

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**DÉBORA CRUZ**

**O PNAIC (2013-2015) E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES**

**SÃO MATEUS-ES  
2018**

DÉBORA CRUZ

O PNAIC (2013-2015) E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO MUNICÍPIO DE COLATINA-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional I.

Orientadora): Prof<sup>a</sup>. Dra. Désirée Gonçalves Raggi.

SÃO MATEUS-ES  
2018

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C957p

Cruz, Débora.

O PNAIC (2013-2015) e as contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina - ES / Débora Cruz – São Mateus - ES, 2018.

144 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2018.

Orientação: prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Desirée Gonçalves Raggi.

1. Políticas públicas. 2. Alfabetização. 3. Formação de professores. 4. Práticas pedagógicas. I. Raggi, Desirée Gonçalves.

II. Título.

CDD: 370.71

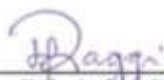
DÉBORA CRUZ

**O PNAIC (2013-2015) E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DO  
MUNICÍPIO DE COLATINA-ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 07 de julho de 2018.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

**Profa. Dra. Désirée Gonçalves Raggi**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**



---

**Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Profa. Dra. Mariluz Sartori Deorce**  
**Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Marta Teixeira Cruz; aos meus irmãos e demais familiares; aos meus amigos que acompanharam essa trajetória difícil, mas gratificante.

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, pelo dom da vida;

A meu pai, Celcino Cruz (in memoriam), que mesmo com sua humildade, foi eficaz na condução da educação de seus filhos;

À minha mãe, Marta Teixeira Cruz, que sempre se dedicou a zelar pelos seus filhos; minha companheira de todos os momentos;

Aos meus irmãos e cunhados, que estiveram ao meu lado como apoiadores de meus sonhos;

Ao meu irmão Célio Teixeira Cruz, por ter sido o meu socorro frente às minhas dificuldades;

Aos meus sobrinhos, que sempre foram meus admiradores;

À minha amiga Marineia Araujo de Novais Duarte, pelo companheirismo, amizade, confiança nas muitas idas e vindas nesse trajeto de conquistas;

À Marileuza pela acolhida e carinho em sua residência;

À prima Divina Leila Sôares Silva, que tanto me ajudou a nortear a construção desse trabalho;

Aos amigos da EMEF “Humberto de Campos”, de Colatina, principalmente a diretora Simony Affonso de Alcântara Luppi e a supervisora Josiellen Reali Duarte pela compreensão e apoio;

Aos colaboradores sujeitos da pesquisa e a todos os que contribuíram com suas informações para que esse sonho se tornasse realidade;

À Faculdade Vale do Cricaré e a todos os professores que passaram por minha formação compartilhando seus conhecimentos;

À minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi, por acreditar no meu potencial, me incentivar e trilhar comigo este percurso;

A todos os colegas de curso pelas alegrias e aprendizagens juntos;

E aqueles que, mesmo indiretamente, me envolveram com seu carinho e incentivo.

“Desistir?

Eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério.

É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperanças nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça” (CORA CORALINA).

## RESUMO

CRUZ, Débora. **O PNAIC (2013-2015) e as contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES.** 2018. 147f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018.

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Educação e o Desenvolvimento Regional, do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, apresenta uma pesquisa com o objetivo de analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina/ES, no período de 2012 a 2015, sob a ótica do profissional alfabetizador. A proposta justifica-se por estar presente na vida desta pesquisadora e na sua vivência profissional, além de apresentar uma proposta de reflexão sobre uma questão extremamente preocupante da Educação Básica, uma vez que o atendimento na fase da alfabetização ainda apresenta uma grande lacuna entre os parâmetros norteadores estabelecidos e a sua prática. O referencial teórico está fundamentado na teoria histórico-cultural preconizada por Vygotsky, seu principal aporte, da qual destacam-se os conceitos de interação, mediação e linguagem. Apoiar-se em documentos nacionais oficialmente publicados e em produções de pesquisadores que se dedicam ao conhecimento das políticas públicas, da alfabetização, da formação do professor e das práticas pedagógicas, em diálogo com as ideias vygotskianas, tais como: Gontijo, Nóvoa, Tardif, Mizukami, dentre outros. Essa pesquisa que caracteriza-se como qualitativa exploratória, do tipo estudo de caso, em seu percurso metodológico apoiou-se em análise de documentos, entrevistas e questionários como instrumentos de coleta de dados, dos quais participaram sujeitos envolvidos na coordenação, orientação e cursistas da formação. Realizou-se entrevista com a coordenadora municipal do pacto, questionário aberto com os formadores, com 70% de participação, e questionário fechado com os professores alfabetizadores cadastrados no SisPacto, representados por aproximadamente 33% de respondentes. Os resultados apontaram que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribuiu muito com a prática pedagógica dos alfabetizadores da rede municipal de Colatina/ES, mas não deu conta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Apontou que apesar da boa condução do processo de formação e de suas potencialidades, ainda apresenta fragilidades que dificultam a eficácia do programa, bem como a existência de fatores complexos externos à escola, ainda indiferentes às peculiaridades de onde a prática, verdadeiramente, acontece. Nas considerações finais, sugere-se que o trabalho elaborado sirva de aporte para o município que tem pouco registro formal dessa formação por meio do pacto.

**Palavras-chaves:** Políticas públicas. Alfabetização. Formação de professores. Práticas pedagógicas.



## ABSTRACT

CRUZ, Debora. **The PNAIC (2013-2015) and contributions to the pedagogical practice of literacy teachers in the municipality of Colatina-ES.** 147f. 2018. (Master's Dissertation) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018

This dissertation, linked to the Education and Regional Development line of the Professional Master in Social Management, Education and Regional Development of the Vale do Cricaré College, São Mateus / ES, presents a research with the objective of analyzing the contributions of the National Pact by the Literacy in the Right Age (PNAIC) for the pedagogical practice of literacy teachers in the municipality of Colatina/ES, from 2012 to 2015, from the point of view of the literacy professional. The proposal is justified because it is present in the life of this researcher and in her professional life, in addition to presenting a proposal for reflection on an extremely worrying issue of Basic Education, since the attendance in the literacy phase still presents a great gap between the parameters and practice. The theoretical framework is based on the historical-cultural theory advocated by Vygotsky, his main contribution, which highlights the concepts of interaction, mediation and language. It draws on officially published national documents and on the productions of researchers who are involved in the knowledge of public policies, literacy, teacher training and pedagogical practices, in dialogue with Vygotskian ideas such as: Gontijo, Nóvoa, Tardif, Mizukami, among others. This research, which is characterized as an exploratory qualitative, of the case study type, in its methodological course, was based on the analysis of documents, interviews and questionnaires as data collection instruments, with the participation of subjects involved in the coordination, orientation and formation. An interview was held with the municipal coordinator of the pact, an open questionnaire with the trainers, with 70% participation, and a closed questionnaire with the literacy teachers enrolled in SisPacto, represented by approximately 33% of respondents. The results showed that the National Pact for Literacy in the Right Age contributed a great deal to the pedagogical practice of literacy teachers in the Colatina/ES municipal network, but did not account for all children up to 8 years of age. He pointed out that despite the good conduct of the training process and its potentialities, it still presents weaknesses that hinder the effectiveness of the program, as well as the existence of complex factors external to the school, still indifferent to the peculiarities of where practice really happens. In the final considerations, it is suggested that the work elaborated serves as a contribution to the municipality that has little formal record of this formation through the pact.

**Keywords:** Public policies, Literacy, Teacher training, Pedagogical practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
NEPALES	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
FOPALES	Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
ALB	Associação de Leitura do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Plano de Ação Internacional
PISA	Programme for International Student Assessment
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
PNUD	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
OMEQ	Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
SisPacto	Sistema de Acompanhamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDU	Secretaria de Estado da Educação

CE	Centro de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais aspectos estruturais das formações PROFA, Pró-Letramento e PNAIC (Continua em páginas seguintes) .....	45
Quadro 2 – Cadernos de formação – Língua Portuguesa, ano 2013 (Continua em página seguinte) .....	59
Quadro 3 – Cadernos de formação – Educação do Campo, ano 2013.....	61
Quadro 4 – Cadernos de formação – Alfabetização Matemática, ano 2014 .....	62
Quadro 5 – Cadernos de formação, ano 2015 .....	63
Quadro 6 – Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição da ANA de 2014 .....	65
Quadro 7 – Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição da ANA de 2014 .....	68
Quadro 8 – Interpretação pedagógica da escala de Matemática na edição da ANA de 2014 (continua) .....	70
Quadro 9 – Interpretação pedagógica da escala de Matemática na edição da ANA de 2014 (conclusão).....	71
Quadro 10 – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência – Leitura (anos 2013 e 2014) .....	79
Quadro 11 – Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	86
Quadro 12 –Avaliação dos aspectos relacionados a atuação dos formadores e da coordenação municipal para o desenvolvimento da formação do PNAIC .....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual do s estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF .....	67
Gráfico 2 – Distribuição percentual do s estudantes nos níveis de proficiência em Escrita na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF .....	69
Gráfico 3 – Distribuição percentual do s estudantes nos níveis de proficiência em Matemática na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF .....	72
Gráfico 4 – Ano de participação na formação, no período de 2013 a 2015 .....	91
Gráfico 5 – Motivos da não participação nos três anos de formação do pacto (2013 a 2015) .....	92
Gráfico 6 – Motivação/expectativas para a participação na formação .....	93
Gráfico 7 – Carga horária da formação do pacto .....	94
Gráfico 8 – Distribuição das obras de referência (material de apoio) e materiais formativos (cadernos).....	95
Gráfico 9 – Atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos .....	96
Gráfico 10 – Enriquecimento dos planejamentos das aulas.....	96
Gráfico 11 – Possibilidade de diversificação de atividades .....	97
Gráfico 12 – Importância das atividades práticas.....	98
Gráfico 13 – Monitoramento pelo Sistema de Monitoramento do Pacto (SisPacto) ..	99
Gráfico 14 – Localização dos encontros formativos .....	100
Gráfico 15 – Logística dos encontros formativos.....	100
Gráfico 16 – Estrutura física dos locais dos encontros formativos .....	101
Gráfico 17 – Orientação dos estudos teóricos e exploração do material (cadernos) de formação do pacto.....	101
Gráfico 18 – Dinâmica de estudos utilizada pelos formadores do pacto .....	102
Gráfico 19 – Avaliação periódica da formação do pacto .....	103
Gráfico 20: Atuação dos formadores e da coordenação municipal do pacto .....	104

Gráfico 21 – Aspectos relacionados a atuação dos formadores e da coordenação municipal para o desenvolvimento da formação do PNAIC .....	106
Gráfico 22 – Modificação de concepções a respeito da alfabetização a partir da formação geral do pacto.....	107
Gráfico 23 – Concepções a respeito da alfabetização modificadas e/ou amadurecidas a partir da formação do pacto .....	108
Gráfico 24 – Cinco principais potencialidades do PNAIC na rede municipal de Colatina/ES .....	109
Gráfico 25 – Cinco principais fragilidades do PNAIC na rede municipal de Colatina/ES .....	110
Gráfico 26 – Atendimento das expectativas em relação a proposta da formação ...	111
Gráfico 27 – Quanto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham os objetivos. ....	111

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 PRESENTE E PASSADO: CAMINHOS QUE SE ENTRELAMAM .....	16
1.2 OS RUMOS DA INVESTIGAÇÃO .....	20
1.3 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA .....	21
1.4 O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO .....	24
1.5 RAZÕES E PORQUÊS DO INTERESSE POR ESSA TEMÁTICA .....	26
<b>2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	28
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL .....	28
2.2 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	35
2.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES IMPLEMENTADOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI .....	44
<b>2.3.1 Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)</b> .....	49
<b>2.3.2 Programa de formação de professores: Pró-Letramento</b> .....	52
<b>2.3.3 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</b> .....	55
2.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO .....	74
2.5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO LÓCUS DA PESQUISA, A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES .....	81
<b>3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS</b> .....	83
3.1 O CAMPO DA PESQUISA E O PERCURSO PARA CHEGAR AOS DADOS ....	85
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA .....	85
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	86
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	90
4.1 O PACTO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....	90
4.2 O PACTO SOB O OLHAR DOS FORMADORES .....	112
4.3 O ENCONTRO DE OLHARES .....	115

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>APÊNDICES</b> .....	129



# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PRESENTE E PASSADO: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM

De acordo com Soren Kierkegaard, “A vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para a frente. ” Esse pensamento vem corroborar com o que se apresenta, pois, acredita-se que toda ação presente, tem suas raízes em um passado.

Nesse sentido, o tempo presente vem impresso nessa pesquisa, que configura-se como um trabalho que traça um caminho de busca por lançar luz para melhor compreender a alfabetização brasileira e as políticas públicas implantadas nos últimos anos, com o foco na mais recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse pacto foi um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

Refletir sobre essa realidade faz-se necessário, uma vez que oportuniza ao pesquisador circular por um espaço repleto de subjetividades, com a intenção de entendê-lo e, possivelmente, redimensionar as vivências experimentadas. A complexa realidade da alfabetização em meio a transitoriedade dos últimos tempos, potencializa a necessidade de debates e discussões para um possível aprimoramento de práticas educativas e melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Além disso, a temática é significativa para a pesquisadora, não só porque esta é professora formada em Pedagogia, atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vivências maiores em salas do primeiro ciclo de alfabetização<sup>1</sup>, mas também porque entrelaça com sua história de vida desde os tempos da “meninice”.

Os passos dados nesse caminho pelo qual vem trilhando em seus 16 (dezesseis) anos de exercício da profissão é muitas vezes fortalecido pelas lembranças de um passado vivido, que traz a imagem de uma menina em fase de

---

<sup>1</sup> Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções (<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>).

alfabetização que ficava horas a fio dentro da Escola Unidocente Córrego Boa União, área rural do município de Pancas/ES, em busca do aprender. A ânsia por ler e escrever era tanta que, mesmo sem frequentar a sala de aula, que era permitido por lei somente aos sete anos, já vivia carregada de livros realizando leituras, ainda que não “soubesse ler”. Em seu reduto doméstico, as imagens eram decifradas, os textos decodificados à luz de lamparinas à querosene que iluminavam a humilde casa de tabuinhas, apreciada pelos pais conscientes da importância da leitura e escrita na formação do sujeito.

Nessa época, os pais não tinham certeza do futuro escolar dos filhos, mesmo que desejassem que tivessem “asas”, pois as dificuldades eram maiores que muitos sonhos e, na maioria das vezes, impediam os voos almejados. Então, com extremo sacrifício físico, financeiro e emocional, a história foi-se desenrolando, com a ajuda de parentes e amigos, o que tornou possível os passos pelos degraus da aprendizagem.

Entre muitas idas e vindas, choros e alegrias, vê-se hoje o florescer daquela semente outrora lançada à terra, que não se intimidou com o peso sobre ela posto e rompeu, sem perder a oportunidade de crescer, florescer e seguir cheia da vontade de continuar crescendo, na esperança de frutificar, ofertando doces frutos para aqueles que dela dependem.

Nesse ínterim, esta pesquisadora que acredita no potencial de um sujeito ativo e vê nele a capacidade de construir sua própria evolução, bem como contribuir com a evolução do meio em que vive, considerou necessário entender o PNAIC no contexto nacional, estadual e no município em que vive. Com esse intuito, objetivou analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de Colatina/ES, no período do ano de 2013 a 2015. Para tanto, de forma específica, objetivou investigar as políticas públicas de formação de alfabetizadores implementadas a partir do ano 2000, no cenário educacional brasileiro; discutir os pressupostos teóricos que fundamentam o PNAIC como programa de formação de alfabetizadores no contexto das políticas públicas brasileiras; entender a constituição da formação do PNAIC no contexto da rede municipal de ensino do município de Colatina/ES, a partir da resignificação do NEPALES/UFES; identificar as fragilidades e as interferências do PNAIC sobre as práticas pedagógicas dos professores e identificar os conhecimentos

resinificados e recontextualizados pelos(as) alfabetizadores(as) a partir da formação do PNAIC, para que a alfabetização até os 8 (oito) anos de idade.

Para o atendimento dos objetivos traçados, recorreu-se a instrumentos como questionários, entrevista, e também, através de consulta de documentos oficiais disponibilizados em sites do governo, principalmente do Ministério da Educação, como também com a ajuda de trabalhos publicados por programas de pesquisas acadêmicas e revistas eletrônicas.

A referida temática configurou-se como relevante e tornou-se pesquisa porque faz parte do cotidiano da pesquisadora, graduada em Pedagogia, e professora alfabetizadora em quase toda a sua trajetória profissional. Acrescenta-se a isso, os anseios por entender os percalços pelos quais passa a alfabetização, bem como os efeitos desse pacto tão enfático em sua proposta de alfabetizar até os oito anos de idade.

Assim, buscou a sua constituição e pressupostos como política pública de formação de alfabetizadores em face do século XXI; suas interferências nas práticas pedagógicas dos alfabetizadores, sob a ótica dos formadores e professores<sup>2</sup>; as ressignificações a partir da formação proposta pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPALES/UFES), que assume a perspectiva histórico-cultural como suporte teórico, no contexto de toda a rede municipal do município de Colatina/ES, entre 2013 e 2015.

Para este alinhavo, o primeiro capítulo apresenta os rumos seguidos para o início da constituição dos estudos, compreendendo o contexto de construção do objeto da pesquisa com informações preliminares sobre o panorama da alfabetização brasileira nesse início de século. Baseado em informações e dados estatísticos divulgados por entidades governamentais como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como em pesquisas divulgadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES),

---

<sup>2</sup> Os formadores são professores previamente convidados pela Secretaria Municipal de Educação, que receberam formação oferecida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPALES/UFES), Instituição de Ensino Superior responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Estado do Espírito Santo. Os professores são os alfabetizadores atuantes em salas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas rurais e urbanas, vinculados ao pacto.

traz também informações básicas sobre a adesão do Estado do Espírito Santo e do município de Colatina/ES ao pacto.

O segundo capítulo pauta o aporte teórico com um referencial inspirado em autores de renome nacional e internacional, como também baseado em pesquisas publicadas em programas de mestrado e doutorado de influentes instituições de ensino superior, além de artigos de revistas acadêmicas.

Para a abordagem sobre políticas públicas de educação e alfabetização no Brasil e seu contexto histórico e social, acrescentados por estudos de outros brasileiros não menos importantes, destacam-se, principalmente, os estudos de Lessard (2016), Gontijo (2014) e Gatti (2011), por analisarem a alfabetização infantil brasileira, em seu aspecto histórico-social, no contexto das políticas públicas articuladas para a provocação de mudanças na Educação Básica.

Para a compreensão do contexto da alfabetização e a formação de professores no Brasil, destacam-se as informações obtidas em documentos divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), parâmetros legais norteadores das políticas públicas, e os conhecimentos de Gontijo (2014), Nòvoa (2007), Tardif (2014), Mizukami (2002), pois trazem à discussão os desafios da formação de professores no desempenho da prática e na análise da própria prática para a superação da dicotomia existente, e para a articulação dos diversos saberes prático-reflexivos.

Os programas de formação de professores abordados nesse capítulo, bem como o PNAIC e o processo de alfabetização no Espírito Santo são analisados, principalmente, a partir das documentações oficiais publicadas e das visões de Gontijo (2014), Gatti, Barretto e André (2011) e de importantes pesquisas publicadas pelo PPGE/UFES, PPGE/UFMG, com destaque para Becalli (2007), Loose (2016), Lovatto (2016) e Antunes (2015), que abordam da adesão ao que se pratica no ambiente da sala de aula.

Para a abordagem em torno do pacto no Espírito Santo e sua efetivação no município pesquisado, buscou-se os estudiosos supracitados que dialogam com a teoria histórico-cultural, com a alfabetização brasileira e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a sua proposta de formação de professores.

O terceiro capítulo destaca o percurso metodológico com a proposta de pesquisa qualitativa exploratória, de forma que permita a aproximação com os sujeitos da pesquisa e as situações por eles vivenciadas em relação à formação ofertada pelo

PNAIC, no contexto da rede municipal do município de Colatina/ES. Aborda os princípios éticos que garantem aos sujeitos envolvidos o sigilo de identidade mediante as contribuições prestadas e informações disponibilizadas. Traz a caracterização detalhada do campo da pesquisa e dos sujeitos nele inseridos que serviram de fontes de informações. Além disso, apresenta os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados para que fosse possível elucidar a questão norteadora da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta os dados e análises realizadas a partir das informações coletadas no campo de pesquisa, em atendimento aos objetivos propostos e em respostas ao problema de pesquisa identificado, para a configuração das contribuições do pacto para a prática pedagógica dos alfabetizadores envolvidos, mediados pela perspectiva histórico-cultural vygotkiana.

Por fim, as considerações finais surgem como fechamento de uma reflexão proposta para o entendimento de um dado momento, num dado contexto, numa dada realidade já anteriormente caracterizada. O que se conclui com o capítulo é que apesar do trabalho ser finalizado por aqui, as discussões não recebem ponto final, uma vez que o sujeito permanece vivo construindo histórias, realidades e em evolução permanente dentro do contexto sócio-político.

No propósito de continuidade do relatório, passa-se a apresentar os rumos da investigação e a problemática de investigação identificada.

## 1.2 OS RUMOS DA INVESTIGAÇÃO

O detalhamento do estudo em questão, considera o direcionamento da formação continuada a partir da política pública denominada Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) e releva suas contribuições para que o aluno se alfabetize até os 8 anos de idade. A discussão situa-se no cenário educacional crítico, que requer emergências nas propostas de melhoria do atendimento ao alfabetizando, uma vez que há evidências de ineficiência do processo ensino-aprendizagem, pois como afirma Geraldi (2014, prefácio), ao se referir aos últimos anos, “toda uma década foi empregada no reforço de práticas de resultados insatisfatórios”.

Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à alfabetização que vem sendo implantadas no cenário brasileiro no presente século, propõem projetos, apresentam

diretrizes e traçam metas na intenção de impulsionar a qualidade do ensino, mas requerem reflexões sobre sua efetividade para que haja a “possibilidade de construir políticas públicas articuladas de alfabetização como um desafio permanente e não como uma ação reformista e salvacionista” (ARAÚJO, 2014, apresentação).

No que concerne à prática pedagógica alfabetizadora, visualiza-se avanços na tentativa de colocar em prática o processo ação-reflexão, mas todo o esforço só produzirá resultados se as análises e críticas, juntamente com o investimento e estabelecimento da educação e alfabetização, forem imbuídas de responsabilidade, compromisso e contribuir para evitar que a escola continue a produzir analfabetos ou indivíduos que não sabem usar os conhecimentos aprendidos para agir criticamente no mundo (GONTIJO, 2014, introdução).

### 1.3 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

A sociedade do século XXI vive em tempos de transição. Essa transitoriedade dá suporte para o aparecimento de muitas possibilidades que podem influenciar, significativamente, nas realizações cotidianas e, ao mesmo tempo, potencializar necessidades que exigem provisões, dentre elas, as questões referentes à complexa realidade educacional brasileira.

Nessa complexidade, a qualidade da educação torna-se alvo sobre a qual levantam-se debates e pautam-se discussões, principalmente, as relacionadas ao entendimento da interação entre o sujeito e a linguagem, além de como se ensina e como se aprende.

Com essa reflexão, especialistas afirmam que a alfabetização no século XXI desponta sob um cenário crítico e é emergente a necessidade do enfrentamento de sua precariedade, uma vez que atinge diretamente estudantes de desenvolvimento socioeconômico menor e resulta em perda social (GOMES, 2013). Essas colocações mostram que a base educacional brasileira requer uma atenção especial no que tange às propostas, de forma que atenda a todos e com qualidade, deixando de lado o caráter elitista, que se configura como o seu grande entrave.

O panorama traçado pelas pesquisas e avaliações da educação básica (Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA) realizadas nos últimos anos, em nível nacional, demonstra essa difícil realidade. Com base no Sistema de Avaliação da Educação

Básica do Ministério da Educação (SAEB/MEC) ano 2001, 22% dos egressos do 5º ano apresentaram desempenho crítico em Língua Portuguesa. Em 2003, o mesmo órgão afirmou que a aprendizagem dos alunos continuava em estado crítico, pois ficaram abaixo da média que era de 200 pontos (GOMES, 2013). O Censo Demográfico 2010, demonstrou que 15% dos brasileiros ainda permaneciam analfabetos aos 8 (oito) anos de idade (GOMES, 2013). A Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização/2011 (Prova ABC), realizada pelo Movimento Todos pela Educação, em parceria com o Instituto Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, informou que somente pouco mais da metade (56,1%) dos alunos que tinham terminado o primeiro ciclo de alfabetização eram detentores dos conhecimentos esperados em leitura, 53,3% em escrita e 43% não atingiram o esperado em Matemática (GOMES, 2013). Também em 2011, os dados do INEP revelaram que 40% dos alunos ficaram abaixo da média.

Assim, todos os resultados divulgados evidenciaram que mais de um terço dos estudantes apresentaram resultados insuficientes nos primeiros anos escolares, decorrentes de graves deficiências em leitura, escrita e operações matemáticas (GOMES, 2013), como também revelaram grandes disparidades entre regiões e redes de ensino pública e particular (GOMES, 2013).

Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)<sup>3</sup>, na edição de 2014, mostraram que 56% das crianças brasileiras, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, estavam nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte (5%); Nordeste (6%); Sudeste (17%); Sul (14%) e Centro-Oeste (10%), sendo a média do Brasil (11%) (BRASIL, 2016a). Esse quadro que configura os baixos índices de aproveitamento e aprendizagem na fase da alfabetização, deixa claro que as falhas na base do processo educativo comprometem toda a aquisição cognitiva do indivíduo, tornando-a deficitária.

---

<sup>3</sup> Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. É censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP.

Na intencionalidade de avançar nesse campo e minimizar problemas históricos, políticas públicas voltadas à alfabetização foram implementadas e, dentre elas, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012.

Para que o pacto tomasse as proporções necessárias e atingisse o público alvo, de forma significativa, estabeleceram-se parcerias entre Estados e Municípios no intuito de montar equipes de trabalho para a sua implantação, disseminação e efetivação. Aos Estados e Distrito Federal coube a responsabilidade de promover a participação das instituições de ensino a eles vinculados nas avaliações do INEP; viabilizar a coordenação, gerenciamento, monitoramento e implementação do pacto em seu âmbito de atuação; indicar equipe de trabalho para a atuação a condução do processo, bem como custeio de despesas durante sua formação; garantir a participação de professores alfabetizadores, em serviço; monitorar as avaliações e a entrega dos materiais disponibilizados aos municípios; priorizar o primeiro ciclo da alfabetização e promover a articulação do pacto com outros programas, como Mais Educação, para apoio pedagógico, enfrentamento de dificuldades e garantia de educação integral (BRASIL, 2013).

O Espírito Santo, um dos estados que abraçou a proposta nacional de formação de professores alfabetizadores para a promoção da alfabetização até os oito anos de idade, aderiu ao pacto no segundo semestre de 2012, com 79 Secretarias de Educação, sendo 79 municipais e 1 estadual e uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade Federal do Espírito Santo (LOOSE, 2016). A Instituição de Ensino Superior (IES) vinculada recebeu a incumbência de realizar a gestão acadêmica e pedagógica da formação; selecionar formadores para direcionar e preparar os orientadores de estudos; se encarregar de toda a logística para os encontros formativos; certificar os concluintes da formação: formadores, orientadores e alfabetizadores; apresentar relatórios parciais e finais de todo o processo e zelar pela programação temporal necessária (BRASIL, 2013)

A IES/UFES, por meio do NEPALES, disponibilizou pesquisadores da linha de pesquisa Educação e Linguagem, que montou uma equipe de coordenadores, supervisores e formadores para a formação continuada do PNAIC, sob a orientação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) (LOOSE, 2016). A formação defendida pelo NEPALES/UFES apresentou uma proposta metodológica na perspectiva histórico-cultural, na qual a linguagem é vista como



atividade discursiva e dialógica, para a interação verbal e produção de sentidos (LOOSE, 2016). Nesse sentido, Schwartz (2015, p. 10) afirma:

A escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na escola, a criança aprenderá a ler e a escrever, não só para atender a necessidades básicas e imediatas do cotidiano, mas também para se comunicar com os outros com quem convive, para registrar ideias, para buscar informações, para ampliar as possibilidades de participação na vida social, para se divertir, para desenvolver a criticidade. Independente da quantidade ou qualidade das vivências das crianças com e em práticas de uso da leitura e da escrita, a escola pode contribuir para aproximar a aprendizagem da leitura e da escrita dos seus usos sociais na vida, fazendo com que a educação escolar não se distancie das práticas sociais e históricas dos indivíduos.

Os municípios ficaram com a responsabilidade de aderir ao pacto; promover a participação das escolas nas avaliações do INEP, com repasse de informações sistematizadas; gerenciar e monitorar as ações do pacto; indicar coordenadores, orientadores para a formação e posterior trabalho com os alfabetizadores, bem como custear despesas necessárias; promover a participação dos professores alfabetizadores; promover a entrega dos materiais às instituições de ensino a eles vinculados; dar assistência técnica às escolas que apresentam dificuldades com as ações do pacto e promover a articulação do pacto com outros programas, como o Mais Educação, para apoio pedagógico, enfrentamento de dificuldades e garantia de educação integral (BRASIL, 2013).

De acordo com Soneide Maria Caliari, na época coordenadora municipal do pacto, no município de Colatina/ES, a formação do PNAIC teve início em fevereiro de 2013, com professores alfabetizadores atuantes no primeiro ciclo de alfabetização, incluindo campo e cidade. O foco foi a Língua Portuguesa, com carga horária de 120 horas. Em 2014, com carga horária de 160 horas, a formação abrangeu Matemática, prioritariamente, e aprofundamentos em Língua Portuguesa. No ano de 2015, com o início dos estudos no mês de agosto, a carga horária foi reduzida para 80 horas e teve uma abordagem interdisciplinar. Para esse campo de pesquisa, passa-se a apresentar o problema de investigação.

#### 1.4 O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O interesse por abordar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na rede municipal do município de Colatina/ES, delimitado entre os anos

2013 e 2015, surgiu da vontade de entender os efeitos da formação continuada dos docentes, o qual propõe a alfabetização infantil até os oito anos de idade. O pacto se constitui em mais uma tentativa, dentre outras implantadas nos últimos anos, de instauração de política pública educacional no campo da alfabetização, com foco na formação do professor, para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Para a compreensão desse cenário nesse campo de pesquisa, definiu-se o seguinte problema:

Quais as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) pertencentes à rede municipal de ensino do município de Colatina/ES, no período do ano de 2013 a 2015?

Frente ao problema definido e a necessidade de encontrar respostas que permitissem a compreensão da problemática levantada, a pesquisa trouxe as seguintes questões de estudos que definiram como objetivo geral:

- a) Analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de Colatina/ES, no período do ano de 2013 a 2015.
- b) E como objetivos específicos:
- c) Investigar as políticas públicas de formação de alfabetizadores implementadas a partir do ano 2000, no cenário educacional brasileiro;
- d) Discutir os pressupostos teóricos que fundamentam o PNAIC como programa de formação de alfabetizadores no contexto das políticas públicas brasileiras;
- e) Entender a constituição da formação do PNAIC no contexto da rede municipal de ensino do município de Colatina/ES, a partir da resignificação do NEPALES/UFES.
- f) Identificar as fragilidades e as interferências do PNAIC sobre as práticas pedagógicas dos professores;
- g) Identificar os conhecimentos resignificados e recontextualizados pelos(as) alfabetizadores(as) a partir da formação do PNAIC para que a alfabetização aconteça até os 8 (oito) anos de idade, sob a ótica dos professores.

Vale ressaltar que a pesquisa que traz o problema e os objetivos mencionados é apenas um dos estudos que busca o entendimento do contexto municipal colatinense, receptor do pacto, pois trata-se de apenas uma possibilidade de reflexão

e discussão em torno do que de fato se tem e o se faz no campo da alfabetização. Desse modo, segue a apresentação da relevância da temática para a pesquisadora.

### 1.5 RAZÕES E PORQUÊS DO INTERESSE POR ESSA TEMÁTICA

A pesquisa sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é motivada pela vivência com a alfabetização, advinda da atuação profissional que teve início no ano de 2002, a partir da efetivação em concurso público municipal, para a atuação em Educação Básica - Núcleo Comum. Entre trocas periódicas de escolas e trocas anuais de turmas, até que conseguisse a fixação na escola desejada, a maioria dos anos letivos foi em salas com turmas cursando o primeiro ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Nos últimos anos, atuando sequencialmente em turmas de 3º ano, a pesquisadora iniciou a formação pelo pacto em 2013, no primeiro ano de oferta no município e permaneceu até 2015 perfazendo o curso por três anos seguidos. Como resultado de uma boa participação, foi convidada a ministrar palestra no I Seminário Municipal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a temática “Literatura na sala de aula: construindo saberes, encantando os alunos”. Além disso, participou de várias atividades de discussão e construção de conhecimentos como elaboração de sequências didáticas ocorridas durante toda a formação, e também de atividades de abrangência estadual e nacional como o XVII FOPALES<sup>4</sup> e o 19º COLE<sup>5</sup>, na condição de ouvinte.

Assim, as inquietações decorrentes da vivência profissional com a alfabetização, reforçaram o interesse pela temática por esta apresentar uma proposta de reflexão sobre uma questão extremamente preocupante no universo da Educação Básica, uma vez que o atendimento na fase da alfabetização, apesar de todas as discussões e os esforços empreendidos até os dias atuais, ainda está permeado de fragilidades e apresenta grande incoerência entre os parâmetros norteadores elaborados e a sua prática. De acordo com Araújo (2014, p. 1),

A atualidade das discussões expõe as fragilidades da alfabetização como uma esperança de cidadania ampliada e política pública ainda não formulada

---

<sup>4</sup> O Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (FOPALES) tem como propósito se constituir em espaço, de âmbito estadual, de articulação, de socialização de conhecimentos e de construção de formas de intervenção na realidade educacional do Estado do Espírito Santo no que diz respeito a políticas de melhoria do trabalho com a alfabetização, a leitura e a escrita.

<sup>5</sup> Congresso de Leitura do Brasil promovido pela Associação de Leitura do Brasil (ALB).

nas prerrogativas republicanas de educação e nas regras formais de uma universalização possível dos direitos.

Nesse íterim, é possível afirmar que o pensar reflexivo sobre a prática docente pode ser incentivado pela formação continuada dos professores. O repensar a própria atuação, com o suporte de estudiosos, com a troca de experiências proporcionadas por encontros formativos e com as discussões fomentadas entre os participantes, é imprescindível, pois, abrem a visão para a crítica do que se exerce e o que se deveria exercer na alfabetização brasileira. Para Gontijo (2014, p. 4 e 5),

A qualidade da educação oferecida às crianças é outro desafio da mesma proporção, pois o investimento e o estabelecimento da educação e da alfabetização como prioridades efetivas no interior das políticas públicas poderão contribuir para evitar que a escola continue a produzir analfabetos ou indivíduos que não sabem usar os conhecimentos aprendidos para agir criticamente no mundo e responder ativamente às demandas das práticas sociais e profissionais que requerem o uso da leitura e da escrita.

Sabe-se que há um grande entrave para que a alfabetização aconteça de forma efetiva, apesar dos programas governamentais implantados. A vivência diária com esses entraves causa inquietação e anseios e impulsionam para a necessidade de entender as fragilidades e incoerências limitantes desse processo, nessa fase educacional.

Nessa perspectiva, acredita-se que esta pesquisa trouxe relevantes contribuições, a partir da elaboração de um panorama da alfabetização praticada à luz do pacto, para o contexto do campo pesquisado. O estudo proporcionou a oportunidade de melhor compreender os fatores que influenciaram as práticas de alfabetização nos primeiros anos do século XXI, no recorte temporal compreendido entre 2013 a 2015.

Assim, adentrando o universo da pesquisa, apresenta-se a revisão de literatura que trouxe os aportes teóricos norteadores de todo o trabalho e que deram embasamento seguro ao que se pretendia realizar.

## **2 O PERCURSO DAS POLÍTICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Adentrar o universo dos trabalhos produzidos sobre um determinado tema é uma tarefa que exige muita leitura, observação e reflexão. Isso se faz necessário por proporcionar um levantamento de informações fundamentais que apresentarão novos olhares em torno da questão, pois “a reflexão é a capacidade de ir além da lógica do senso comum, e é frequentemente expressa em termos do raciocínio prático para a ação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 12). Além disso, a reflexão poderá valorizar o percurso já traçado por outros pesquisadores e ampliar discussões significativas dentro do contexto tomado como campo de pesquisa.

Sob essa premissa, para caminhar rumo às respostas coerentes para as questões propostas sobre a alfabetização na rede municipal de Colatina/ES, sob a influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, traçou-se um caminho com o delineamento da sequência dos estudos considerando os vários fatores que influenciaram todo o processo. Tais fatores perpassaram pela instituição, implementação das políticas públicas e a sua aplicação no contexto da escola.

Assim, frente ao universo da pesquisa, passa-se a apresentar as literaturas que dialogaram com o tema proposto e sustentaram teoricamente o que se pretendia realizar.

### **2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL**

Os estudos em torno das políticas públicas de educação e alfabetização propostos para esse trabalho, partiram do pressuposto de que tudo isso é parte integrante de um contexto maior, as políticas públicas brasileiras, que vem se constituindo ao longo da história da educação e, para seu entendimento, faz-se necessário mergulhar nos registros históricos. De acordo com Vygotsky (1998, p. 85-86),

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abrange o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa,

fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.

Esse contexto de movimento aparece nos estudos de Vieira (2015), atravessado pela economia contemporânea provocadora de mudanças amplas e profundas, repercutindo de forma significativa sobre a concepção das políticas públicas educacionais. Para ela, os impactos provocados já chegam à educação, às escolas, ao professor, com tendência para ascender mais ainda e, “se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos a seus rumos” (VIEIRA, 2015).

Dentre as reformas educacionais encontram-se as apresentadas pelas políticas públicas educacionais que enfatizam a alfabetização. O seu estudo, dentro de um contexto histórico e social, se faz de grande necessidade nesse momento por permitir a noção geral de como tudo vem se compondo ao longo do tempo e que tem influenciado diretamente as ocorrências atuais. Por isso é importante ter claro o que significa políticas públicas que, de acordo com Castro, Gontijo e Amabile (2012, p. 390), pode-se definir como,

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade. São de responsabilidade da autoridade formal legalmente constituída para promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de variados mecanismos de participação no processo decisório.

Isso leva ao conhecimento de que a política pública deve ser essencialmente comprometida com o bem comum, direcionada por entidades, mas levando em conta a participação social democrática. Assim sendo, subentende-se que políticas públicas educacionais são as decisões que envolvem a educação, que focam especificamente as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e toda a escola e que são pensadas para promover mudanças na educação. Para Vieira (2015), apesar da política educacional envolver uma gama de agentes sociais, se expressa, principalmente, por meio das ações diretas ou indiretas do poder público, o que coloca o Estado como referência fundamental para a sua compreensão.

Em continuidade às reflexões, outras pesquisas como as de Lessard (2016), destacam que a maioria dos países industrializados mantiveram, durante o século XX, mais precisamente a partir da Segunda Guerra Mundial, uma grande preocupação capital relacionada a mudança em educação. Isso se deu pelo fato de ocorrer uma massificação e democratização dos sistemas educativos. As perspectivas de mudança nesses sistemas vem da globalização dos discursos sobre a educação, impulsionadas pela ascensão de organizações internacionais e pelo diálogo entre os estados e elites educativas (LESSARD, 2016).

Para Vieira (2015), sob os efeitos da globalização, novas demandas são impostas a educação e aos sistemas educacionais, principalmente de países em desenvolvimento, que são compelidos a gastar mais com a educação na tentativa de conseguir a qualificação da mão de obra e, conseqüentemente, atrair mais investimentos de entidades internacionais. Nesse sentido, as imposições de regras sobre os países mais necessitados e, quase sempre endividados, recaem sobre a agenda educacional exigindo expansão do sistema, mais e melhor escolarização, organizações eficientes, escolas eficazes, bem como professores bem treinados. Em sua visão, o mercado globalizado não requer somente alto nível de habilidades mas, também, a atualização do conhecimento para que não fique obsoleto, diante da rapidez das mudanças (VIEIRA, 2015).

Além das rápidas mudanças, a ascensão da avaliação dos aprendizados, dos profissionais da educação, das instituições e dos estabelecimentos, como também a institucionalização de novos direcionamentos educativos, dão características ao momento atual (LESSARD, 2016). Essa regulação imposta, também aborda “o papel das organizações internacionais, defensoras de uma convergência mundial em torno de uma educação submissa às exigências da economia do saber” (LESSARD, 2016, p. 17).

Em meio as reflexões já apresentadas, as pesquisas de Gontijo (2014), defendem a ideia de que, no campo educativo, a vertente alfabetização tem se tornado preocupação central dentre os órgãos internacionais encarregados de dar rumos a educação. Para ela, o século XXI vem fortemente marcado por conferências e fóruns trazendo a discussão das condições sociais, políticas e econômicas, bem como a compreensão de conceitos e interpretação de resultados provenientes de avaliações da educação básica, que configuram os índices de analfabetismo ainda muito

alarmantes (GONTIJO, 2014). Tais conferências e fóruns são organizados por essas entidades internacionais financiadoras e articulistas.

Ainda em suas colocações, Gontijo (2014) afirma que, quando solicitados a opinarem sobre a questão, as colocações de muitos cidadãos brasileiros sobre a situação das políticas públicas do país e a questão da educação com todos os seus reflexos, giram em torno de uma grande descrença em dias melhores. Dentre esses pensamentos descrentes encontram-se, inclusive, pensadores, estudiosos e sujeitos envolvidos com os contextos sociais. A pesquisadora, negando o pensamento de muitos que acreditam que nunca se verá o bom uso dos impostos, nem a educação das crianças e nem a alfabetização plena acontecer no território brasileiro, afirma:

Ainda acredito que muitos de nós buscam construir uma realidade nacional em que se tenham todas as verbas públicas aplicadas em projetos que visem ao bem comum, em que todas as crianças tenham direito a frequentar e aprender na escola e, finalmente, que possam viver em uma sociedade na qual todos sejam plenamente alfabetizados (GONTIJO, 2014, p. 7).

Gatti, Barretto e André (2011), também concordam que muitos esforços já foram empreendidos nas duas últimas décadas em benefício da educação, a partir das necessidades e demandas sociais, econômicas e culturais apresentadas pela sociedade brasileira. A força conjunta envolvendo organizações civis, universidades e sindicatos, iniciativas internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com a proposta de educação para todos, investimentos vem acontecendo para que a população tenha acesso a educação, com maior infraestrutura e qualidade. Nesse sentido, as políticas educacionais trazem propostas de ações conjuntas intencionadas a alterar um cenário de insuficiências na formação educacional do cidadão brasileiro. Mas, segundo as pesquisadoras supracitadas, apesar de várias políticas implementadas, a qualidade educacional brasileira, principalmente ofertada na instância pública que tem o maior contingente, está longe de ser adequada e vem atravancada por vários fatores, dentre eles, a formação docente e suas condições de trabalho (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Para que esses referenciais de políticas implementados sejam realmente inovadores e promotores de mudanças, necessitam de análises sequenciais dessas políticas e de reflexões sobre o contexto histórico e suas etapas lógicas, tais como, “o surgimento do problema e a introdução deles na pauta política, a elaboração de política de resposta a esse problema, a decisão, a aplicação na prática em



consonância com os objetivos da política e a avaliação dos resultados” (LESSARD, 2016, p. 17).

Assim, o contexto da contemporaneidade não permite que o todo seja desconsiderado, além de buscar aliar as ações de mudanças políticas a inclusão do indivíduo. Nesse aspecto, a atualidade apresenta o indivíduo como o principal elemento para uma organização sociopolítica, sendo esta uma ideologia baseada nos direitos humanos. Nesse sentido, “a educação consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas encontra, nesse cenário, seu grande suporte, e as fortes reivindicações e as lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 23).

Sobre isso, Mortatti (2013) ressalta que são imprescindíveis as políticas públicas e investimentos financeiros para educação e alfabetização, uma vez que, deve-se considerar que a alfabetização é um direito do cidadão e alicerça a conquista de todos os demais. Gontijo (2014, p. 4) reafirma esse direito ao considerar que “A alfabetização é um direito humano reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto ele continua a ser violado cotidianamente [...]”. Por isso, demandas sociais e perspectivas de vida estão impressas nos questionamentos e análises que os grupos sociais fazem em relação as políticas públicas implementadas pelas instâncias governamentais brasileiras (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

As perspectivas de mudanças orientadas pelas entidades governamentais e o compromisso de garantir a educação para todos com satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, assumido e impresso no documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, no ano de 2001, se basearam em metas propostas para serem alcançadas até o ano de 2015. Segundo Gontijo (2014, p. 9) as que centralizaram a preocupação com a alfabetização foram:

I expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;

II assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

III assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidade para a vida e programas de formação para a cidadania;

IV alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

V eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2015, e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

VI melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

O documento explicita que a alfabetização de qualidade é o eixo que une as metas e essa centralidade está ligada ao fracasso das políticas mundiais na regressão do analfabetismo percebido, principalmente, entre os adultos que receberam educação ineficiente, de baixa qualidade, que não permite a continuidade da aprendizagem (GONTIJO, 2014).

Ao longo das últimas décadas, na visão de Lessard (2016), muitas políticas educativas foram adotadas e postas em prática para democratizar a educação e acompanhar o desempenho sócio educacional de jovens, na tentativa de elevar o nível de instrução da população para a formação de uma mão de obra capacitada, uma vez que isso ajudaria a impulsionar o desenvolvimento econômico e melhoraria a atuação em uma sociedade moderna e pluralista. “Vem-se trabalhando, há muitos anos, para desenvolver a educação e, por isso mesmo, melhorar as sociedades por intermédio dela” (LESSARD, 2016, p. 15).

Desde os primeiros meses de 2006, o Ministério da Educação debatia e propunha uma revisão no processo de alfabetização para as primeiras séries do ensino fundamental (BRITTO, 2007). Na visão desse autor, “[...] deve-se propor uma alfabetização para a construção de uma sociedade “mais” igualitária’ (p. 13).

De acordo com Geraldi (2014), o essencial, dentre o que aconteceu de positivo nos últimos anos relacionado à alfabetização infantil brasileira, talvez seja a inclusão dos anos iniciais de escolaridade na pauta das preocupações educacionais. Para ele,

Certamente isso foi feito para apagar as desigualdades sociais responsáveis mais diretamente pelos resultados dos testes nacionais e internacionais aqui aplicados, ao centrar seu foco no ensino, na aprendizagem e na retenção do ensinado aos alunos e na formação dos professores (GERALDI, 2014 - PREFÁCIO).

Diante disso, destaca-se o conjunto de metas e ações incorporado pelo governo brasileiro e considerado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como

“a Década da Alfabetização<sup>6</sup>” (2003-2012), como tentativa de promover a Educação para Todos. Araújo (2014, p. 1), comenta sobre o seu fim e ressalta que:

O analfabetismo continua a ser um problema que inquieta e choca a sociedade, sobretudo se considerarmos que ele está intimamente ligado às fragilidades da irrealização de um Estado democrático de direito, cuja reposição das injustiças e das desigualdades sociais acena para uma promessa de igualdade que não se tornou tão pública assim para determinadas camadas da sociedade.

Ainda em suas reflexões, deixa claro que as fragilidades da alfabetização ficam expostas na discussão, mas são entendidas como uma esperança de ampliação da cidadania, de formulação de política pública de educação que torne possível a universalização dos direitos (ARAÚJO, 2014).

Nesse contexto, a visão que se tem de alfabetização é aquela que anuncia os níveis de desenvolvimento, de desigualdades sociais e de pobreza do país. Esse indicador impulsiona o Plano de Ação Internacional (PAI), a definir resultados esperados para os países, inclusive o Brasil, e apontar os grupos prioritários, dentre eles as crianças fora da escola e de dentro da escola que não são alfabetizadas com qualidade (GONTIJO, 2014).

Segundo Lessard (2016, p. 16), “[...] existem referenciais globais que atravessam diferentes setores e referenciais específicos. Trata-se de uma matriz cognitiva e normativa útil para fazer escolhas políticas e definir objetivos para a ação política”. Isso quer dizer que uma ação política obedece a critérios que são definidos e embasados em indicadores abrangentes ou ações diretas e pressões sociais significativas.

Diante disso, o governo da educação e suas políticas vem enfrentando desafios decorrentes de pressões e reivindicações por parte de grupos sociais, que encontram-se incomodados com injustiças sociais e de ordem cultural relacionadas a formação dos professores e seu trabalho, bem como as possibilidades de sobrevivência digna. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). “Nesse cenário, a educação ocupa lugar importante, e a questão de quem faz educação e em quais condições se torna central”

---

<sup>6</sup> Década das Nações Unidas para a Alfabetização (*United Nations Literacy Decade — UNLD*), declarada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 19/12/2001. Trata-se de conjunto de metas e ações, de abrangência internacional, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), tendo como slogan “Alfabetização como Liberdade”. A Década tem dois objetivos principais. Primeiramente, a Década buscará promover a conscientização acerca do desafio da alfabetização. E, em segundo lugar, a Década servirá como um estímulo para ação por uma grande quantidade de parceiros e outras partes interessadas.

(GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25). Isso quer dizer que há a necessidade de compreender as políticas de governo direcionadas aos docentes para que haja a harmonização nas relações entre legisladores e gestores políticos e as novas posturas apresentadas pelos grupos sociais que reivindicam equidade, reconhecimento e dignidade humana (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nesse íterim, Gontijo (2014, p. 12) evidencia que “a alfabetização é vista como fator essencial para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos”. Ao buscar compreendê-la, deve-se considerar os contextos históricos e sociais em que se submetem, e necessita ser concebida como prática social e cultural para atender os grupos humanos que a utilizam para fins sociais, profissionais, entre outros. “Não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para a libertação e mudança social” (GONTIJO, 2014, p. 14).

## 2.2 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Sobre o contexto da alfabetização e a formação de professores no Brasil, baseia-se nas reflexões de Vieira (2015), que afirma que o Brasil está sob a influência de organismos internacionais que se fazem presentes por meio de financiamentos, cooperação técnica, programas, projetos, conferências, etc. Dentre eles, encontram-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial que tem feito recomendações às políticas de formação dos últimos anos, exercendo protagonismo e interferindo sobre o perfil do profissional a ser formado.

Para essa autora, as novidades para o sistema educacional configuradas com o quadro de reformas dos últimos tempos, direcionam à escola e aos professores amplas implicações. Dado o complexo sistema nacional de avaliação, conduzidas pelo SAEB, as exigências relacionadas aos padrões de aprendizagem chegam para ficar na escola brasileira, e “[...] o impacto dessas medidas pode ser dramático [...]” (VIEIRA, 2015, p. 29).

Hoje, isso se configura em dados estatísticos elaborados a partir de avaliações, mas, nos primeiros anos do século XXI, o governo não dispunha de testes padronizados para avaliar a alfabetização infantil e nem da divulgação com

publicações, com dados oficiais, dos resultados dos alfabetizandos. Somente existiam testes padronizados para a comparação de resultados dos métodos de alfabetização (BRASIL, 2007). A avaliação da qualidade da alfabetização baseava-se em indicadores e dados indiretos, tais como fluxo escolar (Censo), desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e desempenho no Programme for International Student Assessment (PISA). Assim, baseado no GT<sup>7</sup> (BRASIL, 2007, p. 123), o Censo Escolar, considerado um dos indicadores, estava assim configurado no ano de 2002:

- Segundo o Censo Escolar de 2002, havia 5,81 milhões de alunos na primeira série do Ensino Fundamental e 4,49 milhões na segunda série. Como as coortes de idade são de aproximadamente 3,2 milhões de crianças, isso significa um elevado índice de repetência, normalmente associado ao fracasso escolar (do ensino e da aprendizagem).
- Segundo o Censo Escolar de 2002, havia 19,36 milhões de alunos nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, embora o total de crianças de 7 a 10 anos seja de aproximadamente 13,5 milhões. No Ensino Fundamental, há mais de 8,1 milhões de alunos com idade superior a 15 anos de idade, o que reflete problemas de fracasso escolar.

Outro indicador considerado para a avaliação da alfabetização era o SAEB que, segundo o GT (BRASIL, 2007, p. 124), no ano de 2002 “[...] indica que 60% ou mais dos alunos encontram-se abaixo do mínimo esperado, refletindo sérios problemas na capacidade de utilizar a língua para ler e escrever”.

O terceiro indicador, o PISA, apresentou resultados que foram assim configurados:

- O Brasil participou da avaliação internacional de competência de leitura, promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, intitulada PISA (OECD, 2000). A avaliação foi aplicada a alunos de 32 países, com 15 anos de idade, faixa esta que, no caso do Brasil, incluiu alunos de Sétimo e Oitavo Anos do Ensino Fundamental. Note-se que, dado o atraso no fluxo escolar, esse grupo já representa uma elite no conjunto de alunos do Ensino Fundamental, pois conseguiu chegar a esse nível com pouca ou nenhuma repetição. Os resultados do PISA foram agrupados em cinco níveis de desempenho: o primeiro nível corresponde a capacidades de decodificação (identifica palavras mas não compreende o que lê) e o nível 5 corresponde a um patamar relativamente sofisticado de compreensão e abstração esperável dos melhores alunos.
- O Brasil ficou em último lugar nesses testes, dentre 32 países. A média do Brasil ficou pouco acima do nível 2; a média dos 32 países situou-se

---

<sup>7</sup> Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos (Relatório apresentado no Seminário O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os Novos Caminhos) Relatório Final – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, realizado em 15 de setembro de 2003, publicado pela Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

- próxima ao nível 4. Dentre os alunos brasileiros, 25% ficaram abaixo do nível I. No total, 56% dos alunos brasileiros ficaram abaixo do nível I.
- Dentre os 10% melhores alunos brasileiros, 70% ficaram abaixo da média geral do PISA, e apenas 1% deles atingiu o nível 5.

Segundo o GT (BRASIL, 2007), no ano de 2003 foi divulgado pelo PISA que, dentre os 41 países avaliados, o Brasil ocupou a 40ª posição em ciências e a 37ª posição em leitura. Com base nisso, o GT concluiu que o Brasil passava por grandes dificuldades para promover a alfabetização e a escolarização adequada, em redes estaduais e municipais. A eficácia de programas de alfabetização desenvolvidos em redes municipais de ensino não constavam em dados públicos divulgados. Quanto as redes estaduais, os dados apurados junto aos alunos concluintes da 4ª série, demonstraram que o empenho para a melhoria da alfabetização não teve a repercussão esperada (BRASIL, 2007).

A configuração da alfabetização que o GT traz para o início do século, apresenta a emergência da situação e justifica a preocupação dos diversos grupos sociais e das entidades governamentais. O GT foi elaborado a partir da necessidade de debater sobre a alfabetização e definir novos rumos. Assim, o parecer dado por Gastão Vieira, presidente da Comissão de Educação e Cultura sobre o relatório Alfabetização Infantil: os novos caminhos, é positivo, pois afirma que o GT levou a alfabetização infantil a novos direcionamentos, tirando-a do estado de dormência no qual se encontrava. Segundo ele, a partir daí iniciam-se os debates, manifestações de ideias e a conexão da alfabetização infantil com o manifesto Todos pela Educação, além da participação de universidades na elaboração de testes para avaliar competências da alfabetização e a criação de comissão para estudar a aprendizagem infantil, bem como possíveis melhorias para o país (BRASIL, 2007).

Continuando com o balanço, o relatório afirma que a partir desse documento, o Ministério da Educação iniciou implementações de medidas, tais como: o apoio financeiro para a produção de Curso de Formação de Professores Alfabetizadores na modalidade a Distância, o desenvolvimento de projeto para o desenvolvimento da leitura fluente, a avaliação da alfabetização de crianças e o apoio financeiro para a produção de materiais de alfabetização (BRASIL, 2007).

Segundo Gontijo (2014, p. 29),

[...] o relatório ressalta dois grandes problemas da educação brasileira: o Brasil não tem conseguido alfabetizar adequadamente, o que compromete o sucesso e afeta a trajetória escolar das crianças de nível socioeconômico

mais baixo; e a sua incapacidade (do Brasil) de utilizar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação.

Apesar desse relatório ser o primeiro documento nacional a indicar a necessidade de rever a alfabetização e seus conceitos, para que as políticas e as práticas de alfabetização brasileira fossem revistas e trazer informações ao conhecimento e a consideração das autoridades educacionais, das Universidades e da sociedade civil organizada, Gontijo (2014), tece críticas a ele e afirma que o GT não promoveu um discurso baseado em princípios democráticos, uma vez que os autores desse relatório pertencem a uma mesma formação ideológica e discursiva, assumindo o caráter autoritário. Portanto, as diferentes vozes foram suprimidas nessa elaboração, sendo que a ideologia desse grupo dialogador era baseado na alfabetização pelo método fônico, que explicita, essencialmente, as relações fonemas-grafemas.

Além disso, a pesquisadora supracitada critica as concepções de alfabetização impressas no relatório, pois afirma que “[...] apesar das mudanças conceituais e pedagógicas, as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever [...]” (GONTIJO, 2014, p. 62). Esta mesma pesquisadora, declara que a discussão do GT defende “a ideia de que a competência central a ser trabalhada na alfabetização é a decodificação” (2014, p. 27). Isso quer dizer que os pesquisadores que fazem parte do grupo “pensam a alfabetização como um conjunto autônomo de competências e que o enfoque fonético é o mais apropriado para se ensinar a ler e escrever” (GONTIJO, 2014, p. 12). Nessa perspectiva, a autora considera que a alfabetização prende somente ao fonético-fonológico, “[...] apesar de existirem críticas quanto ao uso dos dois termos – alfabetização e letramento [...]” (GONTIJO, 2014, p. 65). Afirma, também, que os relatores não consideraram pesquisas nacionais sobre práticas de alfabetização como indicadores de necessidade de investimentos na especificidade da alfabetização, baseando-se em avaliações de larga escala e em experiências internacionais, continuando com os aspectos mecânicos do ler e escrever (GONTIJO, 2014, p. 66).

Dado o exposto, há a percepção de que a crise do fracasso escolar permanecia muito viva no decorrer do tempo. Mas, há também, o indício de que políticas públicas davam os primeiros passos no sentido do combate, ou pelo menos da minimização desses efeitos negativos, mesmo que a intencionalidade principal da política era de promover o desenvolvimento econômico do país, perseguindo-o por meio da

educação (WEISZ, s.d.). Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no ano de 1996, a preocupação era a garantia do acesso universal à escola e também a garantia de evolução dentro dela, uma vez que a repetição era em alarmante ocorrência. Dentre ações implementadas, a organização curricular em ciclos e a progressão continuada dentro dos ciclos foi adotada em várias partes do Brasil (WEISZ, s.d.), além da implantação de projetos de formação em serviço, com o objetivo de avaliar e formar professores que demonstravam grandes dificuldades em verificar o que os alunos já sabiam e o que não sabiam (WEISZ, s.d.).

Nesse interim, Teberosky (s.d., p. 228), afirma:

As últimas reformas educacionais propuseram objetivos como o de lograr melhores resultados escolares, acomodar as respostas instrucionais à diversidade dos estudantes e fazer com que os alunos aprendam criativa, produtiva e reflexivamente.

Isso quer dizer que as exigências em torno da formação permanece de forma crescente, que segundo a autora, são mudanças que exigem dos professores o conhecimento mais formal, teórico, diversificado e atualizado para desenvolvê-lo no contexto das práticas da sala de aula. “A formação do professor implica um aspecto teórico e formal e outro prático e contextual” (TEBEROSKY, s.d., p. 228). Para ela, dentre outras, há a exigência de um professor que tenha conhecimento prático, habilidade para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e ser adaptável às novas tecnologias da informação e comunicação.

Ao pesquisarem o assunto, vários estudiosos da educação colocam a formação continuada de professores como possibilidade de minimização dos percalços da alfabetização, uma vez que esta traça caminhos para a discussão de temas e permite reflexões que contribuem com a ressignificação de paradigmas sobre a educação como um todo e, conseqüentemente, com a resolução de questões pertinentes ao ensino-aprendizagem. No entendimento de Vasconcelos (2012), a formação continuada de professores, diante da velocidade da produção e disseminação de novos conhecimentos, é uma necessidade cada vez mais imprescindível.

Em análise dos registros do MEC, publicados nos últimos anos, mais precisamente a partir dos anos 1980, é perceptível que até a bem pouco tempo eram raras as ações das políticas educacionais que focalizavam os professores. A formação de professores ficava restrita somente aos debatedores do assunto, especialistas da área. Para Vieira (2015), nova visão tem surgido a partir dos desafios impostos pelas



mudanças que atravessam o mundo e pela agenda de reformas nos diferentes contextos internacionais e nacionais. Nesse sentido, a temática passa a ser discutida no âmbito da educação, “seja a partir do reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse despertado entre educadores e suas organizações no âmbito da sociedade civil organizada” (VIEIRA, 2015, p. 17).

Por parte do Estado, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, artigo 62, que prevê a formação dos profissionais da educação como necessária, dentre elas a formação continuada. Com base na lei, a formação é um dispositivo essencial utilizado para encadeamento de inovações significativas na prática pedagógica, além de possibilitar o conhecimento do que as instituições de educação sistematizada têm realizado para cumprir sua função.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2016a, p. 3),

A formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

Com esse panorama, o último Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado, estabelece metas para todos os níveis de formação, inclusive relacionadas à alfabetização. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2013 é a primeira vez que o PNE estabelece a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental como uma meta.

Sendo assim, as práticas alfabetizadoras entram no debate como um dos desafios a ser vencido no intuito de promover mudanças educacionais significativas na educação brasileira. Gontijo (2014) informa que o relatório do GT coloca a qualidade da educação como um desafio, uma vez que, ressalta que a educação brasileira não alfabetiza de forma adequada e compromete o sucesso e a trajetória escolar dos estudantes de nível socioeconômico mais baixo. Segundo ela, a produção de analfabetos ou de inaptos a usar conhecimentos para agir com criticidade no mundo, a responder de forma ativa às demandas das práticas sociais e profissionais que dependem do uso da leitura e escrita, poderia ser evitada com a contribuição dos investimentos e da priorização efetiva da educação e da alfabetização no interior das políticas públicas.

Marques (2014, *apud* Macedo<sup>8</sup>, 2014), afirma que o Poder Público deveria considerar questões relacionadas à desigualdade social e ao acesso a bens simbólicos em vez de usar avaliações que pressionam e cobram resultados positivos da escola e do professor. Ela lembra que especialmente no processo de alfabetização, a cultura escrita torna-se um bem simbólico fundamental para o bom desempenho da criança na escola. No empreendimento das buscas, caminha-se para a aproximação das práticas pedagógicas diárias pautadas na formação continuada.

No entender de Mizukami et al. (2002), a formação continuada apresentou até as últimas décadas do século XX um modelo clássico preocupado, especificamente, com a reciclagem e atualização de professores. O século XXI transcorre em contraposição a este modelo, com a intencionalidade de propor a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, de forma que trace caminhos renovados para a educação e para o desenvolvimento de uma permanente construção e reconstrução da identidade do docente.

Essa identidade, com base na mesma autora, é composta por seus saberes e competências docentes resultantes da formação profissional, do exercício da docência e também de aprendizagens efetivadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. Isso está relacionado ao conceito de formação como aprendizagem permanente, fundamental para a composição do novo perfil do educador (MIZUKAMI et al., 2002).

Tardif (2014) defende que o trabalho docente tem elementos constitutivos que precisam ser relacionados aos seus saberes enquanto pessoa, às suas experiências de vida, à sua história profissional, às relações com seus alunos e com os outros, à sua identidade pessoal, pois o saber não é algo flutuante no espaço, mas é sempre o saber de alguém que exerce seu trabalho na intenção de atingir um objetivo.

Assim, Gontijo (2014) orienta que deve-se levar em conta os contextos históricos e sociais nos quais ocorre a alfabetização para que esta seja concebida como prática social e cultural desenvolvida de diferentes maneiras, em variados contextos. Sua finalidade deve ser a libertação e mudança daqueles que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais. Isso remete à Vygotsky (1998, p. 20), quando

---

<sup>8</sup> Maria do Socorro Nunes Macedo, professora da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e coordenadora do Grupo de Trabalho de Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

afirma que “[...] o ensino deve organizar-se de maneira que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança”.

De acordo com Cagliari (2009), saber o que os alunos pensam sobre leitura, fala e escrita é de grande importância para o processo de alfabetização. O educando precisa refletir sobre os mecanismos da fala, escrita, leitura e sobre seus usos, sobretudo, como usuário da língua portuguesa. Esta reflexão deve ser direcionada às suas próprias dificuldades no intuito de superá-las e preparar-se para partir em busca de solução das dificuldades particulares dos alunos.

Em suas reflexões sobre essa questão, Nóvoa (2001), defende que a formação é um processo de ser (experiências, vidas, passado) e ir sendo (ideias futuras, projetos), é algo que pertence ao próprio sujeito. Nóvoa (2007), afirma ainda que a formação do professor deve centrar-se em analisar as práticas que estão deficitárias. É necessário refletir sobre as práticas, trabalhar sobre as práticas e saber como fazer.

Ao dialogar sobre os saberes, Tardif e Raymond (2000, p. 15), corroboram com a ideia de que: “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escola, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc” (grifo do original).

Micotti (2009), afirma que os saberes docentes envolvem a variedade de conhecimentos colocados em pauta no trabalho pedagógico e nas reflexões referentes a ele. Os conhecimentos advindos da prática, da teoria, das pesquisas e da sistematização devem passar por maior investigação, pois eles influenciam diretamente no ensino e nos processos de inovação pedagógica.

É importante considerar que Micotti (2009), baseada em suas pesquisas com professores (as), apresenta relatos nos quais alguns afirmam embasar suas práticas pedagógicas em estudos teóricos e outros (as) que se sentem tensos (as) na busca de novos conhecimentos, deixando transparecer a questão das articulações entre teoria e prática. Sendo assim, a indicação para que a atuação docente assumira outro caminho, outra forma de ensinar, segue pela feira da leitura e de cursos, sobretudo, os que permitem a reflexão da problemática do ensino atual.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) que estuda esta realidade, defende a formação numa perspectiva crítico-reflexiva de forma que a autonomia do pensamento facilite a

autoformação participativa, ou seja, o investimento pessoal, livre e criativo visando à construção de uma identidade profissional.

A discussão é fomentada por Kramer (2010), ao considerar a reflexão em torno da alfabetização e das práticas pedagógicas. Ela acredita que é necessária a proposição de alternativas capazes de superar os problemas e dificuldades existentes no contexto escolar, provenientes das variadas estratégias comuns à formação em serviço. Ela sugere que a formação de professores deve enfatizar a aproximação entre a ação do professor atuante e os conhecimentos que fundamentam sua atuação. Isso seria coerente com a urgência em consolidar práticas que entendam o aluno como um ser político, histórico, pertencente a uma classe, gênero, etnia e cultura.

Na compreensão do contexto da alfabetização, António Nòvoa que discute a formação continuada como um momento de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas desempenhadas, será um aporte relevante diante das questões levantadas nos questionários e pontuações realizadas durante as observações. Nesse contexto, Nòvoa (2007, p. 14), declara que:

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas.

Assim, ouvir os professores é uma ação muito positiva no caminho do entendimento a partir do que relatam, pensam, sentem, fazem e para que esses sujeitos sejam partícipes e ajudem a descobrir caminhos efetivos que levem ao ensino de qualidade e significativo, em reversão a uma aprendizagem deficitária que atinge todos os alunos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Diante disso, a força e visibilidade que vem ganhando as políticas públicas de formação de professores, nas últimas décadas, está ancorada pela percepção de que é fundamental agir para a melhoria da educação básica.

Nesse contexto de ações públicas para a implementação de formação de professores, passa-se a destacar alguns importantes programas implantados nesse século XXI, com foco na alfabetização brasileira.

### 2.3 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES IMPLEMENTADOS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Com toda essa discussão em pauta, que perpassa pelos governos federal, estadual e municipal, pelos pesquisadores interessados em buscar respostas positivas e interpretativas de um contexto e pelos atuantes no cenário de práticas em contato permanente com os sujeitos aprendentes, os discursos configuram o desejo de uma educação de qualidade para todos.

Para se chegar a educação de qualidade, a formação de professores, segundo Mizukami, na transcrição de Vasconcelos (2012), “[...] é um foco muito importante, mas não dá para pegar apenas a formação como ponto de partida. As políticas têm, que pelo menos, tentar contemplar algumas variáveis importantes: a escola, condições objetivas de trabalho, e carreira e, também a formação” (VASCONCELOS, 2012, p. 33). Segundo ela, há a tendência de inúmeras reformas nas quais as instituições tentam se adequar, mas as traduções delas são variadas.

A implementação de programas de formação de professores alfabetizadores, motivada por interesses internacionais e pela necessidade de reformulação da educação básica brasileira, seguem orientações teórico-metodológicas condizentes com o dois momentos históricos. Um deles, com o ensino e aprendizagem marcados pelas concepções interacionistas e abordagem construtivista, de Jean Piaget. O outro, com o ensino e aprendizagem marcados pelas concepções sócio-interacionistas e abordagem histórico-cultural, de Vygotsky (SILVA, 2009).

Observa-se que, desde o ano 2001, vem acontecendo a implantação de programas de aprimoramento da prática pedagógica do professor alfabetizador, configuradas em propostas específicas, mas conectadas entre si. Dentre elas destacam-se algumas que compuseram o conjunto de políticas públicas voltadas para o aprimoramento da alfabetização.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi direcionado para professores de escolas públicas que trabalhavam com alfabetização de crianças e de jovens e adultos. Contou com a parceria das instituições interessadas, como secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não- governamentais (BRASIL, 2007).

O Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação, em parceria com universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>9</sup>, focou professores atuantes do 1º ao 5º ano nas escolas públicas e objetivava melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática dos alunos que estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), curso presencial para os professores alfabetizadores, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2016a).

Nesse alinhamento, a capacitação de professores alfabetizadores acontece por meio de cursos de variável duração a cargo das secretarias que, em algumas situações, delegam à Instituições de Ensino Superior locais a responsabilidade de ministrá-los. Apesar de se tratar de algo de extrema importância, estas secretarias não evidenciam as aprendizagens ocorridas, aproveitamento em ambiente educativo, impacto sobre a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente a eficiência dos programas (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, para ampliar a compreensão do que é proposto nas formações de docentes estabelecidas pelos governos, nas últimas décadas, destaca-se a pesquisa de Lovato (2016), em sua dissertação de mestrado “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo/ES”, que apresenta um quadro teórico que elenca as principais características das propostas e enriquece o entendimento de suas conexões.

Quadro 1 – Principais aspectos estruturais das formações PROFA, Pró-Letramento e PNAIC.

	<b>PROFA</b>	<b>PRÓLETRAMENTO</b>	<b>PNAIC</b>
<b>Ano de implementação</b>	2001	2005	2013

<sup>9</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

<b>Parcerias</b>	MEC e instituições interessadas, como: secretarias de educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não governamentais.	MEC, universidades parceiras e adesão dos estados e municípios.	Compromisso formal assumido entre o governo federal (MEC e Instituições de Ensino Superior – IES) e governos estaduais, municipais e do Distrito Federal, com suas secretarias de educação.
<b>Tempo de duração do programa</b>	2001 e 2002 – 2 anos	2005 a 2014 – 9 anos	2013, 2014 e 2015 – 3 anos
<b>Objetivo</b>	Voltado para a formação do professor alfabetizador. —Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. (BRASIL, 2001a, p. 5).	Voltado para a qualidade da educação. —Melhorar a qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007, p. 1)	Voltado para a alfabetização das crianças. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até oito anos de idade. E, através da formação continuada, possibilitar aos professores a reflexão, estruturação e melhoria da prática docente.
<b>Participantes do Programa</b>	Coordenador Geral do Programa; Professores formadores e Professores Cursistas.	Coordenador Geral do Programa; Formadores; Coordenador Administrativo do Programa; Orientadores de Estudo e Professores Cursistas.	Coordenador Geral da Instituição de Ensino Superior; Coordenador Adjunto da Instituição de Ensino Superior; Supervisor da Instituição de Ensino Superior; Formador da Instituição de Ensino Superior; Coordenador das ações do Pacto nos Estados, Distrito Federal e Municípios;

			Orientador de Estudo e Professor Alfabetizador.
<b>Modalidade</b>	Presencial	Semipresencial	Presencial
<b>Duração do curso</b>	2 anos	2 anos	A proposta inicial era 2 anos, entretanto o curso está sendo oferecido pelo terceiro ano consecutivo, com início em agosto de 2015.
<b>Carga horária</b>	160 horas	120 horas	Em 2013 foi 120 horas.
<b>A quem se destina</b>	“Aos professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos” (BRASIL, 2001a, p. 20).	Aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Aos professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.
<b>Bolsa</b>	Os professores alfabetizadores (cursistas) não tinham.	Os professores alfabetizadores (cursistas) não tinham. Somente os orientadores de estudos, no valor de R\$765,00.	Bolsa no valor de R\$200,00 para os professores alfabetizadores (cursistas) e para os orientadores estudos, no valor de R\$765,00.
<b>Material e atividades</b>	“Material escrito: Documento de Apresentação do Programa; Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador; Coletâneas de Textos; Fichário/Caderno de Registros;	Material impresso em dois volumes, sendo oito fascículos de Alfabetização e Linguagem e oito fascículos de Matemática. Vídeos Atividades presenciais e a distância (BRASIL, 2007).	Material impresso: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Caderno de apresentação; Caderno Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões; Cadernos de Formação Anos 1, 2, 3



	<p>Catálogo de Resenhas; Manual de Orientação para uso do acervo do Programa; Nacional Biblioteca da Escola. E vídeos: 11 vídeos do Módulo 1; 9 vídeos do Módulo 2; 9 vídeos do Módulo 3; 1 vídeo do Formador” (BRASIL, 2001a, p. 21).</p>		<p>e do Campo, cada um com oito unidades (oito cadernos); Caderno de Educação Especial; Bibliografia de apoio: sugestão de livros e artigos e Materiais didáticos (Livros didáticos, Obras pedagógicas, Jogos pedagógicos, Obras de referência, de literatura e de pesquisa, Obras de apoio pedagógico aos professores e Jogos e softwares de apoio à alfabetização) (LEAL e PESSOA, 2012a).</p>
<p><b>Metodologia do curso</b></p>	<p>“Resolução de situações problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade, considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente</p>	<p>O curso foi ofertado em duas etapas: a primeira, com duração de 12 meses e a segunda, com duração de 10 meses. A segunda chamava-se fase de revezamento; nesta, os professores faziam o curso de Matemática, depois faziam de Alfabetização e Linguagem e vice-versa (BRASIL, 2007).</p>	<p>O curso foi ofertado durante três anos consecutivos: em 2013, a ênfase foi alfabetização e letramento em Língua Portuguesa; em 2014, alfabetização e letramento em Matemática e 40 horas de Língua Portuguesa; e no ano de 2015, foco na interdisciplinaridade, com ênfase em Língua Portuguesa, Matemática e as demais áreas do conhecimento. A metodologia proposta é estudos e atividades práticas. Conforme está exposto no Caderno Formação de</p>

	<p>definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados” (BRASIL, 2001a, p. 21).</p>		<p>Professores no PNAIC, coordenado por Leal e Pessoa (2012b11, p. 24) havia “algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro”.</p>
--	---	--	---

Fonte: LOVATO (2016, p. 56-59).

Dado o exposto, observa-se que a abordagem de Lovato (2016) configura-se como abordagem comparativa entre os aspectos estruturais das formações que foram propostas aos docentes, de forma bastante clara e objetiva, mas, não é raro encontrar críticas e comparações entre os pressupostos teórico-metodológicos das formações, principalmente no que tange aos conceitos de alfabetização.

Nesse contexto, passa-se a apresentar as principais características, filosofias e estrutura que constituem esses programas de formação de professores alfabetizadores, que se destacaram nas últimas décadas e apresentados no quadro acima, como alternativas de discussão sobre os percalços enfrentados para a qualidade da educação básica.

### **2.3.1 Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**

No início da década de 2000, muitas mudanças já estavam em andamento, iniciadas na última década do século XX, com influências variadas, tais como: os estudos construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky baseadas em teorias de

Piaget e com as ações de Telma Weisz (GONTIJO, 2014). Além disso, destacam-se outras influências como a Conferência Internacional de Educação para Todos com a participação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD); a Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar (OMEP) com 155 governos participantes, dentre eles, o Brasil (BECALLI, 2007). Apesar disso, o fracasso escolar continuava extremamente preocupante, com grande reflexo na leitura e escrita. Com a atribuição da responsabilidade pelo fracasso ao próprio aluno, a repetência e reprovação passaram a ser vistas como se fossem algo natural para a alfabetização infantil, e foram definidas como causas a formação inadequada dos professores e seus formadores, a falta de referenciais de qualidade para o planejamento de práticas pedagógicas e materiais inadequados (BRASIL, 2001). Dessa discussão, surge por intermédio da rede de educadores o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). De acordo com o guia do formador (BRASIL, 2001, p. 1),

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretende contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores.

Assim, o programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), teve como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, com base nos estudos de uma rede de educadores, que visavam transformar práticas de leitura e escrita que ocorriam desde décadas anteriores, seguindo as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (MENEZES; SANTOS, 2001). Tal programa, considerado de concepção interacionista e baseado na teoria psicogenética, acreditava que a maturação do indivíduo determinava a aprendizagem e seu desenvolvimento acontecia a partir da interação com o objeto do conhecimento (SILVA, 2009).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky constavam como pilares fundamentais na manutenção dos pressupostos teórico-metodológicos do programa, uma vez que o construtivismo defendido por elas, contrapunha os métodos rigorosos de ensino da leitura e escrita utilizados até então. Assim, as ideias construtivistas via no sujeito

aprendente um ser ativo capaz de construir o conhecimento agindo sobre os objetos, construindo hipóteses sobre a leitura e escrita. Para essas pesquisadoras,

[...] sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Tais concepções defendem a ideia de que a aprendizagem correta da leitura e escrita acontece a partir da participação do aprendiz em situações de reflexão, inferência, estabelecimento de relações e compreensão das informações. Nesta visão, o professor deveria agir de forma que não se prendesse somente a escrita como código de transcrição gráfica de sons e nem desconsiderasse os conhecimentos que o aluno trazia, adquiridos antes da escolarização (MENEZES; SANTOS, 2001).

De acordo com o guia do formador (Brasil, 2001, p. 13):

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um Curso organizado em três Módulos, que são compostos por Unidades. A quantidade de Unidades em cada Módulo varia, porém, a última delas é sempre destinada à avaliação individual dos professores.

O Módulo 1 trata de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita.

No Módulo 2 são discutidas situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O Módulo 3 também tem como foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.

Cada módulo trata, então, de assuntos específicos, mas que têm relação entre si. Para cada um deles é definido um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores ao longo do Curso, denominadas Expectativas de Aprendizagem.

Os módulos são acompanhados por um conjunto de programas de vídeo que documentam atividades de leitura e escrita, principalmente de alfabetização. As classes em que essas atividades foram gravadas estão sob a responsabilidade de professoras de escolas públicas, que foram convidadas a participar desse projeto por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em entender melhor como os alunos aprendem a ler e a escrever e, conseqüentemente, como ensiná-los para que todos possam ter avanços e sucesso em suas aprendizagens.

De acordo com Becalli (2007), em sua implantação o PROFA teve a adesão de 18 estados brasileiros e Distrito Federal, sendo implementado em 1.473 redes

municipais, com o envolvimento de 4.434 formadores, 89.007 professores alfabetizadores (sendo que a meta era de 50 mil) e uma abrangência de cerca de 2 milhões de alunos. Segundo ela, no Estado do Espírito Santo a adesão nos dois primeiros anos atingiu a marca de 46 municípios, em rede estadual de ensino.

Dessa forma, vê-se que tal programa interessou a muita gente e que configurou como uma tentativa de minimizar os impactos negativos que sofria a educação básica, principalmente o campo da alfabetização de crianças. Acreditou-se nele por apresentar propostas que focavam a teoria e prática dos docentes e a configuração de um novo papel pautado nas novas concepções, que se contrapunham um modelo tradicional arcaico.

Assim, o apoio do MEC para o programa perdurou até o final do ano de 2002, em parceria com secretarias e, a partir daí, sem os financiamentos do governo, tudo ficou a cargo das prefeituras, governos estaduais e universidades.

### **2.3.2 Programa de formação de professores: Pró-Letramento**

Com a integração do Sistema Nacional de Formação de Professores no Plano Nacional de Qualidade para a Educação Básica, ocorrido em 2005, o MEC mantinha a intenção de melhorar a qualidade da educação. Assim, após promover o Seminário Alfabetização e Letramento em Debate, no ano de 2006, com o objetivo de discutir a temática em questão bem como suas concepções e metodologias, o órgão implementou ações de políticas de alfabetização, tais como: a formação de professores alfabetizadores, a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, do Plano de Metas de Todos pela Educação e a de avaliação e escolha de livros didáticos (GONTIJO, 2014). Para esta pesquisadora, o seminário mencionado não contou com a contribuição de palestrantes de todas as regiões brasileiras e nem abordou as variadas concepções de alfabetização e de letramento, pois manteve a abordagem impressa pelo GT pelos construtivistas e pelos neurocientistas, em detrimento de perspectivas como a de Paulo Freire, a histórico-cultural e da abordagem discursiva já, então, reconhecidas por pesquisadores internacionais (GONTIJO, 2014).

O sistema supracitado propôs, então, o Projeto Básico Mobilização pela Qualidade da Educação: Pró-Letramento, aliado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, existente desde 2003. A rede estava sob a

responsabilidade das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC, em parceria com IES e com a adesão de estados e municípios, com o objetivo de institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Com base nas pesquisas de Silva (2009, p. 74), a Rede de Formação que configura-se como ampla articulação entre os órgãos supracitados “mantém uma equipe pedagógica que coordena a elaboração de Programas destinados à formação continuada dos professores que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais”.

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atua no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas Universidades Públicas e Comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p.10).

Assim, o Pró-Letramento, programa pensado para promover a capacitação profissional permanente, apresentou-se como em seu manual do tutor a seguinte definição (BRASIL, 2007, p. 15):

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional positivo de respeito e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorenovação contínua e responsável dos educadores das escolas.

De acordo com o Guia do Pró-Letramento (2006, p. 1), os objetivos do Programa Pró-Letramento eram:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O programa formava profissionais para atuarem como tutores dos cursistas, que eram escolhidos pelas universidades conveniadas e recebiam bolsas de estudos regulamentadas pela resolução CD/FNDE n.33, de 2009<sup>10</sup> (GONTIJO, 2014). “Podem receber bolsas para participar do programa de formação como tutores os professores que tenham efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas das redes estaduais e municipais” (GONTIJO, 2014, p. 71). Além disso, composto por um curso de Alfabetização e Linguagem e por outro curso de Matemática, com duração de 6 meses cada e carga horária de 120 horas (84 horas presencial e 36 horas a distância), sendo estes cursados na forma de revezamento (SILVA, 2009). O material dividido em dois volumes: Alfabetização e Linguagem e Matemática, ambos divididos em oito fascículos (BRASIL, 2012).

Uma parte do curso acontecia de forma presencial (seminário inicial de 40 horas e em mais quatro seminários de acompanhamento, de 16 horas cada) entre formadores das universidades e tutores das redes de ensino. Nesses seminários, os tutores estudavam o material e discutiam o planejamento e encaminhamento da formação junto aos professores cursistas, pois cabiam a esses tutores implementar o programa em seus respectivos polos (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011). Com base em Zontini e Mocrosky (2014), a estrutura do programa apoiava-se na figura do coordenador geral, do formador, do coordenador administrativo, do orientador de estudos (professor-tutor) e do professor cursista atuante nas séries iniciais do Ensino fundamental.

O curso de Alfabetização e Linguagem do Pró-Letramento tinha como concepção de ensino e aprendizagem o sociointeracionismo, baseado na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, que visualizava a aprendizagem a partir da interação entre o sujeito, o objeto do conhecimento, os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e o outro mais experiente, mediado pela linguagem (BRASIL, 2006).

Assim, com base em Zontini e Mocrosky (2014), o programa em questão que caminhou focado no fracasso escolar demonstrado em provas e avaliações nacionais, se destacou no cenário nacional por sua abrangência, pois alcançou diversos estados

---

<sup>10</sup> RESOLUÇÃO CD/FNDE No- 33 DE 26 DE JUNHO DE 2009. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO), em exercício nas redes públicas estaduais e municipais, a partir do exercício de 2009.

brasileiros perdurando até o ano de 2013, compondo a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Com base em Antunes (2015), a cada ano aumentava significativamente a adesão dos estados e, conseqüentemente, dos municípios brasileiros ao Pró-Letramento, tanto que em 2008, atingiu um percentual de 92,59% dos estados. Vale destacar que o Estado do Espírito Santo aderiu somente no ano de 2008. Os estudos comprovam que, a partir do ano de 2009, o percentual de adesão começou a cair, que segundo pesquisas de Antunes (2015), deve-se ao fato de que os estados que aderiram logo no início do programa já estavam com os cursos concluídos, não justificando a manutenção do programa, uma vez que os professores já haviam recebido a formação.

Nesse interim, a pesquisa de Antunes (2015) também ressalta que no período de 2010 a 2012 aumentou a quantidade de instituições de ensino superior envolvidas com o programa, como também a adesão de todos os estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. Ela ressalta que somando a quantidade de professores formados e de professores em formação o índice foi de 11,44% de cursistas. Segundo ela, “levando em conta a dimensão geográfica de nosso país e o quantitativo mais recente de professores dos anos iniciais, consideramos que o índice de 11,44% é pouco significativo no universo de professores brasileiros dessa etapa” (ANTUNES, 2015, p. 57).

A partir daí, no ano de 2012, o Ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### **2.3.3 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Para reafirmar e ampliar o previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007<sup>11</sup>, o Ministério da Educação através da portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 instituiu 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

---

<sup>11</sup> O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que traz como uma de suas diretrizes (artigo 2º, inciso II), que a alfabetização das crianças deve acontecer até, no máximo, os oito anos de idade, e os resultados desta alfabetização serão aferidos por exame periódico específico (BRASIL, 2013).



máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012, p. 1).

De acordo com Frade (2014), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do governo brasileiro específico para as práticas educativas de alfabetização, que fortalece e dá continuidade ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) iniciado em 2001 e ao Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação, implantado em 2005 e ambos criados pelo MEC. Ela afirma que a diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno.

De acordo com o livreto de orientações gerais sobre o pacto (BRASIL, 2012, p. 11), este “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”. Isso explicita a preocupação com a alfabetização da criança ao estabelecer uma idade considerada ideal para que a alfabetização aconteça.

Podendo o pacto ser definido como um convênio estabelecido entre Estados, observa-se que foi o que se estabeleceu entre as entidades do governo, uma vez que estas foram convidadas a assumir compromissos, tais como:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p. 11).

De acordo com o livreto de orientações gerais sobre o pacto (BRASIL, 2012, p. 24), o curso presencial com duração de dois anos, foi assim estruturado:

Em 2013, a ênfase será em linguagem e em 2014 em matemática. Em cada ano, a duração total será de 120 horas, com a realização de encontros presenciais ao longo do ano letivo. Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental.

As universidades públicas que se responsabilizaram pelo conteúdo da formação dos professores alfabetizadores inscritos no pacto aproveitaram os aspectos

positivos da experiência com o Pró-Letramento. O programa também estabeleceu que os formadores dos professores pertencentes as redes de ensino, principalmente com experiência adquirida com a tutoria do Pró-Letramento, deveriam ministrar o curso de formação, acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas. Além disso, o programa proporcionou formação específica pela rede de universidades federais e algumas estaduais, com recursos recebidos do Ministério da Educação (BRASIL, 2012).

Com base em Zontini e Mocrosky (2014), a estrutura do PNAIC e a estrutura do Pró-Letramento se assemelharam, de forma que ambos tinham coordenador estadual, coordenador municipal, coordenador da IES, supervisor da IES, formadores, orientador de estudos e professores alfabetizadores ligados as redes estaduais e municipais, como equipes de trabalh

Com toda essa organização de ideias, o pacto apresentou a proposta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade considerando que:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Além disso, pelo fato desse acordo considerar que o contexto atual exige que a alfabetização seja tratada como prioridade nacional, ressaltou o papel do professor alfabetizador e a base ideológica desse educador, que deveria ser inserido no processo como peça fundamental. Assim considerou:

O professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (BRASIL, 2012).

Ancorado nessa proposta, o pacto seguiu um caminho de reflexões e debates sobre os direitos de aprendizagem das crianças inseridas no ciclo de alfabetização, sobre a avaliação e acompanhamento da aprendizagem, sobre o planejamento de

situações de aprendizagem e/ou situações didáticas, sobre os materiais didáticos disponibilizados para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Os materiais didáticos disponibilizados foram (BRASIL, 2012):

- livros didáticos (entregues pelo PNLD) e 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 referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);
- obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Nesse sentido, para que o pacto tivesse condições de se estender a todo o território brasileiro, com capacidade de colocar em prática o seu ideário e articular as ações previstas, além do sistema de monitoramento SisPacto<sup>12</sup>, disponibilizado pelo MEC para o apoio na implantação do programa e do fortalecimento os conselhos de educação e entidades estaduais e municipais de educação, o pacto se organizou em quatro instâncias a saber (BRASIL, 2012).

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Um dos seus eixos apresentou três componentes, que são:

- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.
- Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.
- Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário (BRASIL, 2012).

---

<sup>12</sup>SisPacto - Sistema de acompanhamento do Pacto Nacional por meio da Alfabetização na Idade Certa, oferecido no portal do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC.

Aproximadamente 300 mil educadores distribuídos em 5.420 municípios, aderiram ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2012. De acordo com a Coordenação de Formação Continuada da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), 314.761 professores participaram dos cursos presenciais em 2013, atendendo 7,9 milhões de estudantes, distribuídos em 108.733 escolas e 400.069 turmas de alfabetização. Das 38 universidades participantes do pacto, foram disponibilizados 642 professores formadores, 172 supervisores, 38 coordenadores-gerais e 40 coordenadores-adjuntos e, as secretarias estaduais e municipais de educação disponibilizaram 15.903 orientadores de estudos e 5.480 coordenadores locais. Para esse trabalho, os educadores receberam R\$ 200,00 por mês para fazer a formação e os 18 mil professores orientadores de estudo receberam R\$ 765,00 (BRASIL, 2013).

De acordo com o Sistema Informativo de Monitoramento do Pacto (SisPacto) (BRASIL, 2016, p. 3), no Brasil,

Foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

Todo esse processo de capacitação de professores alfabetizadores, foi guiado por Cadernos de Formação distribuídos pelo MEC, elaborados por professores universitários da esfera pública, vinculados ao PNAIC, e por pesquisadores da formação de professores da Educação Básica. Sendo a formação o principal eixo do pacto, os cadernos que subsidiaram os estudos teóricos no ano de 2013 se organizaram da seguinte forma:

QUADRO 2: Cadernos de formação – Língua Portuguesa, ano 2013.

<p>Caderno de apresentação/formação do professor alfabetizador</p>	<p>Apresenta a definição do que é o PNAIC e seus eixos de atuação; orientações para a organização do ciclo de alfabetização; a organização de equipes de trabalho e a formação continuada de educadores; de espaços, materiais e tempos na escola; ciclo de alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada; a formação do professor alfabetizador: responsabilidade social; organização geral dos cursos, a formação dos orientadores de estudo e dos professores; funcionamento</p>
--	--

	dos cursos e pessoal envolvido; critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e alfabetizadores.
Caderno de Educação Especial (a alfabetização de crianças com deficiência)	Apresenta o processo de alfabetização, estratégias de ensino, o atendimento especializado à pessoa com deficiência motora, intelectual, visual e auditiva.
<b>UNIDADE</b>	<b>TÍTULO DO CADERNO</b>
<b>ANO 1</b>	
01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
03	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
04	Ludicidade na sala de aula
05	Os diferentes textos em salas de alfabetização
06	Planejamento e alfabetização-integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
<b>ANO 2</b>	
01	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem
02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
03	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
04	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
06	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
07	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
08	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças
<b>ANO 3</b>	
01	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado

02	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	O último ano do ciclo de alfabetização
04	Vamos brincar de reinventar histórias
05	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequencias didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
07	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
08	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no site do MEC (2012).

Os cadernos supracitados se apresentaram em seções com a abordagem de conceitos e temas referentes ao processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), dentre outros assuntos pertinentes. Apresentando as seções iniciando a conversa, aprofundamento do tema, compartilhando e aprendendo mais, os cadernos buscaram nortear as reflexões dos alfabetizadores no intuito de pensar uma alfabetização de qualidade, na defesa da criança em se apropriar dos direitos de aprendizagem.

No que concerne à Educação do Campo, o PNAIC ofereceu cadernos específicos para esta área, também com oito unidades, conforme tabela a seguir:

QUADRO 3: Cadernos de formação – Educação do Campo, ano 2013.

<b>UNIDADE</b>	<b>TÍTULO DO CADERNO</b>
01	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo
02	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03	Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar

07	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no site do MEC (2012).

Baseados também no direito de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, os cadernos referentes a Educação do Campo trouxeram uma abordagem voltada para esta realidade, valorizando seus saberes e práticas sociais.

Para o ano de 2014, que contemplou a formação em Alfabetização Matemática, o pacto disponibilizou um Caderno de Apresentação, um Caderno de Educação Inclusiva, um Caderno de Educação Matemática no Campo e um Caderno de Jogos. Pelo fato das escolas do campo serem multisseriadas, não havia divisão de grupos de estudos por ano. Nesse sentido, a tabela abaixo apresenta as unidades de estudos:

QUADRO 4: Cadernos de formação – Alfabetização Matemática, ano 2014

Caderno de apresentação	Apresenta a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento; a formação dos professores que ensinam Matemática; a criança e a Matemática; a Alfabetização Matemática; os saberes para o trabalho pedagógico; a Matemática como instrumento de formação e promoção humana; o brincar e o jogar na Alfabetização Matemática
Caderno de Educação Inclusiva	Apresenta o currículo da escola inclusiva; os direitos de aprendizagem, acessibilidade, participação e aprendizagem
Caderno de educação Matemática do Campo	Apresenta as marcas da Educação do Campo; a organização do trabalho pedagógico; relações entre a Educação Matemática escolar e Educação do Campo; práticas socioculturais e a Educação Matemática nas escolas do campo
<b>UNIDADE</b>	<b>TÍTULO DO CADERNO</b>
01	Organização do trabalho pedagógico
02	Qualificação, registros e agrupamentos
03	Construção do sistema de numeração decimal
04	Operações na resolução de problemas
05	Geometria
06	Grandezas e medidas
07	Educação estatística
08	Saberes matemáticos e outros campos do saber

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no site do MEC (2012).

Todos os cadernos de formação Matemática disponibilizados, além de pensarem na garantia do direito de aprendizagem, reflete sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre a importância do lúdico e da brincadeira como parte do processo ensino-aprendizagem.

Sequencialmente, em 2015, com o objetivo de dar continuidade aos estudos ocorridos nos anos de 2013 e 2014, os 12 cadernos que compuseram o conjunto de material teórico para a formação dos alfabetizadores retoma a alfabetização na perspectiva do letramento, com foco na interdisciplinaridade. Dentre eles, um Caderno de Formação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e dez outros cadernos, como destaca a tabela a seguir:

Quadro 5: Cadernos de formação, ano 2015

<b>UNIDADE</b>	<b>TÍTULO DO CADERNO</b>
01	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica
02	A criança no ciclo de alfabetização
03	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de informações disponíveis no site do MEC (2015).

Dado o exposto, a formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período dos anos de 2013 a 2015, abordou aspectos relevantes para o processo ensino aprendizagem nas turmas de alfabetização. Para Alferes (2017), a síntese dos principais aspectos pode ser da seguinte forma:

- a) todos os materiais de formação do PNAIC afirmam que os alunos têm direito a uma educação de qualidade;



- b) a plena alfabetização até os oito anos de idade é um direito de todas as crianças;
- c) para garantir a apropriação dos direitos de aprendizagens, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores devem embasar-se na inclusão e no respeito à heterogeneidade, pois não há turmas homogêneas;
- d) as práticas pedagógicas mais exitosas, que são compartilhadas nos Cadernos de Formação do PNAIC, são aquelas nas quais os professores desenvolvem uma prática de ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando;
- e) nos relatos de experiência que se encontram nos cadernos, os professores contemplam os direitos de aprendizagem e buscam alternativas (tais como; atividades diversificadas, ensino sistemático e uso de jogos e brincadeiras) para assegurar os direitos de aprendizagem;
- f) os relatos de experiência apresentam práticas de leitura e escrita, nas quais são utilizados os materiais didáticos distribuídos pelo MEC (livro didático, obras complementares, jogos pedagógicos, livros de literatura);
- g) o conceito de alfabetização, na perspectiva de letramento contidos nos cadernos, explicita que ser alfabetizado consiste muito mais do que dominar os rudimentos da leitura e escrita (alfabetização). A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de modo que isso permita sua inserção e participação em um mundo letrado (letramento);
- h) o ponto de partida para a prática pedagógica que considere a importância de se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo é o uso de diversos gêneros textuais;
- i) a teoria da psicogênese da língua escrita é utilizada para explicar como os alunos formulam as ideias sobre o SEA. Durante essa formulação, os alunos passam por quatro períodos: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético;
- j) todos os componentes curriculares são importantes para a alfabetização das crianças até os oito anos de idade;
- k) os Cadernos de Formação do PNAIC defendem que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a refletir sobre as características do sistema de escrita alfabética (ALFERES, 2017, p. 44 e 45)

Assim, com as reflexões supracitadas revela-se a interdependência entre a alfabetização e a formação continuada, bem como a importância das análises e reformulações que vem surgindo nos últimos anos, com o intuito de contribuir com o enfrentamento das situações conflitantes existentes no dia a dia do educador brasileiro.

Com base nas informações do Documento Básico da ANA (BRASIL, 2013), o Ministério da Educação passaria a dar suporte às escolas rurais e urbanas no ensino da alfabetização e letramento até a conclusão do 3º ano do ensino fundamental, a partir da implementação do pacto (BRASIL, 2013). Por meio dos indicadores da

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), configuraria o enfrentamento dos percalços impostos a alfabetização. Assim, a proposta era de “[...] uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses saberes” (BRASIL, 2013, p. 7).

De acordo o documento supracitado, a intencionalidade do INEP com a aplicação da ANA era mostrar as especificidades da alfabetização, que envolve o contexto da escola, processos de gestão e qualificação docente, pois,

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. Busca-se, com isso, qualificar a apresentação dos dados, respeitando o processo de cada instituição escolar, a comunidade em que está inserida e os diversos indicadores que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, em geral, e do processo de alfabetização, em particular (BRASIL, 2013, p. 20).

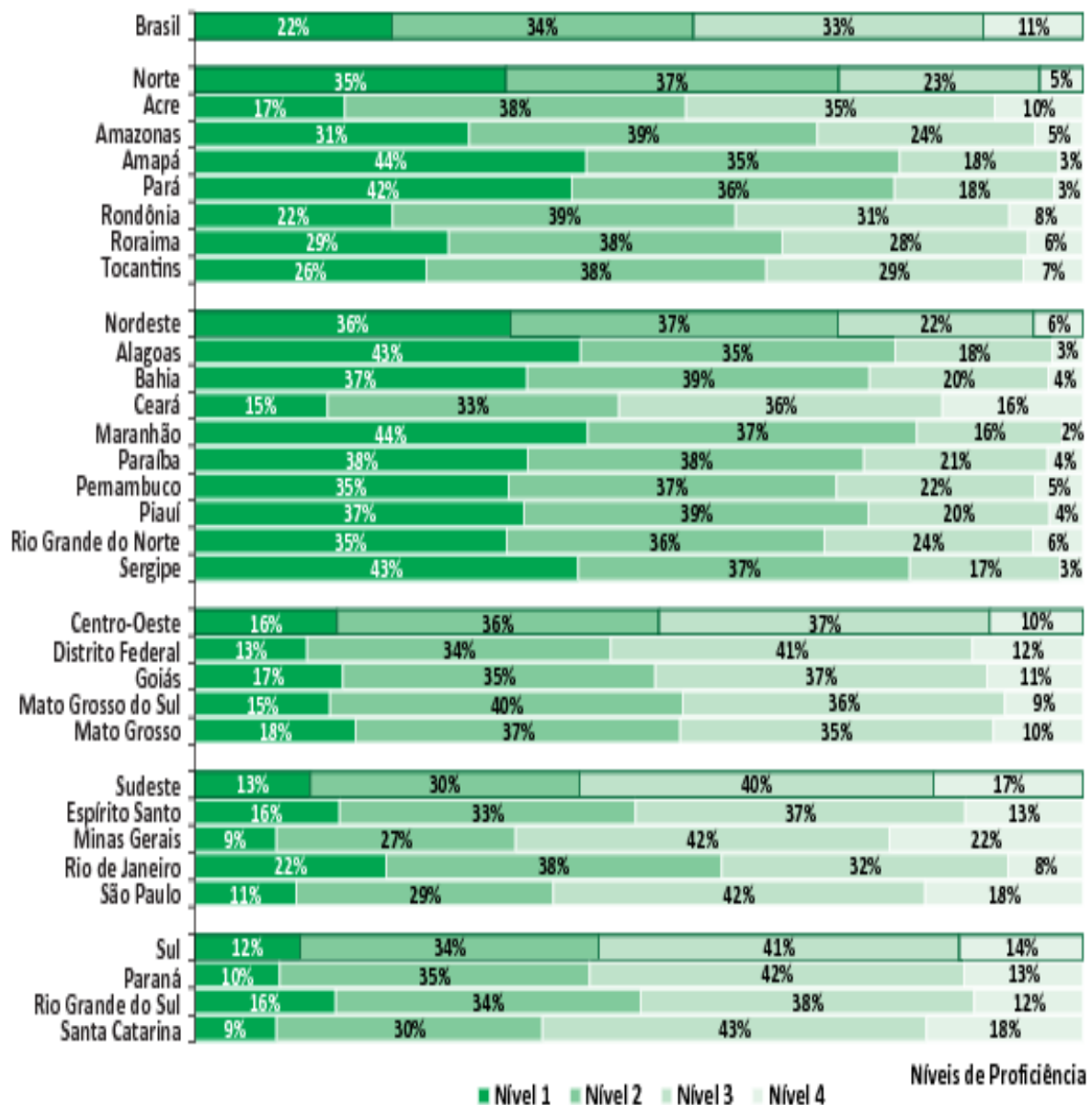
Para o conhecimento da realidade a partir do pacto, dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com sua primeira edição em 2013, passaram a ser divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015), os níveis definidos para a escala partem da menor para a maior proficiência, são progressivos e consideram dos conhecimentos menos complexos para os mais complexos. Além disso, informa que os índices de 2014 não podem ser comparados com os de 2013, uma vez que foram inseridos novos itens, agregadas novas informações e mudanças de metodologia de correção para o enriquecimento da interpretação pedagógica. Para a análise da realidade, os gráficos divulgados pelo INEP tiveram como base a interpretação pedagógica das escalas elaboradas e publicadas pelo próprio órgão. Nesse contexto, a configuração no final de 2014 foi assim representada (BRASIL, 2015):

QUADRO 6 – Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição da ANA de 2014.

Níveis	Descrição
<b>Nível 1</b> (até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: - Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.
<b>Nível 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; - Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; - Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; - Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.
<b>Nível 3</b> (maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; - Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; - Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
<b>Nível 4</b> (maior que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: - Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional; - Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; - Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 40).

GRÁFICO 1 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Leitura na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF.



Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 41).

O Gráfico 1, que tem como base o quadro 6, mostra que pouco mais da metade dos estudantes brasileiros encontravam-se nos níveis 2 (34%) e 3 (33%) totalizando 67%. É evidente que os dois extremos encontravam-se em situação muito preocupante, uma vez que, o nível 1 registrou 22% e o nível mais elevado registrou somente 11%. Além disso, os piores índices encontravam-se nas regiões Nordeste e Norte, nos quais os índices referentes ao nível 1 eram mais que o dobro dos índices registrados nas demais regiões (BRASIL, 2015).

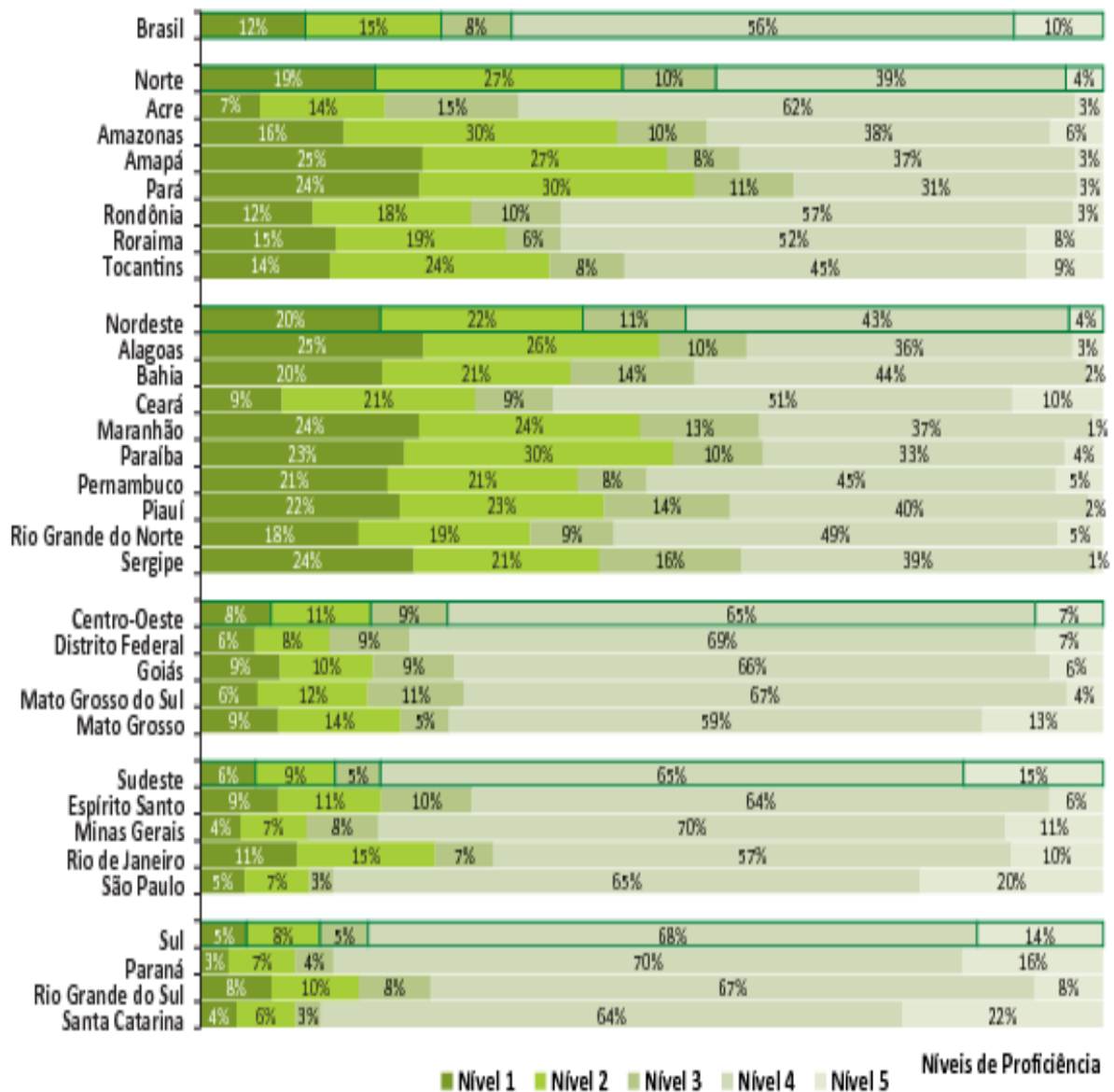
QUADRO 7 – Interpretação pedagógica da escala de Escrita na edição da ANA de 2014.

Níveis	Descrição
Nível 1 (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 2 (maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem alfabeticamente com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
Nível 3 (maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
Nível 4 (maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.
Nível 5 (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.

\*De acordo com a ortografia da norma padrão.

Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 66).

GRÁFICO 2 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Escrita na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF.



Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 67).

Referindo-se à proficiência em Escrita, o gráfico 2, que tem como base o quadro 7, mostra que a situação da escrita não é diferente da proficiência em Leitura, uma vez que pouco mais da metade (66%), dos estudantes encontra-se nos dois níveis mais elevados: 56% no nível 4 e 10% no nível 5, respectivamente. No total, 35% encontra-se no nível 1 (12%), no nível 2 (15%) e nível 3 (8%). Os índices mais elevados encontram-se nas regiões Nordeste e Norte, englobando os três níveis mais baixos (BRASIL, 2015).

QUADRO 8 – Interpretação pedagógica da escala de Matemática na edição da ANA de 2014.

(continua)

Níveis	Descrição
<p><b>Nível 1</b> (até 425 pontos)</p>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito;</li> <li>- Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos;</li> <li>- Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo);</li> <li>- Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor;</li> <li>- Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados;</li> </ul>
<p><b>Nível 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida;</li> <li>- Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos;</li> <li>- Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas;</li> <li>- Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras;</li> <li>- Identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras;</li> <li>- Identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas);</li> <li>- Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos;</li> <li>- Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10;</li> <li>- Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens;</li> <li>- Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento;</li> <li>- Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.</li> </ul>

QUADRO 9 – Interpretação pedagógica da escala de Matemática na edição da ANA de 2014.

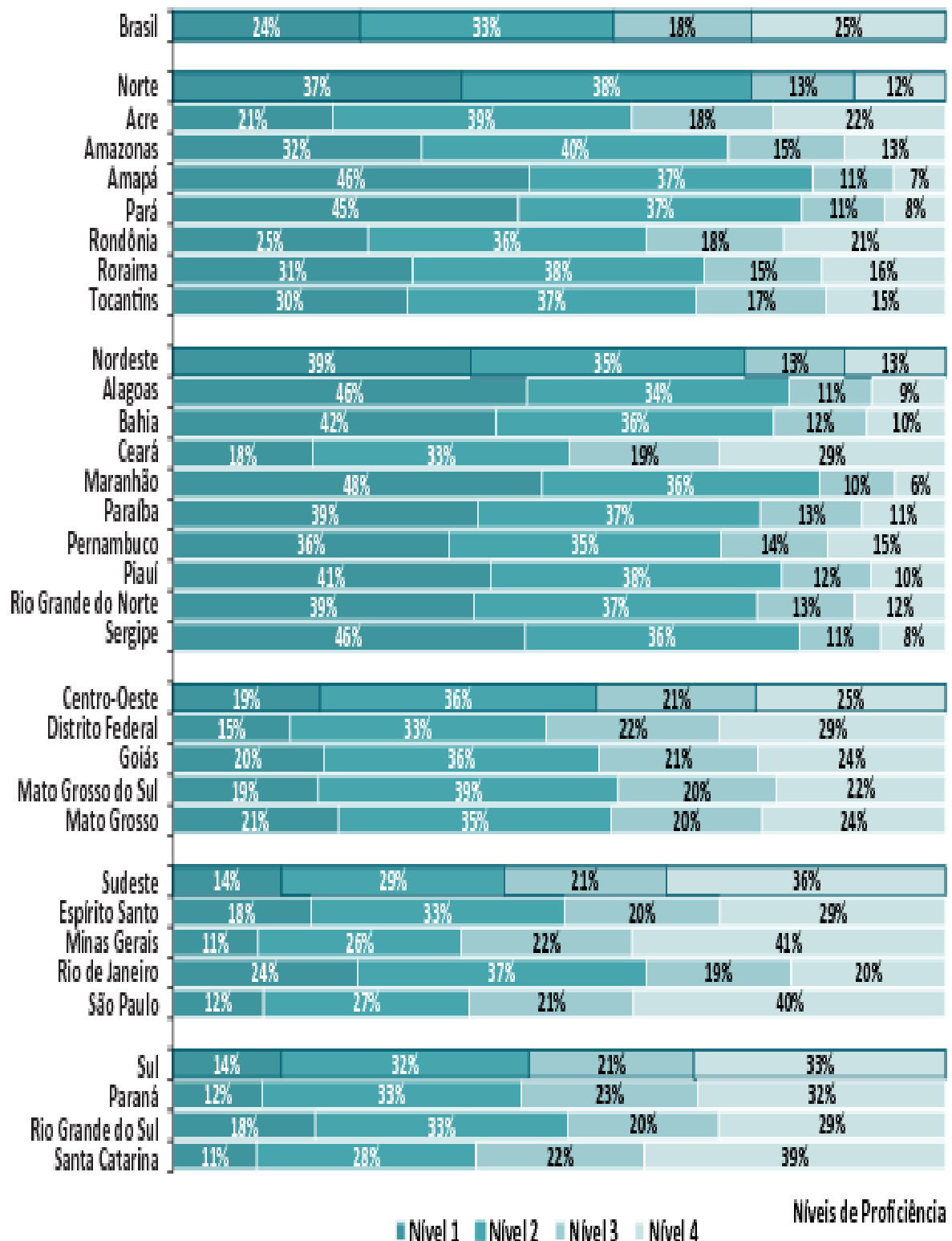
[conclusão]

Níveis	Descrição
<p><b>Nível 3</b> (maior que 525 até 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário;</li> <li>- Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas);</li> <li>- Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos;</li> <li>- Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos;</li> <li>- Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.</li> </ul>
<p><b>Nível 4</b> (maior que 575 pontos)</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas;</li> <li>- Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos;</li> <li>- Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra;</li> <li>- Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento;</li> <li>- Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.</li> </ul>

Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 92).



GRÁFICO 3 – Distribuição percentual dos estudantes nos níveis de proficiência em Matemática na edição de 2014 da ANA, por região geográfica e UF.



Fonte: Inep - Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014-análise dos resultados (Brasil, 2015, p. 94).

Quanto à proficiência em Matemática, o gráfico 3, que tem como base os quadros 8 e 9, mostra um maior equilíbrio entre regiões no nível 2, porém as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, apresentam os índices mais elevados nos dois primeiros níveis, ultrapassando 70% em cada região (BRASIL, 2015).

Os dados supracitados confirmam que apesar dos investimentos e das propostas, programas e políticas a realidade na qual encontra-se todo o território brasileiro, ainda é grave, no que concerne à Educação Básica, mais precisamente a alfabetização. É evidente que regiões brasileiras economicamente menos assistidas apresentam os piores resultados. Destaca-se, nesse contexto, o estado do Ceará que apresenta os melhores índices da região nordeste. Isso se deve ao desenvolvimento de programas específicos para o atendimento à alfabetização, dentre eles o PAIC<sup>13</sup>, que contribuiu com a estruturação do PNAIC. Os estados com maior desenvolvimento econômico e social, conseqüentemente com mais acesso, apresenta níveis um pouco mais elevados, mas ainda não é aquilo que pode ser considerado adequado. Há muito o que ser feito para que o Brasil atinja níveis que coloquem a educação brasileira em um patamar de qualidade. Sobre as avaliações, registra-se ainda, que a ANA aconteceu em duas edições, 2013 e 2014, e foi suspensa no ano de 2015, retornando no ano de 2016. Quanto a esse último ano, não temos registros, pois, foge aos objetivos desta pesquisa.

Diante de tantas evidências, não dá para negar ou ignorar que o cenário educacional brasileiro não é mais o mesmo configurado em décadas anteriores. Verifica-se que as políticas públicas implementadas, bem como as relacionadas a formação do profissional docente, independente do caráter que assume ou das motivações nelas impressas, o fato é que estão presentes com ações e provocando reações, tanto no campo teórico quanto prático. Isso requer estudos e levantamento de informações que direcionem o entendimento de sua necessidade e efetividade, para que sejam consideradas em seus mais produtivos aspectos.

Para Vieira (2015, p. 17), “[...] se o aprofundamento teórico é uma dimensão importante para compreender o sentido das políticas públicas de formação docente,

---

<sup>13</sup> Criado em 2004, pela Assembleia legislativa do Estado do Ceará, é um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>).

com certeza não é o único [...]”. Para a autora, além disso, é importante inserir no contexto das análises demais variáveis envolvidas, principalmente as que provocam efeitos sobre as condições locais (VIEIRA, 2015).

Assim, passa-se a abordar o cenário do Estado do Espírito Santo sob o efeito da atual política pública de formação de professores alfabetizadores, o PNAIC e seus desdobramentos teórico-metodológicos.

## 2.4 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO

Não diferente de todos os outros estados brasileiros, o Estado do Espírito Santo demonstra problemas relacionados à alfabetização infantil. Trata-se de um reflexo decorrente de todo um contexto social, econômico e político que envolve a todos os brasileiros, indistintamente.

No que concerne a implementação de políticas públicas educacionais, o Estado em questão também sempre esteve conectado aos novos programas, com a intencionalidade de debater os percalços que interferem nos índices da educação, bem como os da alfabetização. Nesse sentido, dados publicados nos últimos anos, a partir de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e demais estudiosos e entidades, demonstraram que a precariedade do ensino-aprendizagem nessa fase são evidentes e sempre trouxeram a emergência da situação.

Para o entendimento desse contexto, esse trabalho trouxe recortes do “Diagnóstico da Educação do Estado do Espírito Santo”, divulgado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), que contempla os últimos anos. Assim, com base nesse documento (SEDU, s.d., p. 9),

No Espírito Santo, a taxa de alfabetização de crianças que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, em 2013, é de 99,2%, superior às médias da Região Sudeste (99,1%) e nacional (97,6%). Isso significa que, em 2013, somente 0,8% das crianças que concluíram o 3º ano foram consideradas não alfabetizadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, prevê a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental e propõe um bom desempenho em leitura, escrita e matemática de forma que atinja 100% dos alunos. Portanto, o diagnóstico (SEDU, s.d.) informa que, no ano de 2012 no Espírito Santo,

dados do PNE indicaram que “52% das crianças que concluíram o 3º ano com aprendizagem inadequada em leitura deverão ter o déficit de aprendizagem corrigido” (p. 10). Desses 48% restantes consideramos adequados, “19,6% não estavam no nível adequado de escrita” (p. 11). Trata-se de disparidade, pois a efetividade da alfabetização considera tanto leitura quanto escrita. Além disso, para que atinja a média nacional de 100%, “57% das crianças do 3º ano do ensino fundamental do Espírito Santo precisam desenvolver a aprendizagem matemática e superar o déficit constatado e inadequado à série” (p. 12). Isso comprova que mesmo após a implantação de políticas públicas importantes, a alfabetização segue como assunto emergencial no Espírito Santo, bem como em todo o Brasil.

Com esses índices, o Estado recebe, então o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no final do ano de 2012 e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013, cuja edição informou que “o Espírito Santo apresentou 50,06% dos estudantes nos níveis mais baixos de aprendizagem em leitura, 39,37% em escrita e 49,56% em matemática” (SEDU, s.d., p. 12).

Com esse cenário e a partir da reunião ocorrida em Brasília no final de 2012, promovida pelo MEC/SEB, coordenadores de IES/UFES e coordenadores estaduais empenharam-se em organizar a ação formativa do PNAIC no estado do Espírito Santo e municípios.

Para o entendimento da ação formativa do pacto no Espírito Santo, destaca-se a Dissertação de Mestrado de Celina Loose, “Apropriações de Concepções de Leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2016. Essa pesquisa, dentre muitas buscas, foi a única encontrada trazendo informações sobre a implementação do PNAIC no Estado do Espírito Santo, por isso, será o principal referencial direcionador desse entendimento.

Segundo Loose (2016), a reunião supracitada ocorrida em Brasília deu início a adesão do Espírito Santo ao pacto, com a participação de 79 Secretarias de Educação (78 municipais e 1 estadual) e a parceria da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Os coordenadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e os coordenadores estaduais receberam orientações relacionadas a implementação do Curso de Formação Continuada do PNAIC, programado para iniciar em 2013, em âmbito estadual e municipal.

Assim, a IES/UFES representada pela equipe de coordenadores do pacto, organizou a equipe de formadores, sendo estes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE), do Centro de Educação da UFES/CE, vinculados ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES). A equipe foi composta por um coordenador geral, um coordenador adjunto, três supervisores e treze formadores, que se dividiram em atendimento com base nos anos do ciclo: três para os 1º anos, três para os 2º anos, quatro para os 3º anos e três para turmas da Educação do Campo (LOOSE, 2016).

Essa equipe assumiu o planejamento, elaboração e constituição da proposta de trabalho para a implementação da formação do pacto em Língua Portuguesa, considerando as orientações da SEB/MEC e do material que disponibilizou, aliando-as à proposta de ensino da leitura e escrita defendida pelo NEPALES/CE/UFES. Essa junção recebeu por base teórica e metodológica a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, na qual concebe a linguagem como atividade discursiva e dialógica num processo de interação verbal e de produção de sentidos. Assim, esse plano de trabalho articulado pela IES, contemplou aspectos relevantes relacionados a formação continuada e sistematizou conteúdos, metodologia, avaliação e outros (LOOSE, 2016).

A formação previamente pensada e direcionada ao longo do processo pela IES, foi disseminada no período de janeiro a dezembro de 2013, junto aos coordenadores e formadores das secretarias estadual e municipais de educação para as devidas orientações de estudos sobre a situação da alfabetização no Brasil, sobre a estrutura e necessidade do pacto e estudos dos cadernos formativos. De acordo com Loose (2016, p. 69),

A carga horária total da Formação Continuada em Língua Portuguesa foi de 160 horas, distribuídas em cinco encontros presenciais: o primeiro encontro com a carga horária de 40 horas e os demais de 24 horas cada um. As atividades não presenciais, totalizando oito horas e um Seminário Estadual, com a carga horária de 16 horas. Os encontros presenciais da ação formativa em Língua Portuguesa com os orientadores de estudo, no ano de 2013, foram ministrados por 13 formadores (IES), distribuídos em turmas de acordo com os anos/ciclo: três turmas do 1º ano, três turmas do 2º ano, quatro turmas do 3º ano e três turmas da Educação do Campo.

Assim, os encontros formativos aconteceram atendendo a dinâmica planejada pelos formadores da IES, com a exploração dos cadernos do pacto e com a

apresentação de outras concepções teóricas além do pacto. Com base em Loose (2016, p. 71),

As temáticas abordadas nos encontros formativos, enfatizaram desde as concepções e princípios da alfabetização no contexto histórico-brasileiro e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, a história da alfabetização, reflexão sobre a avaliação no ciclo de alfabetização, os direitos gerais de aprendizagem da Língua Portuguesa, o planejamento e organização de rotinas nas classes de alfabetização e a reflexão e discussão sobre a Educação Especial, até as dimensões da Língua Portuguesa/Alfabetização em uma perspectiva discursiva de linguagem. Também foi destacada a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, procurando refletir sobre o planejamento e rotinas na alfabetização e organização da sala de aula, sem deixar de enfatizar o trabalho de leitura e de escrita numa perspectiva discursiva.

Nesse íterim, a formação enfatizou a perspectiva do letramento, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como sistema e não código e as contribuições da concepção histórico-cultural para esse processo, a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, a compreensão e desenvolvimento de estratégias de inclusão, o conhecimento dos recursos didáticos distribuídos pelo MEC, o planejamento de situações didáticas, o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e o planejamento da alfabetização em diálogo com as várias áreas do conhecimento, o aprofundamento e a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento, planejamento de atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita (LOOSE, 2016). A ação formativa, em seu aspecto metodológico, envolveu a sistematização dos conteúdos e das atividades, a avaliação da formação, orientações dos aspectos gerais e sugestões acerca da implementação da formação dos professores alfabetizadores nos municípios e nas regionais, a apreciação dos textos dos cadernos e textos complementares, socialização dos modelos de avaliação/registo institucional que são utilizados pelas escolas e redes de ensino, dentre outros aspectos (LOOSE, 2016).

Em meio a tanto estudo, aconteceu em dezembro de 2013 o I Seminário Capixaba do PNAIC organizado pela equipe do pacto, juntamente com o NEPALES/UFES, com o objetivo de debater sobre a alfabetização e o pacto. Foram apresentadas palestras, relatos de experiências dos orientadores de estudos e exposição de materiais produzidos em salas de alfabetização durante a formação nos municípios. Este seminário contou com a participação da equipe de implementação do pacto pertencente a IES, dos implementadores das ações formativas no estado e

nos municípios e convidados especiais como autoridades estaduais, reitor da UFES, secretários estaduais e municipais (LOOSE, 2016).

Com base nos registros dessa pesquisadora, a avaliação foi algo presente durante toda a formação, tanto com os alfabetizadores quanto com os formadores orientadores de estudos, envolvendo aspectos como: encontros formativos; desempenho da coordenação, supervisão e formadores da IES; atuação dos orientadores de estudos; condições da logística, estruturas e demais elementos. De modo geral, a ação formativa foi considerada positiva por proporcionar troca de experiências, compartilhamento de ideias e atividades, por apresentar clareza e objetividade, metodologia diversificada, pela preparação e parceria da equipe formadora, por disponibilizar recursos adequados e suficientes.

A partir das avaliações realizadas, houve a sugestão para a continuidade de oficinas, trabalhos ou práticas baseadas no pacto com o apoio do NEPALES/UFES, a socialização de pesquisas e relatos de atividades exitosas realizadas por professores alfabetizadores e a manutenção do vínculo entre IES e escolas (LOOSE, 2016).

Nesse contexto formativo sob a égide do pacto, o indicador mais preciso de resultados continua sendo as avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pois avaliar a eficiência da formação sob o olhar do cursista ainda é utópico. Assim, apresenta-se o parecer da situação dos concluintes 3º ano do Ensino Fundamental, no Espírito Santo, divulgado pelo INEP relativo a apuração realizada pela ANA. Trata-se de um quadro comparativo entre os resultados dos dois anos, pois em 2015 esta não aconteceu.

QUADRO 10: Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência –  
Leitura (anos 2013 e 2014).

**INEP** InepData - Consulta de Informações Educacionais Estatos Sign-out

Painel Educacional Estadual

Quadro das Avaliações Educacionais - Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ANA - Série Histórica

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Leitura (prova objetiva)

Nível	Percentual	
	2013	2014
Nível 1 (Até 425 pontos)	15,71%	14,85%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	29,85%	31,18%
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	39,59%	38,74%
Nível 4 (Mais que 625 pontos)	14,85%	15,22%

[Imprimir](#) - [Exportar](#)

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Escrita (prova discursiva)

Nível	Percentual	
	2013	2014
Nível 1 (Menor que 350 pontos)		8,33%
Nível 2 (Maior ou igual a 350 e menor que 450 pontos)		10,73%
Nível 3 (Maior ou igual a 450 e menor que 500 pontos)		8,88%
Nível 4 (Maior ou igual a 500 e menor que 600 pontos)		64,72%
Nível 5 (Maior ou igual a 600 pontos)		7,33%

[Imprimir](#) - [Exportar](#)

Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência - Matemática (prova objetiva)

Nível	Percentual	
	2013	2014
Nível 1 (Até 425 pontos)	15,46%	16,38%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	30,56%	31,87%
Nível 3 (Maior que 525 até 575 pontos)	21,30%	21,15%
Nível 4 (Maior que 575 pontos)	32,68%	30,60%

[Imprimir](#) - [Exportar](#)

Fonte: Inep - Painel Educacional Estadual (BRASIL, 2015).



Dado o exposto, verifica-se que em questões de índices, o estado do Espírito Santo não apresentou grandes mudanças nesse período. A proficiência em Leitura, quesito contemplado nos dois anos seguidos, 2013 e 2014, apresentou uma evolução pouco significativa nos níveis, apesar da influência da formação do pacto. A proficiência em Escrita não apresenta dados comparativos por não ter sido contemplada no ano de 2013. A proficiência em Matemática ficou praticamente estagnada de um ano para o outro. Isso demonstra a necessidade de continuidade ou até de uma revisão de objetivos e metas estabelecidas para que se conquiste melhores resultados.

Dessa forma, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa permaneceu ativo no Estado do Espírito Santo pelos dois anos seguintes, sendo que em 2014 contemplou a matemática e, em 2015, trouxe estudos relacionados à gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e a interdisciplinaridade.

Dado o exposto, o pacto implementado no Estado do Espírito Santo tem como base teórica a perspectiva histórico-cultural, direcionada por pesquisadores que veem nesse direcionamento a possibilidade de atender as necessidades de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo. Nesse sentido, os estudos de Lev Vygotsky (1896-1934), induzem ao entendimento do contexto histórico e a compreensão de que todo fenômeno tem uma história, que é um processo em movimento e em constante transformação, além de enfatizar o papel mediador da cultura no desenvolvimento de funções mentais superiores do indivíduo. Considera a linguagem como fundamental para a apropriação de conhecimentos, bem como a fundamental importância das interações sociais nesse processo, com a especificidade da mediação com que se realiza a relação educador e educando.

Para Almeida (2000, p. 66),

A teoria de Vygotsky tem como perspectiva o homem como um sujeito total enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A partir de pressupostos da epistemologia genética, sua concepção de desenvolvimento é concebida em função das interações sociais e respectivas relações com processos mentais superiores, que envolvem mecanismo de mediação. As relações homem-mundo não ocorrem diretamente, são mediados por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura.

Nessa perspectiva, com os conceitos de mediação, interação e linguagem, busca-se adentrar a realidade pesquisada para o entendimento da relação forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto como construções teóricas em constante

movimento (FREITAS, 2005). Esses conceitos vygotksyanos ajudarão a analisar a metodologia impressa nos programas apresentados aos alfabetizadores como propostas de formação e as interpretações que estão sendo feitas em relação a estas propostas, suas implicações e como os sujeitos atuam nas salas alfabetizadoras a partir dessas proposições.

Com a aproximação da realidade da formação na prática, apresenta-se a sua articulação na rede municipal colatinense.

## 2.5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO LÓCUS DA PESQUISA, A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE COLATINA/ES

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Colatina/ES (SEMED), a formação do PNAIC aconteceu na rede municipal, composta de por 64 (sessenta e quatro) escolas, nas quais estudaram aproximadamente 3.200 (três mil e duzentos) alunos alfabetizandos, sob a regência de 190 professores (as) alfabetizadores(as) cadastrados no pacto no ano de 2013, 195 cadastrados ano de 2014 e 188 cadastrados no ano de 2015.

Além disso, houve a autorização da SEMED para que supervisores/pedagogos, diretores e professores atuantes em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) participassem voluntariamente, sem cadastro no SisPacto. A participação de equipes gestoras ocorreu com maior ênfase somente no ano de 2015, pois a temática principal era Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

De acordo com a coordenadora municipal do pacto no período pesquisado, o município seguiu a proposta ressignificada pela IES/UFES, bem como recebeu a sua formação de coordenador e de formadores. Os encontros formativos para coordenador e formadores municipais, aconteceram ao longo do ano, bem como os encontros formativos para os professores alfabetizadores.

Além da informação supracitada, a referida coordenadora, afirmou que a seleção da equipe municipal se deu de forma direta, com a indicação de nomes de professores atuantes no Ensino Fundamental, que apresentavam experiência, um trabalho coerente e que a carga horária do contrato de trabalho fosse compatível com o necessário para o pacto. Para a função de coordenação municipal, a indicação foi

para atuante na Secretaria de Educação, com observância da carga horária de trabalho. Segundo ela, também não havia tempo hábil para que ocorresse uma ampla seleção entre os profissionais aptos atuantes no município.

E foi esse o cenário de observações, análises, interações e trocas de informações para a compreensão dos eventos produzidos em seu interior. Mas além de seus eventos organizativos, destaca-se que a formação iniciou, em 2013, com o intuito de:

CONCEBER o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais;  
 PROPOR situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e a rever as suas ações em busca da aprendizagem;  
 LEVAR OS PROFESSORES A BUSCAR ALTERNATIVAS, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar boas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (COORDENADORA MUNICIPAL DO PACTO 2013-2015).

Além desses objetivos, o conceito de alfabetização inicialmente elaborado sob a égide da perspectiva histórico-cultural, para dar suporte aos estudos foi:

“[...] a alfabetização é uma prática sociocultural em que as crianças, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, formam a criticidade, a criatividade e a inventividade” (GONTIJO, 2012).

Mas, seu relato destaca que o conceito de alfabetização proposto pelo pacto, evoluiu ao longo das reflexões de forma que passou a ser considerado como:

“[...] a alfabetização é uma prática sociocultural em que as crianças, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, potencializam a criticidade, a criatividade e a inventividade” (GONTIJO, 2014).

Esse conceito, foi fruto da resignificação e amplamente utilizado durante o processo formativo em questão, dando subsídios para a reflexões em torno de conceitos formulados por perspectivas teóricas diferentes, muito utilizadas no meio alfabetizador.

Nesse contexto, delinea-se a seguir, a metodologia e os procedimentos de estudos que foram impressos no decorrer do seu desenvolvimento, para que toda essa interlocução teórica faça sentido.

### 3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ESTUDOS

No caminho traçado para nortear a pesquisa, a proposta metodológica em questão seguiu a intencionalidade de analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES, no período do ano de 2013 a 2015, pois além de conhecer as políticas públicas é imprescindível conhecer seu processo no âmbito da prática. É importante, na visão de Proença e Souza (2011, p. 235),

Conhecer os bastidores dessas políticas analisadas por aqueles que vivem, que as materializam em suas práticas educativas, os educadores. Como pensam tais políticas, como as vivem, como compreendem o que se passa na escola, quais suas críticas, seus dilemas e as estratégias que constroem no dia-a-dia de sua implementação.

Portanto, explorar o contexto da prática pedagógica à luz do pacto, no lócus da pesquisa, remeteu às considerações da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, em diálogo com outros autores, uma vez que esta é a proposta teórico-metodológica impressa na formação proposta pela IES/UFES, responsável pela condução do processo. Essa perspectiva defende as “interações humanas”, a “construção de sentidos” para o processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, “os processos da linha social e cultural do desenvolvimento originam-se sempre entre pessoas, isto é, têm sua raiz inicialmente no plano da relação com os outros e depois surgem no plano estritamente individual” (VYGOTSKY, 1998, p. 105).

Para isso, a concepção metodológica assumida que embasa e atende os princípios da investigação, perpassa pela abordagem qualitativa, pois, segundo André (2013, p. 97), estas abordagens de pesquisa “se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Como estratégia de pesquisa, traz o estudo de caso por se tratar de uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 22). Para André (2013, p. 97):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita

descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

Com base em seus objetivos, utilizou-se a categoria exploratória, pelo fato de “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fenômeno” (MOREIRA E CALLEFE, 2008, p. 69). Na proposta de formação continuada praticada pelo pacto, que se apresenta como alvo deste estudo, torna-se imprescindível o conhecimento de todas as concepções, princípios e diretrizes que compõem esse processo de ampliação de visões, a fim de atingir o objetivo final, ou seja, que as crianças tenham garantido o seu direito de se alfabetizar até os oito anos de idade.

Partindo desse pressuposto, os procedimentos metodológicos orientadores da pesquisa destacam questões essenciais para a produção de dados, tais como: o campo da pesquisa e o percurso de aproximação, os sujeitos envolvidos, os procedimentos e instrumentos de coleta de dados utilizados (análise de documentos legais, entrevistas e questionários).

Os referidos instrumentos de pesquisa foram utilizados com respeito aos princípios éticos inerentes à pesquisa acadêmica, pois, de acordo com Gil (2002, p. 133), “a preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética”. Inicialmente, antes da coleta de dados, foi apresentado à secretária de educação do município lócus da pesquisa, um termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE D) para a autorização de busca de informações, tanto na SEMED quanto junto aos sujeitos. Além disso, outro termo de consentimento livre e esclarecido, destacando objetivos/justificativa do estudo e garantindo o anonimato, foi apresentado no topo da página da entrevista (APÊNDICE A) e dos questionários (APÊNDICES B e C) enviados aos sujeitos da informação. Isso quer dizer que o ato de responder as questões já vem embutido o consentimento. Estes, quando citados na análise dos dados, foram identificados por símbolos.

Assim, por esse caminho percorrido para conhecer a dada realidade, descrevem-se o campo da pesquisa e o percurso que levou aos dados.

### 3.1 O CAMPO DA PESQUISA E O PERCURSO PARA CHEGAR AOS DADOS

Localizado no noroeste do Estado do Espírito Santo, ocupando uma extensão territorial de 1.416.804 Km<sup>2</sup>, com estimativa de uma população aproximadamente de 124.525 habitantes para o ano de 2017 (IBGE, 2010), encontra-se Colatina, o 8º município mais populoso do estado e o 238º do Brasil. Atualmente, o município encontra-se em 5º lugar no ranking dos maiores IDHs do Estado, apresentando índice correspondente a 0,746, considerado alto para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (WIKIPÉDIA, 2018).

Banhado pelas águas do Rio Doce, o município apresenta uma economia diversificada, que compreende os setores primário, secundário e terciário. Além disso, tem um satisfatório serviço de atenção básica e avançada à saúde, com vários estabelecimentos privados e públicos de atendimento.

Colatina conta com uma rede de ensino que possui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de institutos federais e faculdades na modalidade presencial e a distância, tanto na esfera pública quanto particular. É nesse município, lócus da pesquisa, que o PNAIC aportou no ano de 2013.

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Caracterizar os sujeitos presentes no contexto da pesquisa torna-se de extrema relevância, uma vez que são esses agentes que fazem as coisas acontecerem e são os provocadores de mudanças de uma realidade já existente. Essa realidade, atravessada por suas ações, mostra-se com possibilidades de uma nova configuração. Nesse sentido, Vygotsky (1998), defende a concepção de que tudo que constitui o sujeito vem do âmbito social, intersubjetivo, e passa para o âmbito intrasubjetivo por meio da internalização. Isso quer dizer que, historicamente, os sujeitos constroem e reconstróem os contextos e é necessário compreendê-los para que se tenha uma configuração.

Nessa busca pela configuração, encontramos a coordenadora municipal do pacto atuante no período de 2013 a 2015, os (as) 10 (dez) professores (as) formadores (as) e os (as) 195 (cento e noventa e cinco) professores (as) alfabetizadores (as) cursistas nessa formação do pacto. Na pesquisa, esses sujeitos foram submetidos à

questionamentos que foram apresentados da seguinte forma: a coordenadora se submeteu à entrevista (APÊNDICE A), os (as) professores (as) formadores (as) se submeteram ao questionário aberto (APÊNDICE B), e os (as) professores (as) alfabetizadores (as) cursistas se submeteram ao questionário fechado (APÊNDICE C). A partir disso, as informações obtidas por intermédio desses instrumentos de coleta permitiram a tabulação dos dados.

Para atender aos princípios éticos, os sujeitos envolvidos foram identificados por códigos, a saber:

QUADRO 11 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

<b>CÓDIGO UTILIZADO</b>	<b>SUJEITO DA PESQUISA</b>
C	Coordenadora Municipal do PNAIC no período de 2013 a 2015.
PF	Professor (a) formador (a) atuante no período de 2013 a 2015.
PC	Professor (a) cursista(a) no período de 2013 a 2015.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

### 3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Talvez a parte referente aos procedimentos e instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa tenha sido o que mais trouxe preocupações e dúvidas, tamanha seja a sua importância. O adentrar o universo dos sujeitos para entender a sua constituição, bem como do campo de estudos, trouxe um vai e vem de ideias e possibilidades que geraram inseguranças. Mediante a insegurança, ganhou força a necessidade de buscar os teóricos que apresentaram as formas mais adequadas de fazer acontecer. E foi nesse sentido que a pesquisadora caminhou, à luz desses conhecimentos.

Para o entendimento da formação do pacto no local estabelecido como campo de pesquisa, foi pensado na análise documental. Assim, em visita à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que ocorreu logo após a autorização da secretária municipal através da assinatura do Termo de Livre Consentimento (APÊNDICE D), buscou-se o levantamento de documentos pertinentes. Nessa visita, acompanhada pela atual coordenadora municipal das formações, veio a surpresa com a afirmação

de que não existem dados compilados e arquivados nessa secretaria, sobre a formação do PNAIC oferecida no período de 2013 a 2015, sob a justificativa de que as informações eram inseridas no sistema de monitoramento (SisPacto) e encaminhadas ao MEC. Além disso, ela afirmou que não se atentaram para o arquivamento das informações, pois não esperavam que elas se tornariam objeto de estudos. Ao acessar o sistema, a coordenadora constatou que os registros referentes ao período não estavam mais disponíveis.

Assim, no manuseio de pastas disponibilizadas, foram encontradas fichas de inscrição anual, de frequência nos encontros formativos, de contratos didáticos (um tipo de termo de compromisso assinado pelos cursistas do pacto), listas de grupos de estudos e de cursistas em cada grupo, bem como endereços e e-mails. Porém, as informações obtidas eram muito vagas, superficiais e inconsistentes. Mesmo assim, as fichas arquivadas foram fotografadas para posterior análise.

Diante do fato supracitado, a entrevista tornou-se amplamente importante para essa pesquisa, dada a sua contribuição na falta de registros documentais sobre a formação. Ela foi um dos instrumentos utilizados voltado ao objetivo de entender a formação do PNAIC no contexto da rede municipal de ensino do município de Colatina/ES, a partir da ressignificação do NEPALES/UFES. De acordo com Gil (2008, p. 109) “A entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. A entrevista com a antiga coordenadora municipal do PNAIC, atuante no período de 2013 a 2015, aconteceu alguns dias após a visita à SEMED. Apesar de ter um roteiro de antecipadamente elaborado, a entrevistada que já sabia do objetivo da pesquisa, se antecipou e começou a falar espontaneamente sobre o a formação do pacto no município e, nesse sentido, inevitavelmente, seguiu-se a entrevista focalizada. De acordo com Gil (2008, p. 112), a entrevista focalizada “[...] enfoca um tema bem específico. O entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. Reforça-se que essa entrevista foi uma forte luz no atendimento do objetivo supracitado, porque, a insuficiência de informações da SEMED foi compensada por esta entrevista e, conseqüentemente, pelo amplo conhecimento da pessoa entrevistada.



Nesse momento então, isso ficou aparente porque houve a acolhida total da entrevistada, que demonstrou grande satisfação em colaborar e falar de um projeto que foi muito significativo para sua vida profissional e o quanto contribuiu para seu crescimento. Afirmou que o período foi de muitas aprendizagens que repercutem até hoje em sua trajetória dentro da educação. Além disso, disponibilizou registros informais existentes em seus arquivos pessoais, que contribuíram muito para o entendimento da formação no lócus da pesquisa. Essas informações foram úteis na definição da quantidade de cursistas concluintes em cada ano de formação, a organização dos seminários finais em cada ano e, além disso, a devolutiva que ela apresentou à IES/UFES no final do ano de 2015, fechamento do primeiro ciclo do PNAIC. Nessa devolutiva, constaram informações precisas adquiridas em registros de diários de professores nos anos de 2006, 2009 e 2015, vestígios das concepções de alfabetização e letramento e de aprendizagens adquiridas com as formações do PROFA, Pró-Letramento e PNAIC. Além disso, no momento da escuta foram observadas as expressões faciais a fim de captar as sensações relacionados ao pacto.

A pesquisadora também apostou na colaboração do instrumento questionário, que foram utilizados para identificar as fragilidades e as interferências do PNAIC sobre as práticas pedagógicas dos professores e identificar os conhecimentos ressignificados e recontextualizados pelos(as) alfabetizadores(as) a partir da formação do PNAIC para que a alfabetização aconteça até os 8 (oito) anos de idade, sob a ótica dos professores. O questionário para professores cursistas foi submetido ao pré-teste, no qual participaram 5 (cinco) cursistas, o que possibilitou ajustes em sua redação. Para Gil (2008, p. 134) “a finalidade desta prova, geralmente designada como pré-teste, é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário [...]”.

O questionário elaborado para os formadores foi composto por 5 (cinco) questões referentes a caracterização desse sujeito e mais 5 (cinco) questões abertas sobre a formação do pacto, incluindo estrutura, desenvolvimento e contribuições. O questionário elaborado para os professores cursistas foi composto por 6 (seis) questões referentes a caracterização e mais 18 (dezoito) questões fechadas. Tal questionário foi organizado em 6 (seis) unidades de análises, definidas como: perfil dos professores, motivação/expectativas, estrutura da formação, desenvolvimento da formação, impactos/contribuições e avaliação/satisfação. Essas unidades foram pensadas com o intuito de facilitar a análise dos dados posteriormente. Tais

questionários foram autoaplicáveis e, segundo Gil (2008), um questionário é importante porque obtém informações diversas sobre a dada realidade, incluindo valores, sentimentos, temores, aspirações, crenças e comportamentos.

Após o consentimento da secretária de educação municipal, os questionários, tanto para formadores (APÊNDICE B) quanto para professores cursistas (APÊNDICE C), foram enviados por meio do Google Drive. Os e-mails de formadores e cursistas foram coletados em visita à SEMED, organizados e utilizados para o envio dos questionários para 10 (dez) formadores e 195 (cento e noventa e cinco) professores alfabetizadores cursistas. No corpo do e-mail foi enviada uma mensagem com a identificação da pesquisadora, o pedido de colaboração, agradecimentos antecipados e o link de acesso para o preenchimento do questionário.

A estratégia utilizada para o envio dos questionários, tanto para professores cursistas quanto para formadores, não foi bem sucedida, pois percebeu-se que os e-mails, em sua maioria, não foram acessados. Então, foi enviada a segunda mensagem para os mesmos destinatários, e posteriormente, mensagens pelo whatsapp de vários cursistas. A busca por respondentes, com questionários impressos, continuou nos encontros de formação do PNAIC que ainda acontecem. Por fim, houve a necessidade de percorrer as escolas municipais para se conseguir a quantidade necessária de questionários para dar prosseguimento à pesquisa e confiabilidade aos resultados.

Das abordagens descritas acima, retornaram 64 (sessenta e quatro) questionários que tiveram seus dados analisados e utilizados na composição do capítulo 4, descrito a seguir.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Analisar os dados alcançados pelos instrumentos de coleta utilizados, configura-se como uma etapa de muita preocupação e cautela em uma pesquisa, uma vez que, esta pode ser considerada a pesquisa propriamente dita. Assim, fez-se necessário estabelecer critérios de análise para que a veracidade fosse preservada e a confiança estabelecida.

Tais caminhos foram iluminados pela análise de conteúdo, de Bardin (2009), os quais encontramos em documentos de fontes primárias e secundárias, respostas de questionários e entrevistas direcionadas aos sujeitos, pois para ele,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Itálico do original) (BARDIN, 2009, p. 42).

Nessa perspectiva, estabeleceram-se a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, por inferência e interpretação. Desde a escolha dos instrumentos e suas elaborações, iniciou-se a sistematização e categorização dos questionamentos com a intencionalidade de colaborar com a análise final.

Assim, para atender aos objetivos, estabeleceram-se as unidades de análise dos questionários dos professores cursistas da seguinte forma: perfil dos professores, motivação/expectativas, estrutura da formação, desenvolvimento da formação, impactos/contribuições e avaliação/satisfação. E para a análise dos questionários dos formadores, estabeleceu-se serem apresentadas os percentuais das suas escolhas e as justificativas seriam apreciadas e dispostas de forma contextualizada, nos parágrafos referentes às questões. Para esse entendimento dos dados, passa-se a apresentá-los.

### 4.1 O PACTO SOB O OLHAR DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

#### **Análise dos dados da unidade A – Perfil dos professores**

Nessa unidade de análise, buscou-se a caracterização dos professores alfabetizadores participantes da formação do PNAIC e respondentes dos

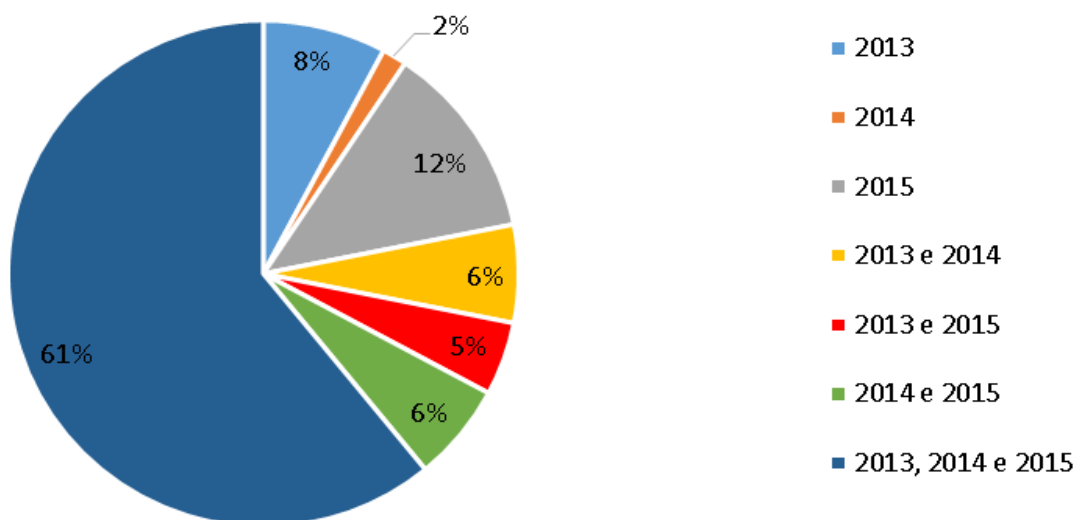
questionários. Para isso, trabalhou-se com 64 questionários recebidos de um universo de 195 enviados aos professores cadastrados no SisPacto.

Assim, os dados coletados demonstraram que 100% dos respondentes eram do sexo feminino, dentre os quais 17% encontravam-se na faixa etária entre 26 e 35 anos de idade, 74% entre 36 e 50 anos e 9% acima de 50 anos de idade.

Além disso, foi possível saber que, no período de 2013 a 2015, 86% trabalhavam como efetivos, enquanto que 14% deles eram contratados para atuarem na rede municipal de ensino colatinense. Isso configura um grande ganho, uma vez que a contratação temporária aumenta a rotatividade na atuação, podendo interferir no processo ensino-aprendizagem. Essa atuação, na época, se dividia entre área urbana e área rural, de forma que 80% dos respondentes atuaram em educação na área urbana, 14% em educação do campo e 6% atuaram nas duas áreas, durante esse período. Apesar dos professores do campo também terem cursado a formação, uma vez que havia grupos de estudos específicos para eles, a baixa participação na pesquisa deve-se a dificuldade de contatos com eles.

Em continuidade à unidade perfil dos professores, o gráfico 4 representa como se deu a participação do professor alfabetizador no pacto, durante o período de 2013 a 2015.

Gráfico 4: Ano de participação na formação, no período de 2013 a 2015

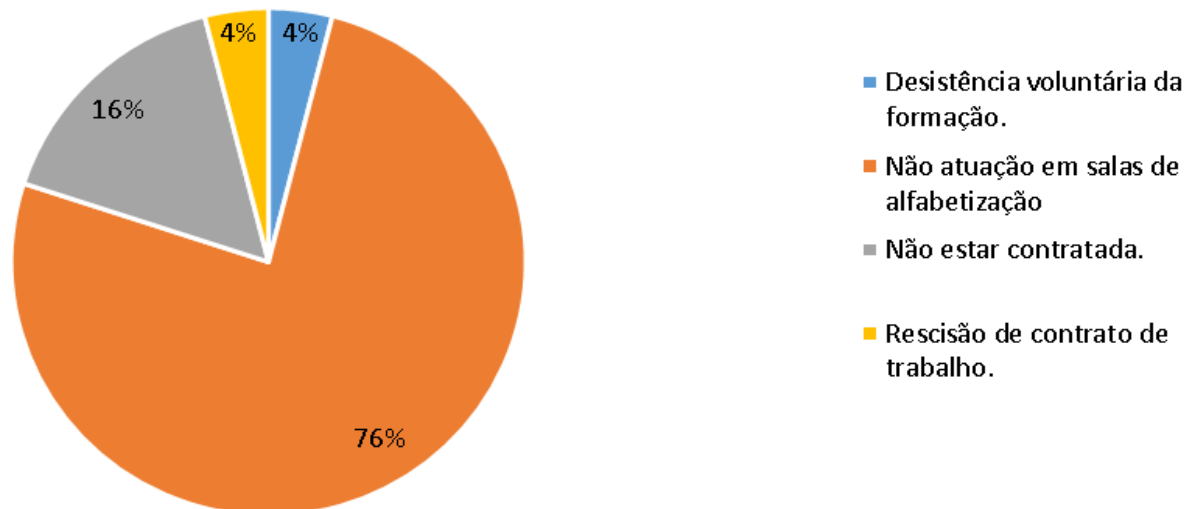


. Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse registro mostra um dado muito importante no que se refere à quantidade de participantes em todo o período de formação pesquisado. Para um município que oferece uma formação e tem grande parte dos professores como cursistas em anos seguidos, faz dele um local onde pode-se investir com confiança em aprendizagens para o profissional, ou seja, em formação continuada, o que permite a continuidade dos projetos de melhoria da educação. Do total de participantes, 61% participaram nos três anos seguidos, 17% participaram em pelo menos dois anos da formação, enquanto que 22% participaram de pelo menos um ano.

Em contrapartida, a junção dos respondentes que não participaram em todos os três anos, somam 39%. Por isso, a figura a seguir traz os motivos dessa não participação.

Gráfico 5: Motivos da não participação nos três anos de formação do pacto (2013 a 2015).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Desses não participantes, 76% foi por não atuação em salas de alfabetização. 16% por não estarem contratados. Empatados com 4% cada, encontra-se os que rescindiram contrato de trabalho e os que desistiram voluntariamente.

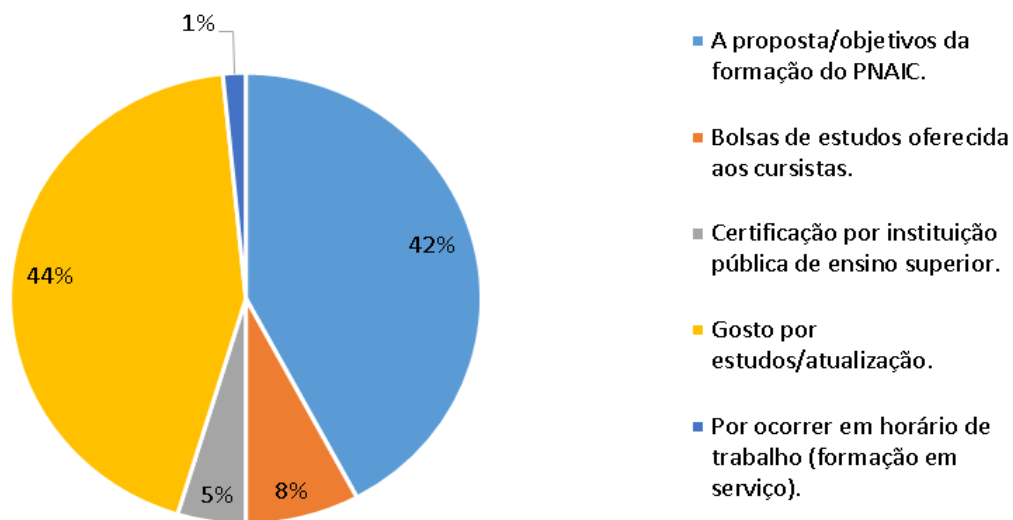
Esse parecer referente ao perfil dos professores cursistas é de extrema importância porque permite ter uma noção de quem é esse professor que fez parte do pacto e ajuda a entender qual foi a sua abrangência no contexto do município pesquisado.

Assim, com a intencionalidade de continuar a explanação das informações obtidas, passa-se a apresentar a próxima unidade de análise.

### **Análise dos dados da unidade B – Motivação/expectativas**

As informações contidas nessa unidade de análise tem por objetivo pontuar o que motivou a participação do professor alfabetizador na formação do pacto. Assim, o gráfico 6, único da unidade, ficou configurado da seguinte forma:

Gráfico 6: Motivação/expectativas para a participação na formação.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base nos dados, o que mais motivou a participação de 44% dos pesquisados foi o gosto por estudos e atualização, enquanto que para 42% foi a proposta, bem como os objetivos da formação do PNAIC. Para 8% dos participantes, a motivação foi a oferta de bolsas de estudos; para 5% foi a proposta de certificação por instituição pública de ensino superior; para 1% foi por ocorrer em horário de trabalho, configurando formação em serviço. Diante disso, vê-se que pelo fato de fazer parte do universo da subjetividade, cada um tem a sua motivação.

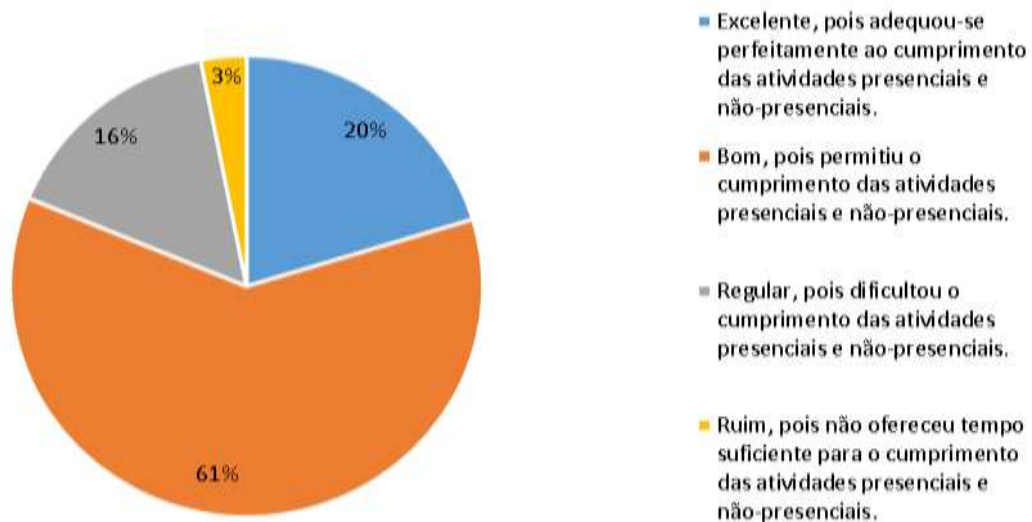
Assim, em continuidade à análise dos dados, passa-se a apresentar a unidade C, que refere-se a estrutura da formação.

## Análise dos dados da unidade C – Estrutura da formação

Essa unidade, que teve como objetivo analisar a estrutura da formação do pacto, apresenta alguns aspectos relevantes para o seu entendimento, tais como a carga horária, as obras de referência e materiais formativos, as atividades práticas e o Sistema de Monitoramento(SisPacto). Nesse sentido, os gráficos de número 7 a número 13 trazem essas configurações.

O gráfico 7 inicia a sequência dessa representação gráfica, trazendo a avaliação da carga horária da formação do pacto:

Gráfico 7: Carga horária da formação do pacto.

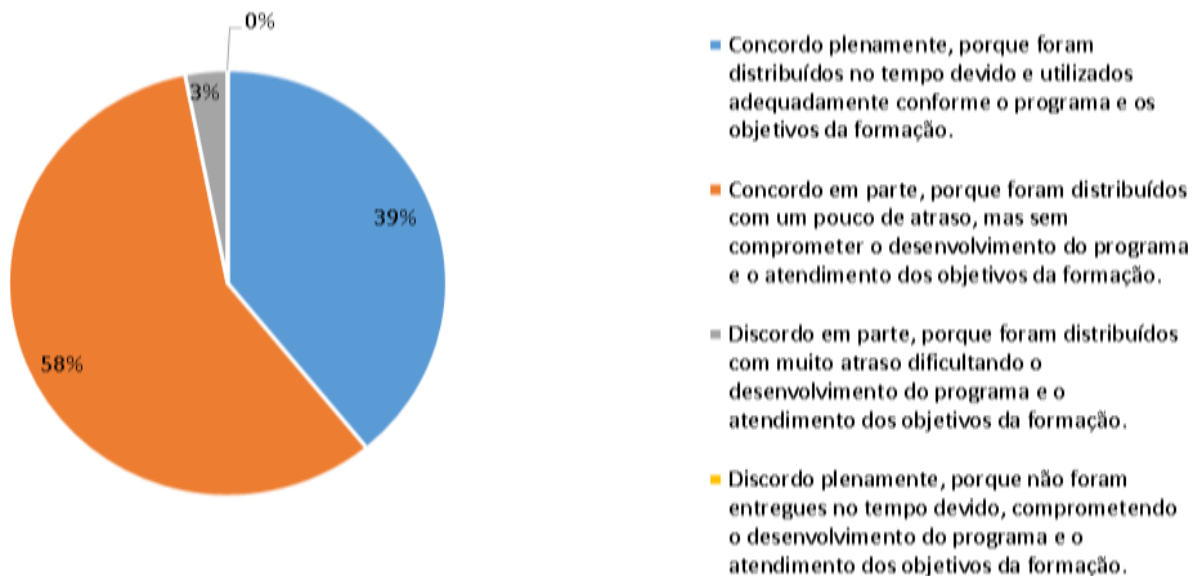


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que tange à carga horária da formação do pacto, 61% dos respondentes afirmaram que foi boa, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais propostas em sua programação. Já 20% deles, avaliaram a carga horária como excelente, considerando-a perfeitamente adequada para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Mas, 16% a consideraram regular, alegando que ela dificultou o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais, enquanto que 3% a considerou ruim, sob a alegação de que a carga horária proposta não ofereceu tempo suficiente para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais. Assim, a grande maioria, totalizando 81%, não considerou problemas referentes à carga horária da formação.

Em continuidade às análises, o gráfico abaixo aborda a distribuição das obras de referência (material de apoio) e os materiais formativos (cadernos) e o atendimento a formação do pacto.

Gráfico 8: Distribuição das obras de referência (material de apoio) e materiais formativos (cadernos).



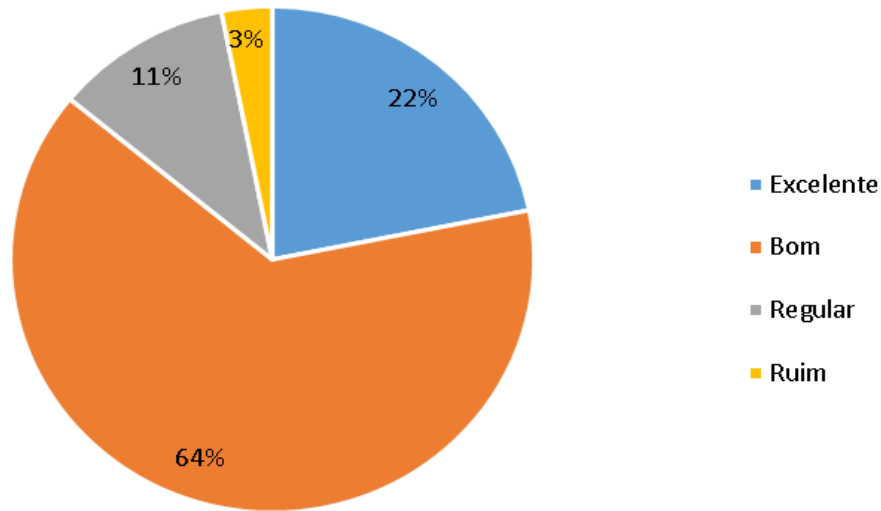
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Um total de 58% dos respondentes concordaram em parte com o quesito distribuição e atendimento das obras de referência (material de apoio) e materiais formativos (cadernos), pois consideram que houve atrasos para a sua chegada, mas que não comprometeram o desenvolvimento do programa e o atendimento dos objetivos da formação. Para os 39% que concordaram plenamente, a distribuição ocorreu no tempo devido conforme o programa e os objetivos da formação. Para 3%, que discordou em parte, houve muito atraso acarretando dificuldades no desenvolvimento do programa e no atendimento dos objetivos da formação. Nesse íterim, ressalta-se que a grande maioria, totalizando 97%, não considerou comprometimento da formação nesse ponto de análise.

O parecer sobre o grau de contribuição dos materiais didáticos oferecidos para o trabalho em sala de aula se configurou da seguinte forma:



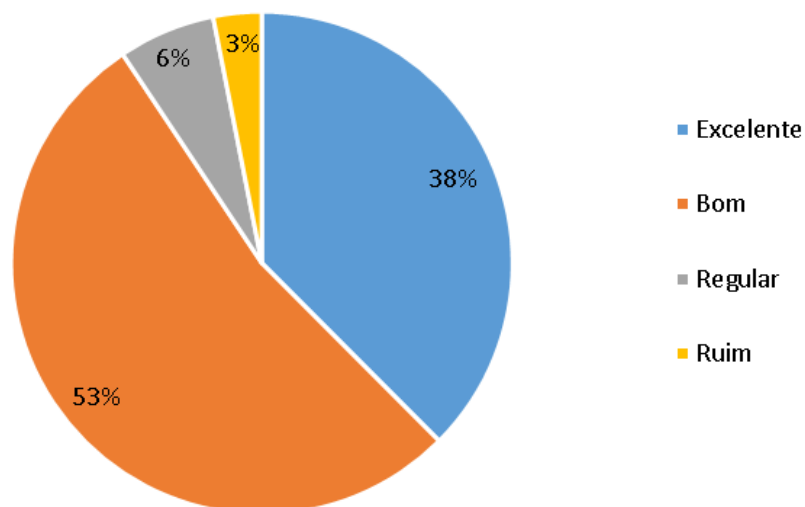
Gráfico 9: Atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a maioria, 64% dos que responderam, os materiais didáticos disponibilizados para as salas de alfabetização foram considerados bons para o atendimento das necessidades dos alunos alfabetizando. 22% deles consideraram esses materiais excelentes. Para 11% foi regular a contribuição, enquanto que 3% o considerou ruim. Isso quer dizer que o material foi bem conceituado por 86% dos pesquisados.

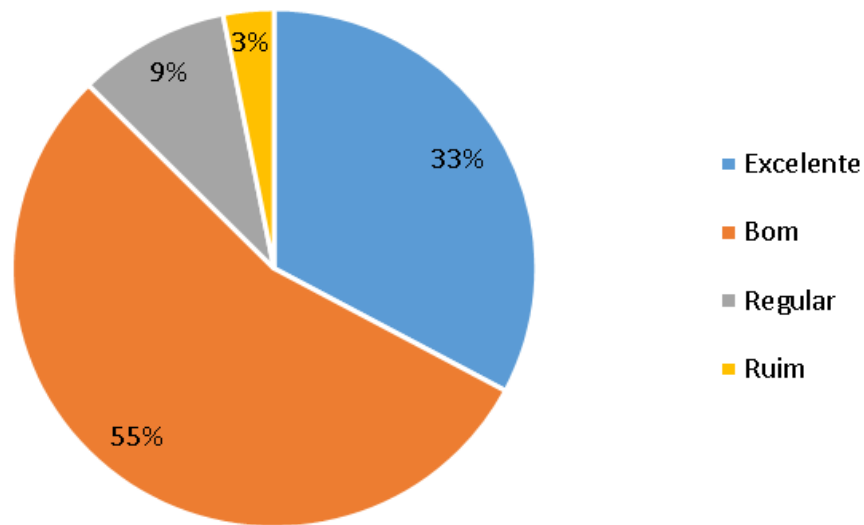
Gráfico 10: Enriquecimento dos planejamentos das aulas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No entendimento de 53% dos respondentes, os referidos materiais didáticos foram considerados bons para o enriquecimento dos planejamentos das aulas. No entendimento de 38%, foi considerado excelente. Para 6% foi regular, enquanto que para 3% deles, foi considerado ruim. 91% dos respondentes avaliou de forma positiva.

Gráfico 11: Possibilidade de diversificação de atividades.

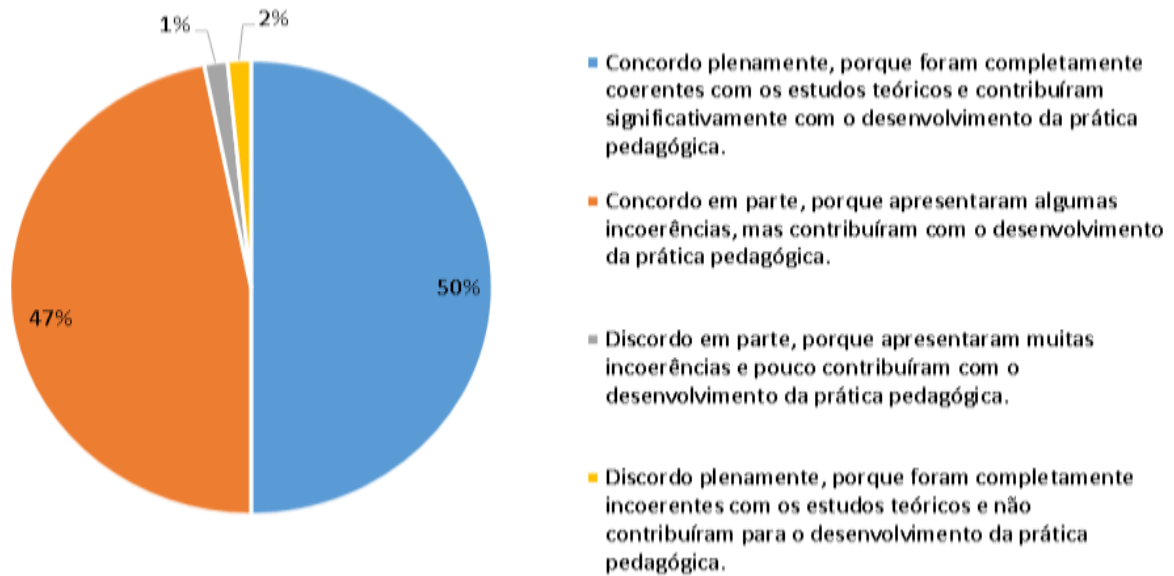


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na visão dos pesquisados, a possibilidade de diversificação de atividades a partir do uso dos materiais didáticos supracitados, foi considerado bom por 55% deles; considerado excelente por 33%; considerado regular por 9%; considerado ruim por 3%. Mas, continua tendo conceito positivo para um total de 88% das opiniões. Nesse sentido, conclui-se que nos três aspectos apresentados acima, os materiais didáticos oferecidos para o trabalho em sala de aula atendeu às expectativas e cumpriram sua função na formação.

Sobre a importância das atividades práticas propostas pelo programa, o gráfico abaixo apresenta os seguintes pareceres:

Gráfico 12: Importância das atividades práticas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Exatamente metade dos respondentes, 50%, concordaram plenamente com a importância das atividades práticas apresentadas, pois consideraram que elas foram completamente coerentes com os estudos teóricos e contribuíram, significativamente, com o desenvolvimento da prática pedagógica. Bem próximo a isso, 47%, concordaram em parte, alegando que houveram algumas incoerências, mas que contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica. 1% dos discordaram em parte porque consideraram que houveram muitas incoerências e pouco contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica. Enquanto que 2% deles discordaram plenamente das importâncias das atividades práticas, pois alegaram que foram completamente coerentes e não contribuíram com o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Isso não deixa dúvidas do quanto as atividades práticas agradaram aos professores alfabetizadores da formação.

Fechando essa unidade de análise, apresenta-se a avaliação do monitoramento pelo Sistema de Monitoramento do Pacto (SisPacto), que foi utilizado pelos professores alfabetizadores, no qual preenchiam formulários inserindo informações solicitadas sobre as salas de alfabetização.

Gráfico 13: Monitoramento pelo Sistema de Monitoramento do Pacto (SisPacto).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para 69% dos participantes, o SisPacto foi considerado bom em seu monitoramento, uma vez que solicitou informações sobre os(as) alfabetizadores(as) e sobre as turmas de alfabetização. Para 20%, ele foi excelente, pois as solicitações sobre os(as) alfabetizadores(as) e as turmas de alfabetização ocorreram de forma clara e objetiva. Para a menor parte, totalizando 11% deles, o SisPacto foi considerado regular e ruim, uma vez que para alguns, apresentou incoerências e falhas na solicitação e registro das informações e, para outros, foi completamente falho e incoerente na solicitação e registro de informações sobre alfabetizadores e as turmas de alfabetização.

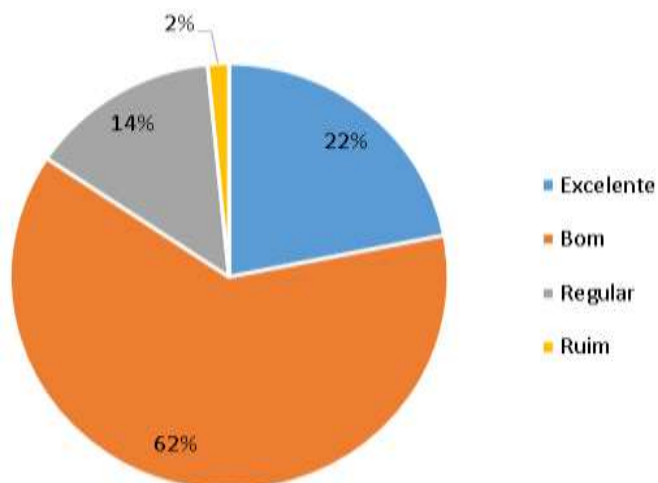
Passa-se logo a seguir, a apresentar a unidade de análise D, que refere-se ao desenvolvimento da formação do pacto.

### **Análise dos dados da unidade D – Desenvolvimento da formação**

Essa unidade de análise, que tem como objetivo analisar o desenvolvimento da formação, compreende a organização dos encontros formativos, a orientação dos estudos teóricos e exploração do material (cadernos), a dinâmica de estudos utilizada pelos formadores, a avaliação periódica e a atuação dos formadores e da coordenação municipal do pacto. Assim, os gráficos de número 14 a número 21 trazem essa representação.

Com foco na localização dos encontros formativos, apresenta-se a figura 14.

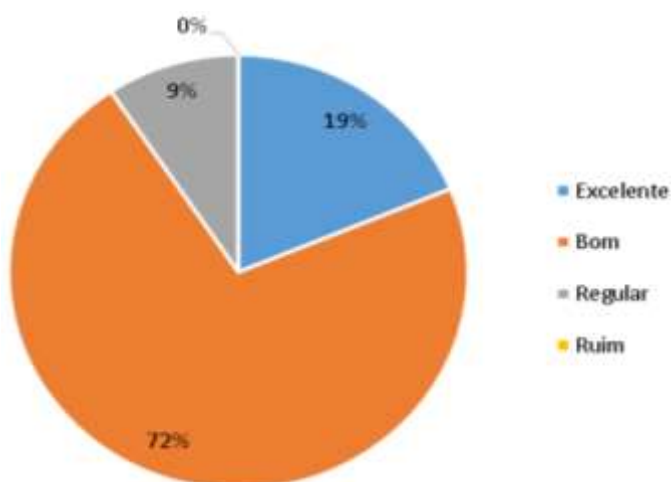
Gráfico 14: Localização dos encontros formativos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa figura afirma que, para 62% dos questionados, a localização foi boa. Para 22% deles, foi excelente. 14% consideraram que foi regular. 2% acharam ruim.

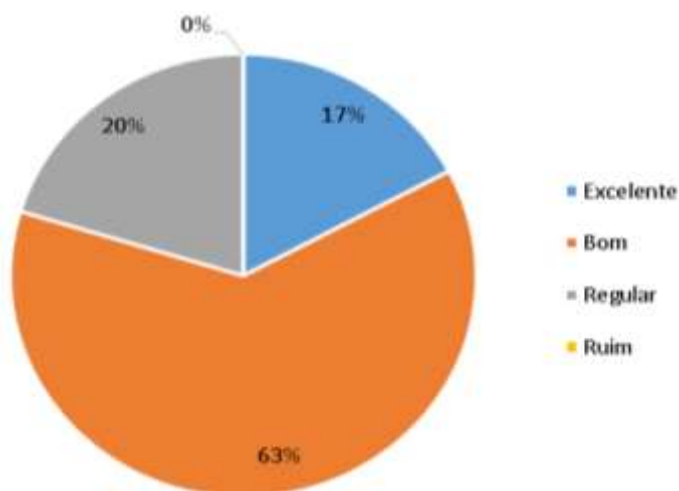
Gráfico 15: Logística dos encontros formativos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa representação aponta que 72% consideraram boa a logística, 19% a consideraram excelente, enquanto que 9% a consideraram regular.

Gráfico 16: Estrutura física dos locais dos encontros formativos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados aqui representados mostram que, para 63% dos que responderam, a estrutura física foi boa. E considerada regular por 20%. Enquanto que para 17% foi excelente.

Dando sequência a explanação dos dados, o gráfico a seguir traz a opinião dos questionados sobre a orientação dos estudos teóricos e a exploração do material (cadernos) oferecido para subsidiar a formação.

Gráfico 17: Orientação dos estudos teóricos e exploração do material (cadernos) de formação do pacto.

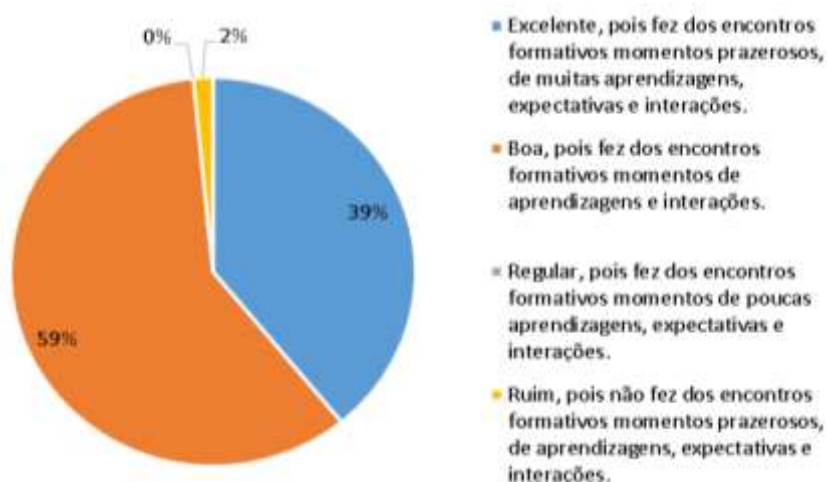


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos respondentes, um total de 75% deles consideraram que a orientação dos estudos teóricos e a exploração do material (cadernos) foi boa, uma vez que as unidades temáticas foram estudadas, contribuindo com o conhecimento pertinente a formação. Dessa participação, verifica-se que 19% disseram excelente, por considerarem que todas as unidades temáticas foram estudadas, completamente, e que contribuíram muito com o conhecimento pertinente a formação. Do total de participantes, somente 6% classificaram como regular, por considerarem que os estudos foram superficiais e pouco contribuíram com o conhecimento.

Sequencialmente, a próxima figura aborda a dinâmica de estudos utilizada pelos formadores do pacto.

Gráfico 18: Dinâmica de estudos utilizada pelos formadores do pacto.

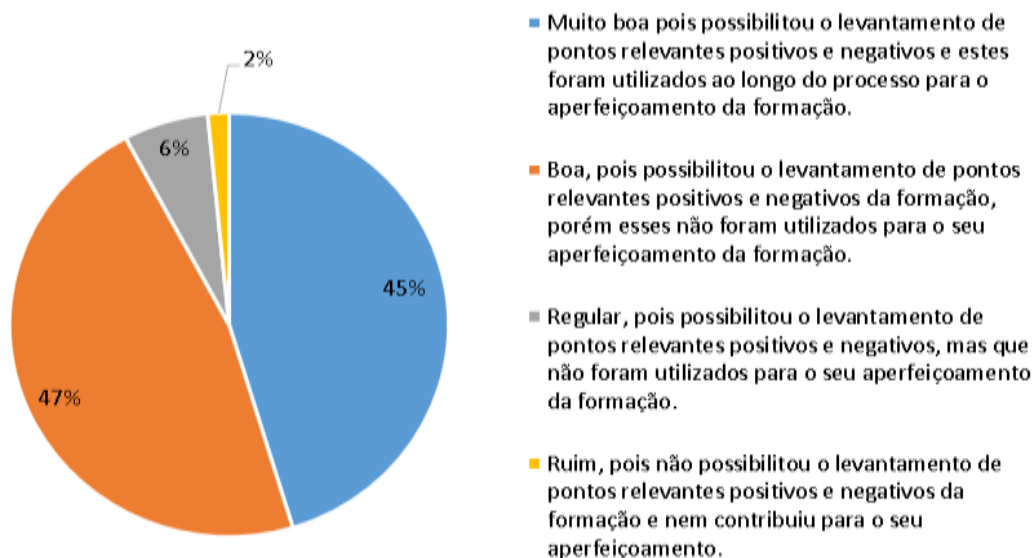


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa configuração representa que quase a totalidade dos pesquisados, 98%, avaliaram positivamente a dinâmica de estudos utilizada, sendo que 59% a consideraram boa, pelo fato de terem feito dos encontros formativos momentos de aprendizagens e interações. 39% consideraram excelente, justificando que as dinâmicas fizeram dos encontros momentos prazerosos, de muitas aprendizagens, expectativas e interações. Somente 2% a consideraram ruim, por considerarem que não fizeram dos encontros formativos momentos prazerosos, de aprendizagens e interações.

A seguir, apresenta-se o que os participantes consideraram sobre a avaliação periódica da formação ocorrida durante o processo formativo.

Gráfico 19: Avaliação periódica da formação do pacto.



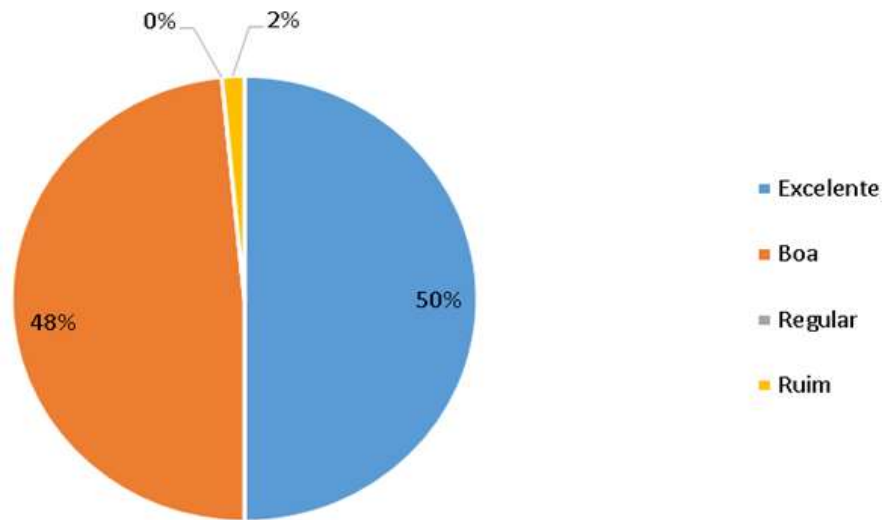
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados coletados apresentaram que a avaliação foi considerada boa por 47% dos pesquisados, porque apesar de possibilitar o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos, eles não foram utilizados para o aperfeiçoamento da formação. Foi considerada muito boa por 45% deles que consideraram que os pontos relevantes positivos e negativos foram utilizados para o aperfeiçoamento da formação. Foi considerada regular por 6% e considerada ruim por 2%.

A atuação dos formadores e da coordenação municipal do pacto vem configurada na próxima figura.



Gráfico 20: Atuação dos formadores e da coordenação municipal do pacto.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa figura mostra que 50% dos participantes consideraram a atuação dos formadores e da coordenação municipal do pacto como excelente, enquanto que 48% deles a consideraram boa. Apenas 2% deles consideraram ruim. A quase totalidade dos questionados, somando 98%, apresentaram avaliação positiva para essa atuação.

Para o entendimento dos pareceres acima, apresenta-se no quadro abaixo os aspectos considerados. Ela mostra a quantidade de respondentes para cada classificação atribuída:

QUADRO 12: Avaliação dos aspectos relacionados a atuação dos formadores e da coordenação municipal para o desenvolvimento da formação do PNAIC.

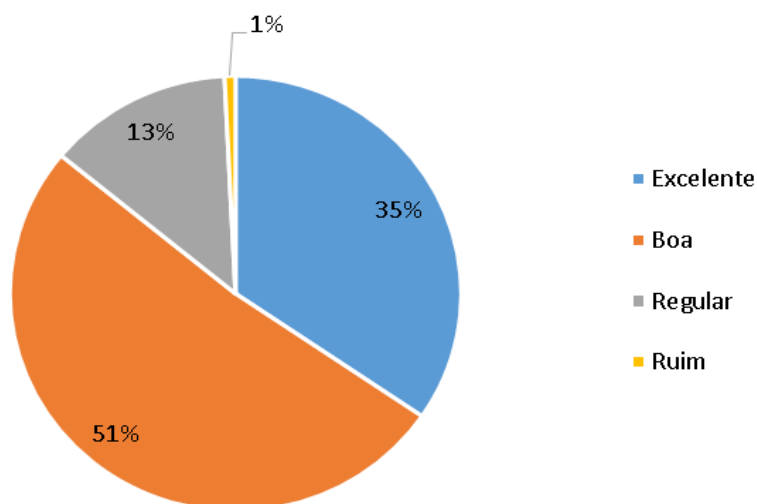
ASPECTOS AVALIADOS	EXCELENTE	BOA	REGULAR	RUIM
Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas	28	34	1	1
Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, com definição de estratégias para melhorá-los	24	35	5	—
Orientações para a utilização de diferentes	29	30	5	—

materiais didático/pedagógicos voltados para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos				
Suporte para a realização de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos	23	29	11	1
Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem	21	29	12	2
Orientações sobre o desenvolvimento de atividades propostas pela formação e auxílio na seleção e adaptação daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula	21	36	7	–
Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar	15	35	13	1
Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação	21	27	16	–
Suporte para análise e elaboração de planos de ensino para a contemplação dos direitos de aprendizagem	19	36	9	–
Incentivos para a adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção da aprendizagem	20	38	6	–

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A configuração acima, recebe interpretação gráfica na figura abaixo:

Gráfico 21: Aspectos relacionados a atuação dos formadores e da coordenação municipal para o desenvolvimento da formação do PNAIC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa representação demonstra que 51% dos questionados, consideraram esses aspectos apresentados como bons. Para 35%, considerando esses aspectos, foi excelente. 13% consideraram regular. 1% considerou ruim. Deve-se entender que a atuação dessa equipe, considerando esses aspectos desenvolvimentos durante a formação, foi muito positiva para um total de 86% respondentes.

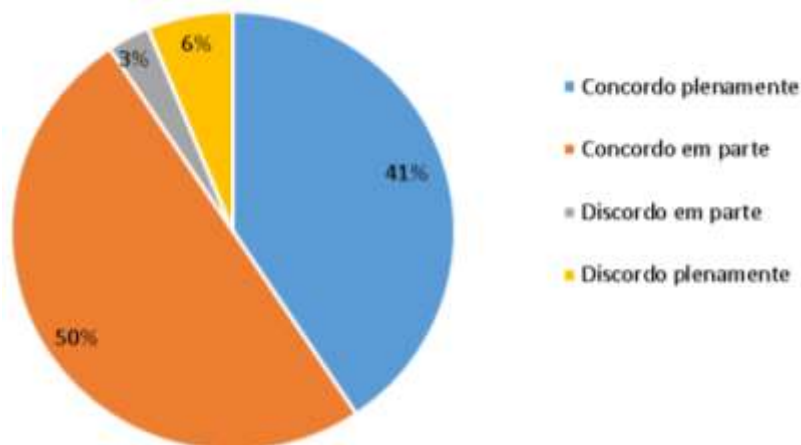
Por conseguinte, apresenta-se a nova unidade de análise.

### **Análise dos dados da unidade E – Impactos/contribuições**

Para essa unidade de análise, que tem como objetivo identificar os impactos e/ou contribuições da formação do PNAIC para a prática pedagógica do professores alfabetizadores da rede municipal do município de Colatina/ES, serão apresentados gráficos que confirmam se houve mudanças de concepções a partir da formação do pacto e quais concepções foram modificadas e/ou amadurecidas. Para isso, as figuras de número 22 e 23 configuram esse parecer.

Nesse íterim, segue a configuração que confirma se teve modificação de concepções com a influência da formação do pacto.

Gráfico 22: Modificação de concepções a respeito da alfabetização a partir da formação geral do pacto.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Metade dos participantes, 50%, afirmaram que concordam em parte com a afirmativa de que a formação do pacto modificou concepções a respeito da alfabetização; 41% concordam plenamente com essa afirmativa; 6% discordam plenamente e 3% discordam em parte. Isso quer dizer que mais de 91% dos participantes consideraram que a formação provocou mudanças em seus conhecimentos.

Quanto aos questionamentos sobre quais concepções sofreram modificações e/ou foram amadurecidas, o gráfico abaixo traz os pareceres.

Gráfico 23: Concepções a respeito da alfabetização modificadas e/ou amadurecidas a partir da formação do pacto



.Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dentre as 16 (dezesesseis) opções que foram apresentadas aos questionados, destacam-se 7 (sete) que foram citadas por mais da metade dos participantes, como sendo as que mais sofreram modificações e/ ou amadurecimento de concepções. Dentre as sete, 83% citaram a compreensão dos direitos de aprendizagem; 77 % citaram conhecimento acerca de alfabetização e letramento; 72% citaram o trabalho com sequências didáticas; o item modo de pensar as práticas de alfabetização integrando as diversas áreas do conhecimento e o item exploração dos gêneros discursivos e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita foram citados por 63% dos participantes; 59% citaram o redirecionamento das ações didáticas para

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 56% citaram a adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação. Todos os outros 9 (nove) itens, foram considerados pelos participantes, mas com indicações abaixo de 50%.

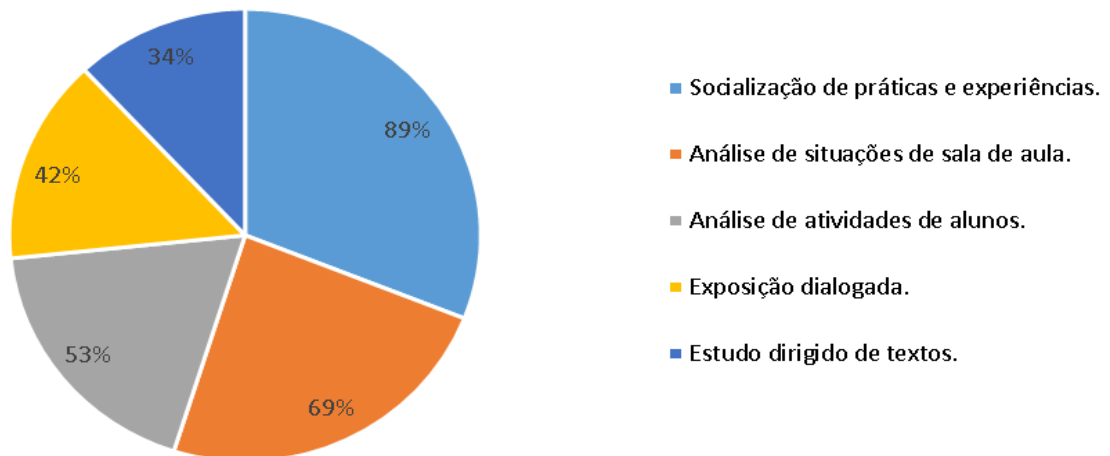
Logo em seguida, apresenta-se a última unidade de análise do questionário dos professores alfabetizadores cursistas.

### **Análise dos dados da unidade F – Avaliação/satisfação**

Essa unidade de análise, que tem como objetivo entender a apreciação da formação em si, através do olhar dos alfabetizadores, foca as principais potencialidades, fragilidades, a satisfação com a formação do pacto e o atendimento ao seu principal objetivo: alfabetizar até os oito anos de idade. Esse parecer está configurado nos gráficos de número 24 a número 27.

Nesse sentido, o gráfico abaixo apresenta as cinco principais potencialidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado no município de Colatina/ES.

Gráfico 24: Cinco principais potencialidades do PNAIC na rede municipal de Colatina/ES.



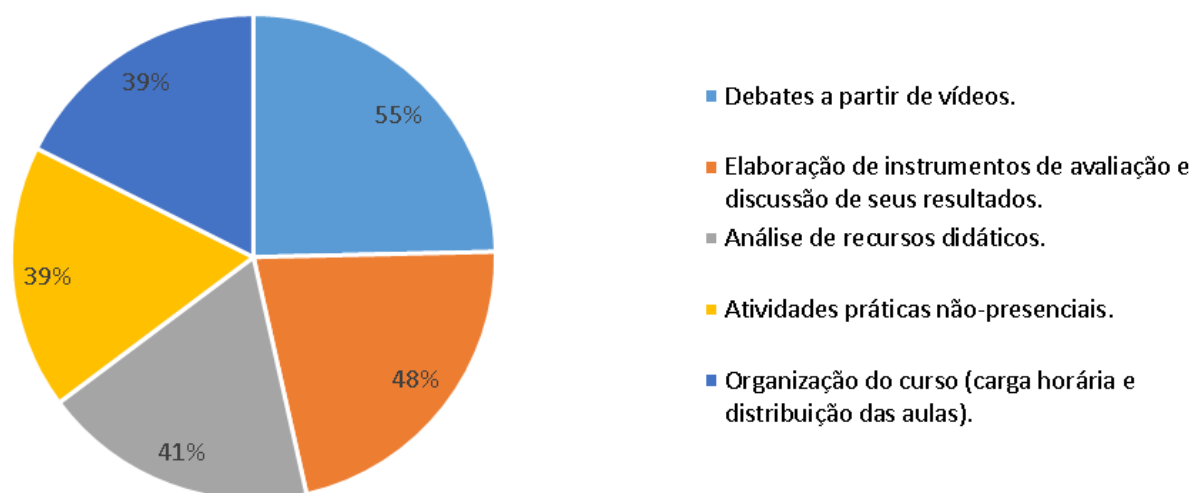
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com essa demonstração, dentre 17 opções apresentadas aos pesquisados, com a recomendação de que assinalassem somente as cinco principais potencialidades, ficou configurado que a socialização de práticas e experiências foi o

ponto alto da formação, totalizando 89% das citações. Em segundo lugar, com 69%, encontra-se a análise de situações de sala de aula. Em terceiro lugar, com 53%, encontra-se a análise de atividades dos alunos. Em quarto lugar, com 42%, foi apontado a exposição dialogada e em quinto lugar, com 34% encontra-se o estudo dirigido de textos.

O gráfico abaixo aborda as cinco principais fragilidades do PNAIC, de acordo com o vivenciado no município pesquisado.

Gráfico 25: Cinco principais fragilidades do PNAIC na rede municipal de Colatina/ES.

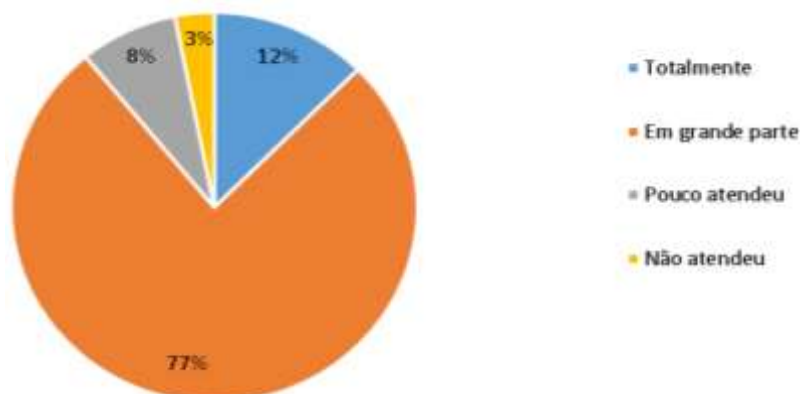


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse contexto, as mesmas 17 opções apresentadas na questão anterior foram dispostas, novamente, para que optassem pelas cinco principais fragilidades do pacto. Assim, a figura informa que 55% dos pesquisados consideraram que os debates a partir de vídeos foi o ponto mais crítico, por não terem agregado conhecimentos. Com 48% das escolhas encontra-se a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados, ficando em segundo lugar. 41% escolheram para o terceiro lugar a análise de recursos didáticos. Para o quarto lugar ficou as atividades práticas não-presenciais, com 39%. Em quinto lugar, também com 39%, apontaram a organização do curso (carga horária e distribuição das aulas).

Em continuidade, o gráfico abaixo aponta se a proposta da formação atendeu as expectativas do professor alfabetizador cursista.

Gráfico 26: Atendimento das expectativas em relação a proposta da formação.

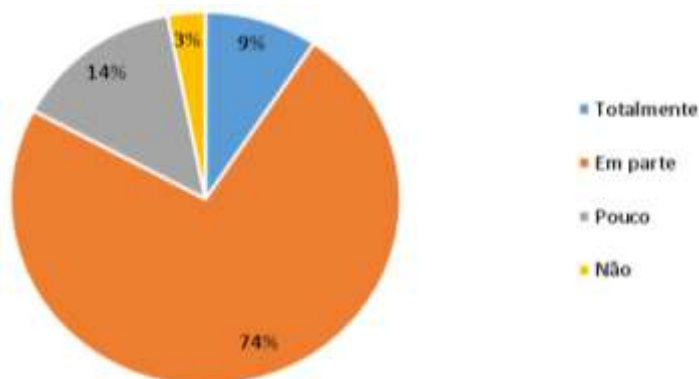


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para 77% deles, a formação atendeu grande parte de suas expectativas. Para 12%, atendeu totalmente. Para 8% pouco atendeu. Não atendeu as expectativas de 3% dos pesquisados. Isso configura que a satisfação está presente na opinião da grande maioria.

Ao fechar esse questionário, veio a grande pergunta: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurou a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham os objetivos? Talvez se tal pergunta tivesse sido realizada no início tiraria o significado de todas as outras, pois seria como ter o resultado sem conhecer o processo. Com esse pensamento, segue o parecer dos respondentes, na figura abaixo.

Gráfico 27: Quanto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham os objetivos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.



Assegurou em parte foi a resposta da maioria, 74% dos respondentes. 14% respondeu que assegurou pouco. Para 9% assegurou totalmente a alfabetização. 3% considerou que não assegurou. Isso quer dizer que a grande maioria considera que o pacto cumpriu seu objetivo, positivamente.

Em continuidade à construção do capítulo e para acrescentar dados à pesquisa de forma que fortalecesse a compreensão do PNAIC, também ressaltou-se a colaboração dos formadores que vivenciaram todo o processo de formação fazendo a ponte entre a proposta da IES/UFES e o professor alfabetizador, agente da prática pedagógica e materializador da política pública educacional.

#### 4.2 O PACTO SOB O OLHAR DOS FORMADORES

Nesse contexto, dos 10(dez) formadores aos quais foi enviado questionário, somente 7 (sete) responderam. Desses que participaram, 86% do sexo feminino e 14% do sexo masculino. A faixa etária compreende 43% variando de 31 a 35 anos, 14% de 36 a 40 anos e 43% de 41 a 45 anos. Todos os participantes eram efetivos, sendo que 71% atuaram em educação da área urbana e 29% em educação do campo. A formação no período pesquisado, teve a participação dos formadores da seguinte forma: 43% deles atuaram nos três anos seguidos; 29% atuaram somente no ano de 2013; 14% atuaram em 2014 e 2015; 14% atuaram somente em 2015.

Quando questionado se a formação oferecida pela IES/UFES o preparou para atuar como formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os participantes foram unânimes em afirmar que totalmente, correspondendo a 100% das respostas. Eles ressaltaram que essa formação trouxe grandes contribuições para o avanço das reflexões/discussões sobre a alfabetização, sobre as perspectivas tradicional, construtivista e discursiva, tanto no âmbito teórico quanto prático. Afirmaram, também, que a qualidade da dos estudos propostos foi inquestionável, pois a equipe de excelentes profissionais estava bem preparada, soube conduzir os temas com dinamismo. Além disso, foi de grande valia as leituras, ressignificações e saberes advindos dessa formação, para reflexões sobre o papel do professor como pesquisador.

Para avaliar se a estrutura da formação proposta pelo pacto (carga horária, materiais formativos, obras de referência, materiais didático-pedagógicos, atividades

práticas, avaliações e sistema de monitoramento) foram adequados para atender os objetivos da formação, 57% deles disseram que totalmente, enquanto que 43% disseram que em parte.

Seus posicionamentos deixaram claro que as discussões, ressignificações e adaptações dos materiais se fizeram necessárias para se adequarem à realidade dos municípios. Suas propostas passaram, cuidadosamente, por reflexões, análises e diálogos construtivos que contribuíram muito com a formação local, pois traziam uma concepção muito baseada no letramento. Além disso, afirmaram que a carga horária nos encontros presenciais deveria ter sido melhor distribuída, pois o tempo foi insuficiente para o aprofundamento dos estudos. Houve a informação de que a formatação do SisPacto, em alguns módulos, desconsiderou as especificidades das salas multisseriadas localizadas no campo.

Sobre o desenvolvimento da formação do pacto (encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, dinâmica de estudos e avaliações) e a contribuição com a efetividade da formação no município de trabalho, a avaliação dos formadores não foi diferente do item anterior, pois 57% afirmaram que totalmente, enquanto que 43% afirmaram que em parte.

Em suas justificativas, os respondentes colocaram que a formação ocorreu de forma dinâmica, dialógica e discursiva, possibilitando a ampliação das melhorias das práticas exitosas de leitura e escrita, favorecendo o desenvolvimento dos temas, com momentos para a teoria e momentos para a prática. Também afirmaram que a formação levada a sério, realizada com responsabilidade e dedicação tende a contribuir com o profissional da educação e fazer a etapa na qual atua avançar, mas, apesar do trabalho realizado, a formação é subjetiva e depende também do cursista e pode ser prejudicada pela não adesão e rotatividade. Além disso, afirmam que o município já vinha de uma caminhada de formação, tanto na cidade quanto no campo, e que a chegada do PNAIC veio fortalecer e constituir ainda mais essa identidade. Acreditam que essa formação trouxe avanços para o trabalho docente e para a concepção do aluno que se deseja formar, mas que é necessário reconhecer que há muito por fazer na melhoria da aprendizagem e dos índices de proficiência em leitura, escrita e matemática nas turmas de alfabetização.

Ao ser questionado se considera que a formação do pacto modificou concepções a respeito da alfabetização e influenciou as práticas pedagógicas dos

professores alfabetizadores, em seu município de trabalho, a grande maioria, 86%, respondeu em parte. Na opinião de 14% deles, a modificação e influências nas práticas foi totalmente.

Eles ressaltaram ocorrências de mudanças significativas, nos seguintes aspectos: nas metodologias de trabalho, na transformação em seu modo de pensar e de pensar a prática docente a partir das reflexões, na visão de si mesmo como professor protagonista de seu processo de formação, na mudança em seus planejamentos e atividades preocupando-se mais em garantir a capacidade discursiva e na demonstração de interesse e dedicação com as atividades propostas nos encontros. Porém, apesar dos fatores positivos, consideraram que não dá para garantir a totalidade de mudanças, pois muitos professores ainda continuam ofertando aos alunos as mesmas práticas anteriores as reflexões propostas pela formação do pacto. Além disso, consideraram que uma parte dos professores ainda precisam de mais tempo de formação e vontade de mudar, bem como também, a reflexão sobre a língua escrita necessita de grande avanço. Um dos participantes respondeu da seguinte forma:

O que considero mais interessante disso tudo é que, além de nos levar a refletir sobre as concepções de ensino em alfabetização, entendemos a importância que cada uma teve em um determinado período, o crescimento/evolução que cada uma apresentou em relação a anterior, de um modo respeitoso, mas com um olhar crítico em relação as suas deficiências (REGISTRO ESCRITO POR UM PROFESSOR FORMADOR).

Isso quer dizer que todas as concepções de ensino em alfabetização tiveram sua razão de existir, dado o contexto histórico, político e social. Há um respeito às concepções internalizadas anteriormente, mas que a criticidade sobre as suas deficiências e incompletudes existe. Reitera-se que o que não pode existir é a estagnação e o apego exagerado à concepções já ultrapassadas que não evoluíram ao longo do tempo, de forma que promovam ressignificações para a sociedade como um todo.

Diante da pergunta sobre se considera que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurou a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham seus objetivos, 71% consideraram que em parte, enquanto que 29% deles, consideraram pouco.

Para esta questão, os respondentes justificam suas escolhas alegando que os índices de proficiência em leitura, escrita e matemática apresentados como resultados

das avaliações externas, apontam que ainda é necessário avançar. Alguns afirmam, também, que a formação docente é essencial, mas não é o único fator que influencia a alfabetização das crianças até 8 anos, pois os fatores que possibilitam a alfabetização de todas as crianças são muitos e nem sempre são ligados às questões cognitivas. Há quem pensa que crianças nos diferentes níveis de aprendizagem tenham dificultado esse processo. Uma parte deles, menos satisfeita, acredita que o pacto trouxe uma reflexão que atingiu poucos professores alfabetizadores, uma vez que muitos possuem práticas enraizadas que são difíceis de mudar e acreditam que o professor precisa estar num constante pensar sobre a sua prática para haver mudanças. Ainda nessa reflexão, destacam-se duas colocações escritas nas justificativas:

O PNAIC de modo geral, contribuiu muito para que os objetivos fossem alcançados, principalmente este olhar e enfoque em alfabetizar as crianças até 8 anos de idades. Mas, sabemos que, para isso, demanda de tantas outras questões que, o professor e a sala de aula com todos os recursos, não são suficientes para que todas as crianças consolidem este direito, até porque, cada uma tem a sua identidade, suas características/especificidades próprias (REGISTRO ESCRITO POR UM PROFESSOR FORMADOR).

Alfabetizar até os 8 anos de idade não depende apenas de uma formação. Há outros fatores que interferem, e esses são sociais. O governo precisa melhorar as condições de vida da população para que as crianças tenham acesso à escola de forma realmente integrada. Se só dependesse dessa formação, com certeza ela daria conta de alfabetizar até os 8 anos de idade. Mas para isso, os professores deveriam ter qualidade e condições decentes de trabalho, com crianças assistidas de todas as suas necessidades (REGISTRO ESCRITO POR UM PROFESSOR FORMADOR).

Nesse sentido, logo a seguir, vem a compilação de tão importantes informações advindas desses sujeitos que tanto se envolveram com a formação do PNAIC.

#### 4.3 O ENCONTRO DE OLHARES

O momento a seguir, traz o encontro desses variados olhares que atravessaram a formação do pacto. Olhares esses, subjetivos por natureza, mas materializados por palavras alicerçantes e estruturais na construção do conhecimento a respeito do objeto de estudos.

É perceptível que, numa visão geral, a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa oferecida na rede municipal de Colatina/ES no período de 2013 a 2015, teve uma boa avaliação. Destaca-se que tanto professores

alfabetizadores participantes quanto os formadores não desvalorizaram o que foi ofertado na formação. Percebe-se que a adesão foi quase que total, que casos de desistência voluntária foi mínimo e que as demais não-participações foram decorrentes de um processo contratual natural.

Fica claro que a proposta/objetivos foi um fator motivacional para a participação, tanto quanto o gosto por estudos/atualização, o que configura um profissional que demonstra abertura e preocupação com aquilo que faz e o que deve ser feito em suas práticas. A busca pela reflexão leva ao desenvolvimento de competências profissionais, pois elas estão “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (TARDIF, 2007, p. 223).

Porém, em conversas informais, destaca-se a frustração com a proposta de certificação por instituição pública de ensino superior, a IES/UFES, pois o curso que antes seria de extensão, não foi certificado de forma coerente com a proposta. Além disso, para alguns, a liberação da bolsa de estudos apresentou atrasos, os quais causaram vários transtornos para os beneficiários. E a formação em horário de trabalho (formação em serviço) prevista, passou a ocorrer também em horário diferente do horário de trabalho, acontecendo até aos sábados. Muitos cursistas apresentaram dificuldades para participarem em horários, anteriormente não programados, além de cansaço para cumprir as atividades. Esses problemas soaram como pontos negativos contribuindo para a frustração diante da formação.

Outro ponto de críticas, que considera-se como fragilidade, encontra-se na estrutura da formação. No que tange à carga horária, ambos consideram que poderia ter sido melhor distribuída nos encontros formativos, de forma a possibilitar o aprofundamento das reflexões e da melhor adequação das ressignificações realizadas. De acordo Nòvoa (1995, p. 28),

A formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

No que diz respeito ao monitoramento do SisPacto, a falta de atendimento à especificidade da educação do campo foi algo que incomodou aos questionados, pois esta oferta de ensino tem uma organização peculiar e requer adaptações à sua

realidade. Tais críticas, anteriormente descritas, configuram-se como completamente legítimas.

Como não houve o registro de intercorrências consideráveis relacionadas ao desenvolvimento da formação no município, vincula-se a isso a boa avaliação que os formadores atribuíram à preparação da equipe municipal (formadores e coordenação), oferecida pela IES/UFES, que segundo eles, os preparou adequadamente para a condução de todo o processo. Acredita-se que seja o reflexo do que foi planejado, estruturado e encaminhado a execução.

Os apontamentos referentes aos impactos/contribuições, questão de maior relevância nesse contexto, representam o eixo central do estudo. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, praticamente unânimes, afirmaram que foram significativas as mudanças de concepções e/ou amadurecimento delas, provocadas pela proposta de formação do pacto. De um modo geral, os professores alfabetizadores pontuaram como muito relevantes o foco que a formação deu à sala de aula, especificamente; a ressignificação dos conceitos de alfabetização e letramento, tendo como base reflexiva as leituras teóricas realizadas; da compreensão dos direitos de aprendizagem inerentes à criança em fase de alfabetização; da discussão da prática pedagógica e experiências vivenciadas em salas de alfabetização, bem como as atividades dos alunos como objeto de análises, aliando isso ao diálogo. Fica configurado que o professor encontra-se interessado em refletir, analisar, repensar o que se faz em seu contexto diário. Mas, sem pensar ingenuamente, apoia-se na visão de Gontijo (2014, p. 130) que coloca:

Sem querer fazer previsões pessimistas, mas apoiada na experiência do passado, não posso deixar de pensar a dificuldade de os programas atingirem o objetivo de melhoria da qualidade da alfabetização nas escolas, porque o modelo de ensino-aprendizagem concretizado nos programas não difere significativamente dos adotados no passado.

Tudo isso vem ao encontro da visão dos formadores que veem na formação ressignificada o grande ganho para o avanço dessas concepções e práticas. Mesmo que ainda existam pontos críticos, a formação permanente do profissional alfabetizador é que vai permitir a reflexão-ação-reflexão, e este é o caminho para a superação de tantos percalços, mesmo que haja resistências e morosidades. Nesse contexto, Nòvoa (1995, p. 25) afirma:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Para a coordenadora municipal, o apanhado que fez sobre os três anos formativos, que resultaram em uma devolutiva a IES/UFES, apresentada no final do ano de 2015, confirmaram os avanços provenientes desse programa. Isso foi constatado por ela em análises realizadas em diários de classe com registros dos anos de 2006, influenciados pelo PROFA; com registros do ano de 2009, influenciados pelo Pró-Letramento; com registros do ano de 2015, influenciados pelo PNAIC. Para ela, o que se pretendia aconteceu de forma significativa, mas assim como os demais sujeitos envolvidos na pesquisa, foi enfática em dizer que trata-se de um trabalho apenas iniciado e que requer continuidade, mesmo porque existem aqueles que tem discurso nos encontros formativos, mas não praticam efetivamente nas salas de aula. Acredita-se que para mudar essa realidade seja necessário, que a formação vença o desafio de “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p. 29).

As mudanças estão em construção e ainda há muito o que ser feito, principalmente, porque os índices de proficiência em áreas do conhecimento que são básicas para o avanço da alfabetização, como Língua Portuguesa e Matemática, continuam críticos e muito preocupantes.

Mas ela afirma que “a mudança deve ser também da equipe que acompanha e assessora o trabalho desse professor” (REGISTRO ESCRITO PELA COORDENADORA MUNICIPAL). Por isso, apresenta também como efeitos da formação, o impulso dado para a elaboração do Plano Municipal de Educação, o qual se apoiou muito nas discussões, reflexões e apontamentos ocorridos no ano de 2015, com a participação de equipes gestoras das escolas municipais na formação do pacto. Segundo ela,

Efetivamente pudemos dialogar sobre situações reais, a partir de questionamentos que possibilitaram problematizar e apontar ações pedagógicas para o cotidiano das escolas e ações da rede municipal, no intuito de contribuir para a Alfabetização de nossos alunos como prioridade nas políticas públicas (REGISTRO ESCRITO DA COORDENADORA MUNICIPAL).

Assim, para as potencialidades da formação apontadas, que enfatizaram a troca de experiências promovida, o estudo teórico e sua exposição dialogada, a

análise da sala de aula e de atividades realizadas pelos alunos, existem também as fragilidades. Elas, que acabam por interferir em um processo, configuram como algo passível de correção, pois referem-se a ocorrências que não devem ser tomadas como gerais, tais como: debates a partir de vídeos, análise de recursos didáticos, elaboração de sistemas de avaliação e discussão de resultados. Acredita-se que esses pontos possam ser melhor conduzidos em anos formativos seguintes. Quanto às atividades práticas não-presenciais e a organização do curso (carga horária e distribuição das aulas) referem-se, prioritariamente, a proposta organizacional, porém, passíveis de revisão.

Nesse íterim, a proposta de assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, impressa como objetivo principal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ainda não se cumpriu completamente. Trata-se de uma política pública educacional inovadora, mas assim como outras, vem atravessada por fragilidades, dentre elas, a mesma proposta para todo o território nacional. Para Zontini e Mocrosky (2014, s.p.), “[...] quando tratamos de políticas que se propõe a atingir um grande número de pessoas fica difícil pensar em qualidade ou eficácia da ação”. Isso significa que atender com qualidade uma extensão territorial tão grande e diversa quanto o Brasil, é praticamente impossível.

Essa realidade ficou explícita e justificou as ressignificações e recontextualizações, que se fizeram necessárias para que a formação se aproximasse mais da realidade local e fosse ao encontro dos sujeitos presentes, onde a prática realmente acontece, tendo em vista que “a alfabetização escolar 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” (MORTATTI, 2010, p. 329).

Assim, sem mais explanação e análises de dados, passa-se as considerações finais sobre este trabalho que tanto significou para a pesquisadora e tanto contribui para seu crescimento profissional e pessoal.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar às últimas considerações sobre um estudo organizado com base em várias análises e pareceres impressos em documentos, produções acadêmicas e opiniões expostas por sujeitos pertencentes ao locus onde a prática se materializa, tem-se a certeza de que trata-se apenas de uma faceta de um todo, analisada num dado momento, sob um aspecto, pelos olhos de alguns. Que fique claro que são apenas considerações, pois a discussão é infinita e requer reflexões profundas. Pesquisar é trilhar um caminho que quanto mais se anda mais longa fica a caminhada.

Dessa trajetória de estudos, que teve início com o desejo de analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina/ES, no período de 2013 a 2015, veio a compreensão de que o que se faz no âmbito da prática educativa é e sempre foi permeada por diversas políticas, dentre elas as políticas educacionais. É através dessa prática, submetida às avaliações, que traça-se o panorama que configura o estado da educação básica brasileira.

Assim, o levantamento de informações bibliográficas mostrou que nas últimas décadas ficou impresso o empenho dos governos em promover a melhoria dessa educação básica, financiando a implantação de programas, projetos, planos e pactos para se obter melhores índices educacionais. Por esse motivo, mudanças e inovações vem surgindo em todos os segmentos educacionais e em todos os seus departamentos, promovendo reorganizações e reestruturações.

Com essa intencionalidade, para que as inovações possam ocorrer, tais propostas contemplam a formação do professor como meio de minimizar as alarmantes deficiências existentes nesse campo e reduzir esses índices negativos, principalmente, na alfabetização. Nesse sentido, o professor recebe a responsabilidade de colocar as políticas públicas educacionais em prática, no âmbito da sala de aula, mesmo que não tenha participado de sua elaboração, uma vez que elas chegam prontas e definidas pela hierarquia educacional. Isso submete o professor a uma responsabilidade muito acima de suas possibilidades e competências, de forma que acaba por se tornar o responsável por resolver um problema que é muito mais complexo do que se possa imaginar.

Sem dúvida, a formação do professor bem como a sua permanente capacitação é algo imprescindível para a melhoria da qualidade da educação. Sem ela, as turbulências seriam de uma amplitude muito maior, mas, não deve ser tomada como exclusiva nessa batalha, pois são vários aspectos envolvidos que interferem diretamente nesse processo.

As discussões criadas em torno de métodos de ensino, técnicas educativas, modos de conceber a escola e modelos de educação, que vem com a pretensão de combater o analfabetismo, minimizar o fracasso escolar e os problemas na aquisição da leitura e escrita, apresentam-se fortemente marcadas por ideologias políticas que devem atender às exigências econômicas mundiais. Assim, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização seguem como sendo a redenção. Nesse interim, para que verdadeiramente aconteça a redenção de um país por meio da educação, faz-se necessário entender o espaço onde ela acontece: a escola. É nesse espaço que o que é proposto pelas políticas públicas se tornam práticas pedagógicas.

Nessa crença, a presente pesquisa, que se configurou como pesquisa de campo, foi ao encontro desse espaço, e mais ainda, dos sujeitos responsáveis por colocarem as políticas públicas educativas em prática, sendo essas, práticas pedagógicas. Suas vozes impregnadas de sentimentos, crenças, valores e teorias pessoais construídas num contexto histórico-social, atravessadas pelo elemento externo chamado de política, configurou o panorama da formação do pacto instituído para alfabetizar as crianças até os oitos anos de idade. Com esse parecer apurado pela análise dos dados, constata-se que o professor alfabetizador acolhe as políticas públicas, nesse estudo caracterizada de Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como alternativa de mudanças e inovações para a alfabetização.

Mas, em contrapartida, ainda não vê nessa proposta a solução de tantos problemas referentes a alfabetização. Apesar de apresentar potencialidades significativas, apresenta também fragilidades que travancam todo o processo, pois a alfabetização, sobretudo a educação brasileira é complexa e tem grandes desafios a serem superados. Como toda formação, a formação do pacto configura-se como mais um esforço nesse sentido, de minimizar esses percalços, mas não passa de reflexões e discussões que angariam conhecimentos profissionais significativos, ainda insuficientes para fazer da alfabetização um aprendizado de qualidade.

Assim, fechando o raciocínio iniciado para elucidar o conhecimento a respeito da alfabetização na rede municipal de Colatina/ES, sob a luz do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as suas contribuições nesse processo, espera-se que este compilar de dados sirva como fonte de informações para o próprio município, pois este mostrou-se carente de informações sobre a mais recente formação de alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

## REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. Ponta Grossa, 2017. 244p. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1229/1/Marcia%20Aparecida%20Alferes.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- ALMEIDA, M. E. **Informática e Formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000, 93p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002401.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2017.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1677>. Acesso em: 20 de mai. 2017.
- ARAÚJO, V. C. Apresentação. In: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 145p. – (Coleção educação contemporânea).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BECALLI, F. Z. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)** / Fernanda Zanetti Becalli. – 2007. 251 f. : il.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014**: volume 2: análise dos resultados. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 20 de out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 20 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 20 de out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_04\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf). Acesso em: 15 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador - PNAIC em Ação 2016.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2016a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento\\_Orientador\\_PNAIC\\_EM\\_ACAO\\_2016.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf)>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **A criança no ciclo de alfabetização.** Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. 112 p. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_2\\_19112015.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf)>. Acesso em: 08 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Continuada para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento.** Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 06 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: guia geral.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em 08 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Ministério da Educação. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em 16 mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Brasília: 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me0000131.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013.** Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_educacao\\_2013.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2013.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 867.** Diário Oficial da União – seção 1 nº 129, 05/07/2012. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. 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 educa Alfabetizadorescional. – Brasília: MEC, SEB, 2012, 40p. <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **PROFA: Programa de Formação de Professores: guia do formador.** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf)>. Acesso em 08 de out. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. In: **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos - relatório final.** -- 2. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. p. 180 -- (Série ação parlamentar; n. 246).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/Red\\_Nac\\_form\\_continua.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/Red_Nac_form_continua.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRITTO, L. P. L. Alfabetismo e Educação Escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (organizador). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade** – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 150p. – (Coleção educação contemporânea).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu.** – São Paulo: Scipione, 2009. 423 p. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de políticas públicas/organizadores.** Barbacena: EduE MG, 2012, 480p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. **Reimp.** 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, I. Alfabetização na idade certa e formação de professores. Seção Em **Revista, Cenpec**, 2014. Entrevista concedida a Plataforma do Letramento. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-entrevista/300/aalfabetizacao-na-idade-certa-e-a-formacao-de-professores.html>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um Encontro Possível. In: BRAIT, Beth (organizador) **B179 Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**– 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GERALDI, J. W. Prefácio. In: GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais.** – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 145p. – (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008, 200p.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na Idade Certa**: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. Consultora Legislativa da Área XV. Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Estudo, março de 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentosepesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/cp13004.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 145p. – (Coleção educação contemporânea).

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. – São Paulo: Ática, 2010. 213p.

LESSARD, C. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Colaboração com Anylene Carpentier; tradução de Stephania Matousek. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LOOSE, C. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Vitória, 2016. Disponível em: <[http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese\\_10389\\_Disserta%E7%E3o%20mestrado%20-%20celina%20loose.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_10389_Disserta%E7%E3o%20mestrado%20-%20celina%20loose.pdf)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

LOVATO, R. G. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os Professores do Município de Castelo – ES**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9WJLX/disserta\\_\\_o\\_de\\_regilane\\_gava\\_lovato\\_\\_vers\\_o\\_final.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9WJLX/disserta__o_de_regilane_gava_lovato__vers_o_final.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 01 abr. 2017.

MARQUES, C. C. (Im). Pacto na alfabetização. **Revista Escola Pública**. Editora Segmento, Ed. 41, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/36/artigo302236-1.asp>>. Acesso em 11 jan. 2014.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 08 de out. 2017.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. – São Paulo: Contexto, 2009. 169p.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. – São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203 p.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa**: para o professor pesquisador. 2. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. CEDES** v.33 n.89 Campinas jan/abr. 2013.

Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622013000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622013000100002&script=sci_arttext)>  
 . Acesso em: 05 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização no Brasil:** conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

NÓVOA, A (coord.). Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. In \_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** SINPRO-SP, 2007. Disponível em:  
 <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.  
 Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação. NÓVOA, Antônio (Coord.). 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola.** Entrevista: Paola Gentile. Nova Escola – Edição 142, maio 2001. Disponível em:  
 <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-formaescola-423256.shtml>>. Acesso em: 05 ago. 2014.

PM COLATINA. **Segundo momento do Seminário do Pnaic será amanhã em duas escolas.** Disponível em:  
 <[http://www.colatina.es.gov.br/noticias/imprimir\\_bd.php?area=educa&materia=2955](http://www.colatina.es.gov.br/noticias/imprimir_bd.php?area=educa&materia=2955)>  
 . Acesso em: 15 de abr. 2017.

PROENÇA, M.; SOUZA, R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: ASBAHER, F. S. F. ...[ET.AL]; Lygia de Sousa Viégas & Carla Biancha Angelucci (orgs.). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SCHWARTZ, C. M. **A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.** In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 04 / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p. Disponível em:  
 <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_4\\_19112015.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_4_19112015.pdf)>. Acesso em: 15 de fev. 2017.

SEDU. **Diagnóstico da Educação do Estado do ES.** Governo do Estado do Espírito Santo/Secretaria de Estado da Educação. Vitória/ES. Disponível em:  
 portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf. Acesso em: 22 de out. 2017.

SILVA, M. V. A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e Pró-Letramento: o que dizem os programas e as professoras?. – Maceió, 2009. Disponível em:



<[www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e...em.../file](http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e...em.../file)>. Acesso em: 21 set. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 297p.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328p.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 244 73, Dezembro, 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

TEBEROSKY, A. **A alfabetização e a formação de professores nas diferentes etapas educacionais**. Simpósio 15 [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VASCONCELOS, M. L. **Educação Básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia educação**. – São Paulo: 1. Ed. – Contexto, 2012.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reformas. In: VEIGA, Ilma Alencastro. AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates** [livro eletrônico] – Campinas, SP: Papirus, 2015. 160p.

WEISZ, T. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. Simpósio 15 [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017. 298p.

ZONTINI, L. R. S.; MOCROSKY, L. F. **A formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: do pró ao pacto**. XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática Campo Mourão, 04 a 06 de setembro de 2014. Disponível em: <http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/.../CCAutor/CCA042.PDF>. Acesso em: 12 de set. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, ed.6, 191p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi- 2.ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Entrevista com a coordenadora do PNAIC (2013-2015)

Caro(a) Coordenador(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, desenvolvida por Débora Cruz junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus/ES, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES, no período de 2013 a 2015. Nesse sentido, solicita-lhe a gentileza de responder as questões abaixo. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Débora Cruz (mestranda).

debora.cruzz@hotmail.com / (27) 9 9804-2529 / (27) 3711-1805

1. Você atuou como coordenadora municipal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todo o período de 2013 a 2015? Como foi essa atuação?
2. Como se deu a adesão de seu município de trabalho ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a seleção do coordenador e dos formadores?
3. Qual a sua opinião a respeito da estrutura da formação do pacto, seus objetivos e temáticas de estudos?
4. Como se deu a organização dos encontros formativos e o desenvolvimento da formação oferecidos pela IES/UFES ao coordenador e formadores, bem como seus efeitos?

5. Como você avalia o desenvolvimento da formação, bem como a atuação dos formadores do pacto em seu município de trabalho?
6. O que você pontua como contribuições da formação do pacto para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do seu município de trabalho?
7. Você considera que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurou a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham seus objetivos? Justifique:

## APÊNDICE B - Questionário aos formadores

Caro(a) Formador(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, desenvolvida por Débora Cruz junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus/ES, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES, no período de 2013 a 2015. Nesse sentido, solicite-lhe a gentileza de responder as questões abaixo. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Débora Cruz (mestranda).

debora.cruzz@hotmail.com / (27) 9 9804-2529 / (27) 3711-1805

1. Gênero:

- a)  Feminino
- b)  Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3. Vínculo empregatício:

- a)  efetivo
- b)  contratado

4. Atuação no período de 2013 a 2015: (assinale as duas opções se atuou nas duas áreas)

- a)  Educação na área urbana
- b)  Educação do campo

5. Ano de atuação no PNAIC:

- a)  2013

- b) ( ) 2014
- c) ( ) 2015

6. A formação oferecida pela IES/UFES o preparou para atuar como formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

- a) ( ) Totalmente
- b) ( ) Em parte
- c) ( ) Pouco
- d) ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. A estrutura da formação proposta pelo pacto (carga horária, materiais formativos, obras de referência, materiais didático-pedagógicos, atividades práticas, avaliações e sistema de monitoramento) foram adequados para atender os objetivos da formação?

- a) ( ) Totalmente
- b) ( ) Em parte
- c) ( ) Pouco
- d) ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

---

---

8. O desenvolvimento da formação do pacto (encontros formativos, estudos teóricos, exploração de materiais, dinâmica de estudos e avaliações) contribuiu com a efetividade da formação do pacto em seu município de trabalho?

- a)  Totalmente
- b)  Em parte
- c)  Pouco
- d)  Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Você considera que a formação do pacto modificou concepções a respeito da alfabetização e influenciou as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, em seu município de trabalho?

- a)  Totalmente
- b)  Em parte
- c)  Pouco
- d)  Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Você considera que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa assegurou a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham seus objetivos?

- a)  Totalmente
- b)  Em parte
- c)  Pouco
- d)  Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C - Questionário aos professores

Caro(a) Professor(a)

Este questionário é parte da pesquisa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, desenvolvida por Débora Cruz junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus/ES, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Désirée Gonçalves Raggi. A pesquisa tem por objetivo investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES. Nesse sentido, solicita-lhe a gentileza de responder as questões abaixo. Cabe lembrar que o questionário é anônimo e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Contando com a sua colaboração, agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo. Débora Cruz (mestranda).

debora.cruzz@hotmail.com / (27) 9 9804-2529 / (27) 3711-1805

### A. PERFIL DOS PROFESSORES

1. Gênero:

c)  Feminino  Masculino

2. Idade \_\_\_\_\_ anos

3. Vínculo empregatício:

c)  efetivo  contratado

4. Atuação no período de 2013 a 2015: (**assinale as duas opções se atuou nas duas áreas**)

c)  Educação na área urbana  Educação do campo

5. Ano de participação no PNAIC:

d)  2013  2014  2015



6. Em caso de não ter participado da formação em todos os três anos, qual o motivo da não participação?

- 1)  não atuação em salas de alfabetização.
- 2)  não estar contratada.
- 3)  rescisão de contrato de trabalho.
- 4)  desistência voluntária da formação.
- 5) Outro motivo: \_\_\_\_\_

## **B. MOTIVAÇÃO/EXPECTATIVAS**

7. O que te motivou a participar da formação? (**assinale a alternativa que mais defina sua motivação**):

- 1)  Bolsas de estudos oferecida aos cursistas.
- 2)  A proposta/objetivos da formação do PNAIC.
- 3)  Gosto por estudos/atualização.
- 4)  Certificação por instituição pública de ensino superior.
- 5)  Por ocorrer em horário de trabalho (formação em serviço).

## **C. ESTRUTURA DA FORMAÇÃO**

8. A **carga horária** do curso de formação foi:

- 1)  excelente, pois adequou-se perfeitamente ao cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 2)  bom, pois permitiu o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 3)  regular, pois foi dificultou o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.
- 4)  ruim, pois não ofereceu tempo suficiente para o cumprimento das atividades presenciais e não-presenