observação Participante)

Isadora

- *A SEMEC fiscaliza muito as escolas, eu acho assim, que de certa forma é ruim pra gente porque tudo eles querem cobrar, eles acham que tem que ser feito como eles devem, mas comigo não cola dessa forma porque eu que estou dentro da sala de aula e que sei a realidade dos meninos. Então, eu procuro sempre mesclar mesmo porque eu acho que funciona melhor. Não estou dizendo que o estudo deles, o planejamento deles não seja bom. Não, tudo bem, eu gosto. Mas, só que a minha experiência eu acho que vale muito, e é nesse momento que eu coloco minha experiência em prática. Eu acho que falta valorizar e respeitar mais os professores alfabetizadores por parte da rede. Eu acho que falta, reconhecimento. Melhores condições de trabalho também. (Entrevista Narrativa)*

Nas falas das interlocutoras percebemos que a secretaria de educação, principalmente de Teresina, usa seu poder e hegemonia para manter o controle das práticas dos docentes. Isadora atua num contexto em que sua prática sofre regulação e ela precisa desenvolver estratégias para escapar do domínio do sistema, revelando sobre como faz. Mesmo com essas adversidades, as interlocutoras expressam sobre o desenvolvimento de sua autoria docente. Dados da observação participante trazem revelações de que tanto Aurora quanto Isadora têm experiência e sabem o que fazer para alfabetizar.

As aprendizagens sobre o saber fazer, o saber ensinar dos professores na alfabetização, acontecem por meio da consolidação da profissão, no exercício profissional à medida que as professoras alfabetizadoras articulam os saberes provenientes da formação, com os saberes oriundos do contexto escolar e com aqueles que vão sendo reelaborados e elaborados a partir da própria vivência em sala de aula, no que concerne a: pensar, sentir, perceber, e fazer o ensino na alfabetização. Esse processo contribui para as aprendizagens do saber fazer dos professores alfabetizadores. Esse movimento coloca os professores alfabetizadores como autor do seu fazer, como um profissional que constrói e reconstrói saberes necessários as suas tarefas de analisar, interpretar e ressignificar a prática alfabetizadora, de maneira a colocar em evidência sua autoria docente.

Na discussão sobre a ressignificação e a construção da autoria docente, entendemos e confirmamos que a formação exerce um papel fundamental para a

configuração da prática dos professores alfabetizadores possibilitando a compreensão crítica da realidade social para que possam, com mais segurança e desenvoltura, organizar suas ações, estratégias metodológicas e as demais demandas a favor da aprendizagem dos alunos. Com o encerramento deste capítulo, apresentamos, na próxima seção, as considerações finais, que tem como escopo uma espécie de recapitulação, que retomando, sucintamente, aspectos tais como: o problema de pesquisa e os objetivos.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Nessa seção apresentamos os resultados do estudo, para tanto, retomamos o problema aos objetivos da pesquisa.



CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Escrever é uma preparação. É um trabalho solitário e clandestino realizado numa solidão absoluta, mas povoada de encontros [...]. A escrita desse texto foi um desafio que me proporcionou deliciosos encontros. Minha escrita brota da solidão, do fundo dessa solidão encontro pessoas, ideias e pensamentos. [...] Minha solidão estava/esteve povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros – pensamentos, ideias, histórias, acontecimentos, movimentos e processos [...]. Esse texto nasce como uma busca de experimentação, da tentativa de exercitar outras formas de focar os diferentes sujeitos e suas experiências cotidianas. A procura conduz a uma provisória certeza, que me permitir afirmar a docência como um devir – intensidades vividas e narradas como histórias, atos de vida expressos num estilo de ser-fazer-viver a profissão (PÉREZ, 2003, p. 47-48).

A epígrafe que guarnece este parágrafo introdutório e, também esta seção das considerações finais, sintetiza bem o processo que vivemos na escrita desta Tese: um empreendimento desafiador, a escrita de um texto científico, diante do qual nos colocamos, sempre, como “escritores aprendizes”. Quando, então, vivenciamos situações de encontros. Inicialmente falamos que a escrita desse texto, se constituiu um desafio de encontros e desencontros; continuidades e descontinuidades, mas que, enfim, fez brotar, do que denominamos “meu deserto solidão”, a escrita na fertilidade e na profundidade necessárias para constituir este documento que se intitula Tese Doutoral.

Reafirmamos que a escrita brotou em forma de referencial teórico e metodológico, em forma, também, de narrativas docentes e de análise dessas narrativas. Dizemos, pois, que esse movimento possibilitou que nos reinventássemos como pessoa, como profissional e como pesquisadora. Parece um renascimento. Um fenômeno difícil de ser explicado, mas como vemos, é concreto, é real, o que nos inspira a revelar que discutir acerca de prática docente, dos saberes e fazeres do professor em sala de aula, da autoria docente, contribuiu para que ressignificássemos a construção de nossa própria existência como profissional, como pesquisadora e na condição de autora deste estudo.

Naqueles momentos que denominamos “meu deserto solidão” confirmamos que não dá para separar a teoria com que tínhamos nos ocupado em fundamentar e defender ao longo de nossos estudo, ao longo desta pesquisa. Dizemos, desse modo, que saímos desse “deserto solidão” mais amadurecidos nas vertentes teóricas e

metodológicas, portanto, mais conscientes de nossa responsabilidade social. Nesse percurso acadêmico, vivenciamos pescalços que se constituíram em aprendizagens sobre o ser e o estar na profissão docente e as questões éticas que precisam orientar as ações de quem escolhe ser profissional da educação e trilhar por esses caminhos. Sabendo, pois, que é, e será sempre, preciso atualizar a formação, referadá-la para a emancipação, para a libertação, sem esquecer que todos que estão envolvidos no processo são pessoas aprendentes, sobremaneira nosso alunado.

Pérez (2003), que nos inspirou a epígrafe, assim diz: “Minha solidão estava/estive povoada de vozes, de textos, de palavras, de encontros - pensamentos, ideias, histórias, acontecimentos, movimentos e processos [...]”, o que comparativamente nos move a dizer que nosso deserto, hoje, está povoado pelos teóricos que fundamentam esse estudo, pelas narrativas das interlocutoras e, ainda, por nossa própria existência como professora alfabetizadora e formadora de professores. No decorrer do estudo, muito nos identificamos com as falas das alfabetizadoras, fenômeno que se deve ao fato de sermos professora do município de José de Freitas e professora alfabetizadora do município de Teresina e ter participado da formação continuada do PNAIC como formadora, bem como pela nossa condição de membro das escolas campo de pesquisa.

Na epígrafe, a autora coloca docência como um devir, assinalando esse exercício como um estado inédito, que se consubstancia na criação de novas formas de existir, fazer, sentir e agir do professor. Por conseguinte, docência como devir supõe estar a caminho, estar aberta a mudanças que e quando se fizerem necessárias, oportunizando a criação de novas perspectivas nos campos teórico e metodológico, conferindo à escola espaço para novas e criativas práticas. Em reforço, acrescentamos que, neste estudo, a atividade do professor foi abordada com base na formação continuada oferecida ao longo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enfatizando, nesse contexto, o saber e o fazer desse profissional como elementos basilares para a construção de sua autoria docente.

No decorrer deste estudo empenhamo-nos em responder a seguinte questão problema: Como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente? Pelas postulações teóricas, os dados da pesquisa nos encaminharam para a compreensão de que a formação do PNAIC favoreceu a construção da autoria docente num processo reflexivo que envolveu saberes da formação e saberes da experiência, que se articularam e promoveram ou

viabilizaram a constituição da autonomia docente, que permite ao professor a segurança para assumir a autoria do seu fazer, de forma que escape às amarras do sistema, quando essas não se revelarem compatíveis com as condições reais da sala de aula. Nessa consolidação da autoria docente subjaz o entendimento de domínio do conhecimento da cultura da profissão docente, da pedagogia e da alfabetização.

Nesse entorno, destacamos que uma sólida formação proporciona aos alfabetizadores a autoria docente no sentido de compreenderem que não há receitas para alfabetizar, mas é necessária uma diversidade de conhecimentos, bem como a compreensão da necessidade de estudos contínuos pautados na reflexão crítica. As professoras alfabetizadoras interlocutoras demonstraram ter conhecimentos dos fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e do letramento, demarcando a contribuição da formação do PNAIC para sua prática docente.

Defendemos a Tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC favorece a autoria docente quando construída no movimento da sala de aula atrelada aos saberes da formação, possibilitando a apropriação da teoria no desenvolvimento da prática. Confirmando-se o pressuposto de que a autoria docente é construída a partir dos saberes da formação continuada e da experiência, quando o professor é capaz de desenvolver a competência reflexiva crítica sobre a sua prática.

A autoria na docência é desenvolvida a partir da formação profissional e da reflexão crítica sobre a prática. Neste estudo, as interlocutoras demonstram compreender que é necessário que o professor, enquanto organizador da sala de aula, desenvolva sua autoria docente, de forma a gerir as situações de ensino para que se efetive a aprendizagem dos alunos, respeitando suas peculiaridades, uma vez que é construída em parceria com o professor, a partir dos saberes da formação e da experiência, ao desenvolver sua autonomia e a capacidade de reflexão crítica sobre a prática, o que leva ao um processo de se sentir capaz de tomar decisões na sua prática, de organizá-la e reorganizá-la frente ao que acredita que dará certo. Nesse processo os saberes da formação vão sendo validados, ressignificados e reelaborados, movimento em a teoria vai sendo atualizada e ressignificada, consolidando-se na prática.

As análises demonstram que as alfabetizadoras desenvolvem, no contexto de suas práticas em sala de aula, uma prática docente que favorece a construção da autoria docente considerando a teoria e a prática, vencendo necessidades e desafios da ação do professor, de forma específica aqueles pertinentes ao ciclo de

alfabetização. Expressam reconhecimento pela formação do PNAIC, revelando elementos para a construção da autoria docente na unidade teoria e prática. Sinalizam sobre aspectos que demarcam elementos/ações que favorecem a constituição da autoria docente: o planejamento, a sistematização da prática, opções metodológicas adotadas no desenvolvimento da prática, organização do ambiente alfabetizador, a interação com os alunos, dentre outros.

É patente o reconhecimento de que a formação continuada do PNAIC favoreceu esse aparato construtivo que se opera na unidade teoria e prática. Entretanto as interlocutoras registram certo descontentamento em relação à implementação dessa política pública de formação continuada, apontando que faltam condições de trabalho adequadas, bem como sentem falta de um acompanhamento mais sistematizado por parte da equipe gestora da escola e das formadoras dos municípios, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas e das atividades a serem realizadas com os alunos.

Essas lacunas, entretanto, não desmereceram a formação do PNAIC, que representou positivamente, nas afirmações das interlocutoras ao pontuarem que colaborou com a construção de suas identidades profissionais ocorrida na articulação formação/experiências vivenciadas, envolvendo reflexividade e dialogicidade, o que contribuiu para o entendimento de como se efetiva a formação continuada do PNAIC, enquanto política pública voltada para o professor alfabetizador.

Pelas descrições, detalhamentos, exemplificações e pelo referencial positivo com que as interlocutoras descrevem o favorecimento da formação continuada do Pacto, esta representa fonte de ampliação e ressignificação de seus saberes e práticas no ciclo de alfabetização em parceria com universidades, secretarias de Educação e governos municipais, focando e enriquecendo a alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Analisam e se posicionam com olhares positivos quando avaliam essa política formativa, sem deixar de demarcar a expressa necessidade de políticas voltadas para as condições objetivas e contributivas, a exemplo do PNAIC, que de fato, viabilizou e realizou uma formação continuada voltada não somente para os alfabetizadores, mas também para tantos outros profissionais que atuam na escola, a exemplo do coordenador, diretor e dos técnicos da secretaria de educação.

De maneira geral, a respeito do PNAIC, enquanto programa de formação continuada o estudo aponta as muitas vertentes formativas beneficiadas e trabalhadas

pelo referido Programa, contribuições para a prática docente do professor alfabetizador, principalmente no que se refere a oferecer fundamentos teóricos e metodológicos para o trabalho na alfabetização.

Reconhecemos que o volume de contribuições é representativo, ainda demanda ajustes e aperfeiçoamento para que alcance os objetivos esperados. Faz-se necessário maior investimento nas condições objetivas em que se desenvolve o trabalho dos professores alfabetizadores, na valorização da escola como *lócus* da formação continuada vinculada à prática dos professores alfabetizadores. Carece ênfase no protagonismo dos professores alfabetizadores, valorizando seus saberes, oportunizando e ampliando momentos formativos com vistas à elaboração e reelaboração desses saberes; discutindo o respeito à diversidade e defendendo a autonomia dos sistemas como possibilidades patentes para dar conta do desafio da alfabetização na educação infantil.

Outro reconhecimento é que o estudo tem um significado no plano pessoal e no plano profissional, pela relevância da discussão e pelas aprendizagens que proporcionou. Nesse sentido, fazemos menção às palavras de Garcia (2008): o processo de ressignificação e construção da autoria docente tem significado particular para aqueles que estão diretamente envolvidos, seja na formação continuada de professores, seja nas possibilidades que esse profissional tem para desenvolver sua prática de forma coerente e consciente.

O estudo atesta, pois, que a formação continuada do PNAIC favorece a construção da autoria docente num processo reflexivo que envolve conhecimentos da formação e aprendizagens da prática, não obstante, em alguns momentos, as interlocutoras tenham destacado que, no contexto da implementação dessa política pública de formação, faltem condições objetivas de trabalho, às vezes um acompanhamento por parte da equipe gestora da escola e das formadoras dos municípios, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas e das atividades a serem realizadas com os alunos. Certamente que não constituem questões que inviabilizem a reafirmação de que o estudo contribuiu para o entendimento sobre como se efetiva a formação continuada do PNAIC, enquanto política pública positiva de formação continuada do professor alfabetizador e naqueles aspectos que concorrem para favorecer a unidade teoria/prática na construção da autoria docente.

Nesse entorno, transparece o entendimento de que formação continuada oferecida pelo PNAIC oportunizou ao professor elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para alfabetizar e letrar seus alunos, planejando, sistematizando e desenvolvendo o ensino, mediando a aprendizagem, reconhecendo-se, também, autor de sua prática. O exercício da prática alfabetizadora deixa antever revelações acerca dos mecanismos de ressignificação dos conhecimentos da formação, de recriação dessa prática, enfim, como desenvolvem e como percebem a autoria docente. É visível a ênfase que as interlocutoras dispensam à importância do contributo da teoria para fortalecer prática, de forma que se constitua como fonte de pesquisa para o trabalho docente. Emerge, também, o impacto advindo da construção de saberes sobre a docência, ao tempo em que fica demarcada a consciência adquirida em torno da importância da autoformação, uma responsabilidade que cabe a cada professor perseguir, na condição de uma permanente busca em favor de seu crescimento pessoal e profissional.

O estudo traz constatações e reforçamentos discursivos sobre os conhecimentos oportunizados pela formação continuada oferecida aos alfabetizadores, por meio de um processo formativo que oportunizou, em vários momentos, reflexões críticas sobre a realidade contextual das práticas no sentido de ressignificá-las. As narrativas propiciam reconhecimento de que, apesar de as professoras estarem envolvidas no mesmo programa de formação, num mesmo país e num mesmo estado e trabalharem no ciclo de alfabetização, as situações vivenciadas são diferenciadas, não só pelas experiências peculiares que cada uma possui, mas pelas próprias condições de trabalho e de formação. Atuam em espaços com características bem peculiares, no município de Teresina existe uma regulação muito grande sobre o trabalho docente, o que termina por influenciar no processo construtivo da autoria do professor, sem, no entanto, inviabilizá-lo.

Considerando essas diferenças de contextos de atuação, detectamos que a construção da autoria docente acontece, por exemplo, no município de José de Freitas, oferecendo ao professor mais liberdade e autonomia para desenvolver seu trabalho, podendo mais livremente organizar seu planejamento e realizar suas atividades. Ao passo que no município de Teresina o que transparece é que a alfabetizadora faz um esforço para romper a regulação imposta pelo programa de ensino da SEMEC. Enquanto uma revela que tem autonomia para organizar seu trabalho, a outra justifica que usa programas de ensino que, conforme sua opinião,

são impostos como um norteador para seu planejamento, relatando, porém, que nesse processo faz opções metodológicas conforme as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Ambas compreendem que nesse contexto de regulação o professor precisa ter cuidado revelando-se autor de sua prática, mesmo seguindo o programa da secretaria de educação. Essas questões colocam as alfabetizadoras em situações diferenciadas, porém, as duas investem no desenvolvimento de sua autoria docente, mesmo que de formatos diferenciados, devido os conhecimentos da formação e a reflexão crítica sobre o que fazem, o que tem oportunizado a aprendizagem e a construção de saberes sobre a docência na alfabetização.

Evidencia-se na pesquisa sinalizações acerca das relações de poder, no contexto da prática e os efeitos dessas relações, principalmente quando referem sobre a realidade dos dois municípios: um oferecendo maior suporte para o desenvolvimento do trabalho, garantindo os direitos da professora, enquanto o outro exerce o monitoramento do seu trabalho, deixando a desejar, conforme diz a alfabetizadora. Nesse sentido, percebemos que o programa de formação é o mesmo, porém a operacionalização dessa política no contexto da prática é diferente pelas condições materiais e administrativas de trabalho.

A rigor, vimos que nos dois municípios aconteceram fatos comuns a sua realidade. Em municípios de pequeno porte: a falta de um quadro de professores efetivos, ocasionando, todos os anos, a recorrência à substituição de professores e de formadores, fenômenos que prejudicaram a formação do PNAIC, pois em cada uma dessas mudanças a qualidade da formação ficava comprometida. Em municípios de maior porte o que ficou evidenciado foi a falta de condições materiais e logísticas para realizar a formação, não exatamente em todos eles. Não obstante as prefeituras tenham assinado documento comprometendo-se em oferecer as condições necessárias para a formação acontecer em cada sede municipal, compromisso que alguns prefeitos e secretários de educação não atenderam a contento, inclusive, há relatos de que as condições de trabalho em muitos momentos não se apresentaram favoráveis aos estudos e práticas dos professores, o que corrobora a convicção de que o espaço, o contexto de desenvolvimento da prática, a valorização profissional e o respeito são aspectos que não podem e nem devem ser perdidos de vista.

Apesar dessas questões, de maneira geral a formação do PNAIC trouxe mudança de postura e transformação da ação docente, respondendo de forma

positiva, colaborando com o professor para atuar no contexto da educação no século XXI, que requer uma formação que oportunize um modelo inovador de ser professor. As interlocutoras reconhecem que a formação vivenciada se revela importante e acrescentam que a experiência é uma fonte de construção de saberes sobre a docência, sendo que a prática precisa ser orientada pelos fundamentos teóricos e metodológicos ofertados pela formação inicial e continuada.

No conjunto, chegamos à convicção de que o estudo e seu desenvolvimento possibilitam dizer que foi disseminada, na mídia, pelo Governo Federal, uma ideologia de que o PNAIC veio para resolver os problemas relativos à alfabetização, para oferecer todas as condições para esse fim. Entretanto, no contexto da prática foi diferente, pois muitos municípios não ofereceram as condições com as quais se comprometeram ao assinar o pacto. O tempo e a disponibilidade dos formadores não se mostraram iguais em todos os municípios. Inclusive, em um dos municípios pesquisados as formadoras tiveram dificuldades em auxiliar os alfabetizadores. Dizemos, pois, que entre resultados e discussões o estudo aponta:

- que a formação de professores constitui uma das possibilidades de contribuir para as mudanças necessárias na educação, mas que, entretanto, é preciso romper com modelos de formação transmissora e uniforme, adotando uma formação pautada na reflexão sobre as reais necessidades do fazer do professor, ou seja, na realidade de sua prática.
- que a formação continuada do PNAIC trouxe contribuições no que se refere: à valorização do saber dos professores alfabetizadores; ao espaço de reflexão individual e coletivo sobre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização; à consolidação profissional por meio da autonomia, o que oportuniza a ressignificação e a construção da autoria docente;
- que ocorreram mudanças significativas na prática docente alfabetizadora e nos modos de ser professora alfabetizadora, oportunizando a articulação entre a teoria e a prática, incluindo novas metodologias de ensino; e aqui destacamos no ensino de matemática como área de conhecimento que deve ser ensinada ludicamente de forma a contribuir com o letramento da criança;

- que a formação do PNAIC oportunizou a ressignificação dos saberes e a organização e desenvolvimento da prática docente de forma autoral, diante do emprego de variada gama metodológica, trabalhando com gêneros textuais, ditado, silabário, conhecimento da psicogênese da língua escrita, planejamento e uso de sequências didáticas; organização da aula em rotinas; ensino da matemática usando materiais concretos e o lúdico, dentre outros.
- Que assumir a sistematização da prática evidencia que as interlocutoras têm conhecimento sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização e do letramento, e que os selecionam conforme as necessidades de aprendizagens dos alunos. Esse processo é o que chamamos de autoria docente, a capacidade tomar decisões e organizar o trabalho docente frente às necessidades da turma e, nessas condições, dispor de cabedal de conhecimentos para tal.

Diante dessas constatações, a compreensão que se evidencia é que o PNAIC, no seu papel de programa de formação continuada para professores alfabetizadores, oportunizou momentos de estudos, reflexões e práticas voltados para atender demandas necessárias ao fortalecimento da alfabetização. Envolveu, além dos professores, os coordenadores da escola, o que computamos como aspecto positivo para que possam fazer um acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores, incorporando momentos de formação continuada ao cotidiano da escola, de forma que esta se reconhecesse, também, como local de formação, de pensar coletivamente sobre o trabalho docente, sobre as aprendizagens dos alunos por meio de um processo dialógico entre teoria e prática, oportunizando trocas de saberes e experiências.

Deixamos como sugestão, encerrando este trânsito conclusivo, que o MEC implante uma política de Estado voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores, ao tempo em que os municípios ofereçam as condições concretas, necessárias à operacionalização dos estudos propostos. Deixamos, ainda, o reforço afirmativo de que as aprendizagens sobre o saber fazer e o saber ensinar dos professores na alfabetização, proporcionam o fortalecimento da identidade profissional das alfabetizadoras, que dão mostras de que, na prática, articulam os saberes provenientes da formação com os saberes oriundos do contexto escolar e

com todos os demais saberes que vão sendo validados, elaborados e reelaborados a partir da própria vivência em sala de aula, revelando nuances de sua autoria docente, confirmando, por conseguinte, a tese de que a formação continuada de alfabetizadores do PNAIC, considerando o movimento da sala de aula, em conexão com os saberes docentes, situa o professor alfabetizador como autor de sua prática, evento que na literatura acadêmica denominamos autoria docente.

REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.
- ALMEIDA, G. C. F. de. **Escola e saberes docentes: apontamentos sobre a prática pedagógica em Educação Física**. 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007.
- ALMEIDA, G. C. F. de. **Os saberes da docência como princípio da autoria docente**. In: III EDIPE-Encontro Estadual e Didática e Prática de Ensino, Goiás. p. 1-8. 2009.
- AMARAL, A. de P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan.-abr., 2015.
- ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Parecer da ANPEd** sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação. São Paulo: ANPEd, 1997.
- ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSENCIO, J. G. dos S. **O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, Rondônia, 2016.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 03-23, 2002.

BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J.; BOWE, R. 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.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Paraná: Editora UEPG, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. The World Banc sector review. Washington, D. C. 1995. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf. Acesso em: 09 ago. 2018.

BARBOSA, J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BATISTA JÚNIOR, J.R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (org.). **Análise do discurso crítica: para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BERGAMO, J. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Monte Negro, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO JR., A.; BERRINGER, T. Dossiê "Empresariado, Estado e Desenvolvimento". Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, 2013.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BOZZA, S. **Ensinar a ler e a escrever**: uma possibilidade de inclusão. Pinhais: Melo, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2, unidade3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Organização do Trabalho Pedagógico/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 maio. 2017

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 1/2002**. Consulta sobre interpretações dos dispositivos legais que tratam do calendário escolar. **Diário Oficial da União** de 25/3/2002, Seção 1, p. 8.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Programa de formação de professores Alfabetizadores - PROFA. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

BRASIL. **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: 01 jan. 2018.

BRASIL. Programa de formação continuada de professores ano/séries iniciais do Ensino Fundamental - Pró-letramento. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 maio. 2017.

BRASIL. Programa gestão da aprendizagem escolar - Gestar II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 07/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Portaria 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. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=05/07/2012>. Acesso em: 09 nov. 2014.

BRASIL. **Medida provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/mp_586_pacto.pdf. Acesso em: 09 nov. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: Ministério da Educação. 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Lei%20de%20Bolsas%20n%2011%20273.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação/Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**: Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. 2001-2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **documento orientador das ações de formação continuada**. Brasília: MEC/SEB, 2014a. Disponível em: <http://www.pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio. 2017.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno 03**. Brasília: MEC/SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas do IDEB**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Decenal de Educação Para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. **Toda criança aprendendo**. Brasília, DF: MEC/ SEIF, 2003. Disponível em: <http://dominionpublico.mec.gov.br/download/texto/me001798.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRITO, A. E. Formação do docente alfabetizador: revelando as exigências e os desafios. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI: a pesquisa mediação de práticas sócio-educativas. **Anais**. 2006, v. 1. Teresina: EDUFPI, 2006. p. 1-10.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. (org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

BRITO, A. E.; NASCIMENTO, F. M.; SOUSA, M. M. B. Histórias de alfabetizadores sobre formação continuada e prática docente. In: BRITO, A. E.; CARVALHÊDO, J. L. P.; MELO, R. A. (org.). **Da formação e da prática docente alfabetizadora**: o PNAIC em análise. Curitiba: CRV, 2017. p. 17-31.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. 302 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Spicione, 2009.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995a.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995b.

DELORS, J. (org.). **Os quatro pilares da educação**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 89-102.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2016.

FAZENDA, I. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, C. H.; PRADO, G. do V. T. Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola. **Série-Estudos** (UCDB), v. 29, p. 75-94, 2010.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES, C. **Aprendendo sobre a escola eficaz: evidências do SAEB-99**. Brasília: INEP/MEC, 2002.

FERREIRA, M. do S. de A. O discurso e suas imbricações com o poder e a ideologia. *In*: BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; LOPES, M.; MOURA, J. B. de. (org.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI, 2017.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970: 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231- 249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Florense, 2004.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. 200f. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, R. L.; ZACCUR, E. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Los Angeles: Prentice-Hall, 1967.

GAUTHIER, C., *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. INIJUI, 1998.

GATTI, B. A.; SILVA, C. A.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2ª ed. Campinas-SP: Autores associados; Araraquara- SP: Programa de Pós-Graduação em Educação escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

GUEDES, N. C. **Docência e processos de escape**: espaço de disputas nas políticas curriculares. Trabalho encomendado pelo GT CURRÍCULO para apresentação na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Maranhão, 2017.

HAGE, S. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém, PA: Geperuaz 2003.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para incerteza e a mudança. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-11.

KRAMER, S. **Alfabetização**, leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

KRESS, G. Critical discourse analysis. **Annual Review of Applied Linguistics**, n. 11, p. 84-97, 1990.

KUBASKI, L. **Resenha do livro GONTIJO, Claudia Maria Mendes**: Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89442686014/index.html>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real o possível e o necessário. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. *In*: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 33-53.

LUNA, T. Autoria docente em sala de aula: uma análise de situações de trabalho a partir de relatos de prática. **Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 11, n. 01, p. 201-224, jan./abr. 2016

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro, 2012.

MACEDO, R. S. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilema. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Initiation aux Methodes de l'Analyse du Discours** - problèmes et perspectives. Paris: Hachette, 1976.

MALINOWSKI, B. K. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a

MARQUES, F. R. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas** [recurso eletrônico]: um zoom nos ciclos de formação humana. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

MELO, I. F. de. Histórico da análise de discurso crítica. *In*: BATISTA JR., J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

MELO, R. A.; LIMA, M. da G. S. B. **Reelaboração da prática educativa**: reflexões a partir de uma história de vida. Curitiba: CRV, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 33, n. 89, p. 15-34, Jan./Apr., 2013.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 44, p. 303-318, maio./ago. 2010.

MUNHOZ, N. S. **Formação continuada**: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, R. V. *et al.* (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. (Seminários e Debates).

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente: *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PÊCHEUX, M. **Language, semantics and ideology**. London: Macmillan, 1982.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, P.; ALTET, M. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAWLS, A. W.; GARFINKEL, H. Ethnomethodology and workplace studies. **Organization Studies**, v. 29, n. 05, p. 701-732, 2008.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RESENDE, V. A. D. L. de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. 2015. 215f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, A. P. de M. O. **Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)**. 2017. 465 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, M. I. M. dos. **O lugar dos saberes experienciais dos professores no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 177 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. 2015.

SCHEIBE, L. **Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas**. In: XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da Educação: momentos e movimentos/ANPED, v. 14, n. 18, 2011, p. 103-125, Salvador, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEEGER, F. The complementarity of theory and praxis in the cultural-historical approach: from self-application to self-regulation. In: CHAIKLIN, S. **The theory and practice of cultural-historical psychology**. Aarhus: Aarhus University Press, 2001. p. 35-55.

SHULMAN, L. S. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004. p. 364-381.

SIGNORELLI, G. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 25. jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUSA, F. M. C. de. **Da formação profissional à prática decente alfabetizadora**: reelaboração de saberes docentes. 2014. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

SOUSA, J. F.; BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador (BA): UNEB, 2006.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V.; PACHECO, D. C. *et al.* (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, J. G. V. de. A organização de um ambiente alfabetizador na perspectiva do PNAIC: conectando dimensões físicas e relacionais em contextos escolares. *In*: BRITO, A. E.; CARVALHÊDO, J. L. P.; MELO, R. A. (org.). **Da formação e da prática docente alfabetizadora**: o PNAIC em análise. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-64.

SOUZA, A. A. V. de. **O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres. 2018. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituações e desdobramentos com o foco na relação professor-aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Ed. Átomo e Alínea, 2006.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, 2000, p. 209 -244.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. (org.). **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THOMPSON, E. **A economia moral da multidão na Inglaterra do Século XVIII**. Lisboa: Antígona, 2008.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro/2002.

VIEIRA, C. F. D. **Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC**: do texto ao contexto. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

VIEIRA, J. A.; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise do discurso crítica. *In*: BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (org.). **Análise do discurso crítica**: para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018.

WATSON, R.; GASTALDO, E. **Etnometodologia e análise da conversa**. Petrópolis, RJ: Vozes; Editora PUC-Rio, 2015.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **O professor reflexivo**. Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 1997.

APÊNDICE (S)



APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito do PNAIC: a Construção da Autoria Docente Unidade Teoria e Prática

Pesquisador Responsável: Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato:

Local da Coleta de Dados: Em duas escolas da rede municipal de ensino

Prezado (a) professor(a),

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa em educação sobre Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito Do PNAIC: a Construção da Autoria Docente Unidade Teoria e Prática. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo, qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir e, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa que será desenvolvida na área da Educação está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, e tem como tema:

Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito Do PNAIC: a Construção da Autoria Docente Unidade Teoria e Prática. Propomos como objetivo geral: compreender como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática e como objetivos específicos: Identificar que contribuição à formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC trás para construção da autoria docente do professor alfabetizador; Descrever como a formação continuada do PNAIC favorece a construção da autoria docente dos professores egressos e se manifesta na prática alfabetizadora; Compreender como a formação continuada do PNAIC tem afetado a prática docente do alfabetizador.

A pesquisa a ser desenvolvida situa-se no campo abordagem qualitativa e assumimos como metodologia de investigação, nesse modelo epistemológico, a Etnometodologia, possibilita compreender as práticas cotidianas que se desenvolvem no espaço da escola e da sala de aula, bem como a maneira que pela qual o professores alfabetizadores egresso da formação continuada do PNAIC desenvolvem a autoria docente na unidade teoria-prática .

Utilizaremos como técnica de produção de dados: a observação participante mda prática das professoras alfabetizadoras, a entrevista com local e data agendados em comum acordo com as interlocutoras do do estudo.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na observação da sua prática e na sua participação na entrevista que será gravada de acordo com a autorização dos interlocutores. A observação participante acontecerá na sala de aula, para análise de como as professoras

alfabetizadores desenvolvem a autoria docente na unidade teoria-prática docente, a partir dos saberes da formação continuada do PNAIC e da experiência de sala de aula. A entrevista servirá para aprofundar aspectos que contribuem para responder o problema de pesquisa e esclarecer possíveis dúvidas da observação participante.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa, em qualquer etapa do estudo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Para análise dos dados usaremos as orientações do Abordagem do Ciclo de Políticas e a Análise do Discurso Crítica. Esclarecemos que essa construção se dará durante a pesquisa, considerando as características próprias da Etnometodologia, o *lôcus* de estudo e a necessidade de permanência da pesquisadora nesse espaço na condição de membro, uma das questões centrais para os etnometodólogos.

A opção teórico-metodológico pela Etnometodologia, proporcionará estudar as ações realizadas pelos membros de um grupo, no caso os professores alfabetizadores egressos do PNAIC, bem como observar o significado que essas ações têm para esses indivíduos, no intuito de que a partir da observação participante seja possível compreender como a formação continuada do PNAIC contribui com a prática docente do alfabetizador.

A presente pesquisa não trará riscos, prejuízo, desconforto, lesões, formas de indenização, nem ressarcimento de despesas, e não há benefícios diretos para o participante. É válido ressaltar que as informações fornecidas por você são sigilosas, tendo assim, a sua privacidade garantida. Os interlocutores da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados deste pesquisa forem divulgados.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa intitulada **“Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito Do PNAIC: a Construção da Autoria Docente Unidade Teoria e Prática”** como interlocutor(a). Tive pleno conhecimento das informações que li, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Doutoranda Francisca Maria da Cunha de Sousa sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os prazos para entrega dos materiais para produção de dados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar como interlocutor deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

José de Freitas (PI), _____ de _____ de 2018.

Assinatura da interlocutora da pesquisa

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do interlocutor em participar.

TESTEMUNHAS:

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor da pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2018.

Francisca Maria da Cunha de Sousa
Pesquisadora Doutoranda responsável

Observações complementares:

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella –
Bairro Ininga – Pró-reitoria de Pesquisa-PROPESQ- CEP: 64.049-550 – Teresina – PI
Tel: (86) 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Âmbito Do PNAIC: a Construção da Autoria Docente Unidade Teoria e Prática

Pesquisador Responsável: Maria da Gloria Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí-UFPI

Telefone para Contato:

Local da Coleta de Dados: Em duas escolas da rede municipal de ensino

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa que tem como objetivo geral: compreender como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática e como objetivos específicos: Identificar que contribuição à formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC trás para construção da autoria docente do professor alfabetizador; Descrever como a formação continuada do PNAIC favorece a construção da autoria docente dos professores egressos e se manifesta na prática alfabetizadora; Compreender como a formação continuada do PNAIC tem afetado a prática docente do alfabetizador. Nesse sentido, nos comprometemos a preservar a privacidade dos interlocutores da pesquisa, cujos dados serão coletados, por meio da pesquisa Etnometológica, seguindo as recomendações teórico-metodológico que fundamentam essa metodologia. Utilizaremos como instrumentos de coleta de dados: **a observação participante e a entrevista narrativa** com professores de duas escolas, uma da rede municipal de José de Freitas-PI, e a outra da rede municipal de Teresina. Selecionamos como interlocutoras da pesquisa duas professoras alfabetizadoras, que participaram da formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. As professoras, interlocutoras da pesquisa, concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto de pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob sigilo até a execução da pesquisa por um período de um ano sob a responsabilidade do (a) Sr. (a). Neide Cavalcante Guedes. Assim, após este período, os dados serão divulgados.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Profa. Dra. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima
CPF nº-
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR (ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Maria da Gloria Soares Barbosa Lima** – Prof.^a Dr.^a orientadora e a Doutoranda **Francisca Maria da Cunha de Sousa**, pesquisadoras responsáveis pela pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA AUTORIA DOCENTE:**

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução n. 196/96, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Maria da Gloria Soares Barbosa Lima** da área de Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos por meio de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, ____ de _____ de 2018.

Maria da Gloria Soares Barbosa Lima
CPF n.
Pesquisadora

Francisca Maria da Cunha de Sousa
CPF n.
Doutoranda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR (ES)

Teresina, ____/____/20__

Prof. Dr. Herbert de Sousa Barbosa.
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Caro Professor^o,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA AUTORIA DOCENTE**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmando também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: **Maria da Gloria Soares Barbosa Lima**

Nome: **Maria da Gloria Soares Barbosa Lima**

CPF:

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação

APÊNDICE D –ROTEIRO OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: CONSIDERAÇÕES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA AUTORIA DOCENTE”

Pesquisador responsável: Maria da Gloria Soares Barbosa Lima

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Teresina e José de Freitas

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio do memorial de formação que será construído pelas professoras interlocutoras da pesquisa e que atuam em escolas localizadas em Teresina e José de Freitas, estado do Piauí. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no (a) nos arquivos do programa de Pós-Graduação em Educação sob a responsabilidade da pesquisadora por um período de 05 anos a contar da data de sua conclusão sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Neide Cavalcante Guedes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina,dede 20.....

.....
Maria da Gloria Soares Barbosa Lima
PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE E – ROTEIRO ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: unidade teoria-prática na autoria docente

ORIENTADORA: PROF (A). Dra. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima

GERAL DA PESQUISA:

Compreender como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática.

Entrevista narrativa

A entrevista narrativa será utilizada, objetivando que os sujeitos narrem suas experiências de vida e formação, focando em compreender como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática. Essa narração será orientada por questões que estão relacionadas com os objetivos da pesquisa, os sujeitos utilizaram sua própria linguagem de forma espontânea. O entrevistado ao narrar sua história de vida, reconstrói acontecimentos sociais. Salientamos que a entrevista narrativa dará voz ao professor, possibilitando-o contar sua história pessoal e profissional.

A entrevista narrativa possibilitará ouvir as professoras alfabetizadoras egressas do PNAIC, escutar suas lembranças, comparar suas falas, percebendo diferenças e semelhanças entre elas. Os seres humanos têm necessidade de narrar sobre o que acha importante; contar histórias é uma forma de comunicação humana. Conforme Souza (2008) a entrevista narrativa se configura como um instrumento de recolha de dados sobre o itinerário de vida pessoal e profissional, no contexto da formação continuada de professores egressos do PNAIC, constitui-se como um significativo instrumento para a compreensão como acontece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática.

O gênero entrevista narrativa possui perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da profissional. A organização e a construção da narrativa si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, para que uma experiência seja formadora, e preciso considerá-la sob o ângulo da aprendizagem.

Jovchelovitch e Bauer (2008) pontuam que, a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida pessoal e do contexto social. A ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais, de ordem pessoal e profissional, a partir da perspectiva dos informantes. Os autores recomendam alguns cuidados na preparação da entrevista narrativa, dentre eles: o entrevistador precisa conhecer o campo de estudo a que a entrevista narrativa está direcionada, durante a entrevista a atenção do entrevistador deve estar direcionada para

seu objeto de estudo, dentre outros. A entrevista narrativa está dividida em seis fases: a preparação, o início – começa gravando e apresenta o tópico principal, a narração central – não fazer perguntas, apenas o encorajamento não verbal, a fase de questionamentos – apenas as questões eminentes, e a fala conclusiva – parar de gravar e continuar a conversação informal e a construção de um protocolo de memórias da fala conclusiva. Estas fases precisam ser conhecidas para o sucesso da entrevista narrativa. A análise da entrevista narrativa será feita após a transcrição detalhada, com a identificação dos pontos principais das falas.

O gênero entrevista narrativa possui perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões, tanto da vida pessoal como da profissional. A organização e a construção da narrativa si implica colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, para que uma experiência seja formadora, e preciso considerá-la sob o ângulo da aprendizagem.

A construção da auto narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo (SOUZA, 2008, p. 95). A entrevista narrativa nessa pesquisa abre espaços para os interlocutores narrem como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática. Será grava posteriormente transcrita para análise conforme o problema de pesquisa e os objetivos delineados, esses são essenciais para desvendar as questões norteadoras do estudo em questão.

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vividas das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem aos interlocutores o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2008).

Nesse estudo compreendemos a autoria docente é construída, quando o professor a partir dos saberes da formação e da experiência, desenvolvem a capacidade de reflexão crítica sobre a prática. Nessa perspectiva Seeger (2001), destaca que o professor precisa desenvolver a habilidade de a partir da formação e experiência de elaborar e se apropriar de uma sabedoria relacionada a experiências concretas que lhe dão pistas orientadoras para sua ação, sendo a reflexividade uma ferramenta para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA NARRATIVA

- Fale sobre a contribuição que a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC trás para construção da autoria docente do professor alfabetizador.
- Descreva como a formação continuada do PNAIC favorece a construção da autoria docente dos professores egressos.
- Relate como a formação continuada do PNAIC tem afetado a prática docente do alfabetizador.
- Caracterize sua prática docente alfabetizadora no que se refere ao ensino da Linguagem Escrita e seus usos sociais, como a escrita e leitura de textos que circulam socialmente (bilhete, receita...)

- Como você ver a continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, o que considera válido e o que poderia ser acrescido para que esta contribuísse mais com a prática docente alfabetizadora.

QUESTÃO GERADORA

Como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática?

Opcionais para ser usado como norte para a entrevista:

1. Que contribuição à formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC trás para construção da autoria docente do professor alfabetizador?
2. Como a formação continuada do PNAIC favorece a construção da autoria docente dos professores egressos?
3. Como a formação continuada do PNAIC tem afetado a prática docente do alfabetizador?

ANEXO (S)



ANEXO A – ENCAMINHAMENTO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRONIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS—GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ofício s/n

José de Freitas, 26 de agosto de 2018.

Ao tempo em que cumprimentamos a Vossa Senhoria, solicitamos por meio deste a permissão para realizarmos uma pesquisa de campo com professores da Escola Municipal Senhor Carvalho de José de Freitas e Escola Municipal Teresa Noronha desta rede Municipal de Ensino de Teresina, com o intuito de realizarmos um estudo com os professores alfabetizadores. A pesquisa faz parte de um projeto de doutorado de autoria do pesquisadora Francisca Maria da Cunha de Sousa, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGED/UFPI, tendo como orientadora a professora Dra. Neide Cavalcante Guedes. A pesquisa é intitulada: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PNAIC: UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA AUTORIA DOCENTE.**

O objetivo geral da pesquisa é Como a formação continuada do alfabetizador no âmbito do PNAIC favorece a construção da autoria docente na unidade teoria-prática? Utilizaremos como metodologia a pesquisa Etnometodológica, sendo utilizado como técnica de produção de dados a observação participante e a entrevista junto as professoras alfabetizadoras. Portanto, pedimos sua contribuição autorizando-nos a realizar o estudo com responsabilidade ética e científica.

Certos de contarmos com sua colaboração, elevamos votos de estima, consideração e apreço.

José de Freitas (PI), 26 de agosto de 2018.

Profa. Dra. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima
Orientadora
PPGED/UFPI

ILMO. SRA. PROFA. MARIA DO AMPARO HOLANDA DA SILVA
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO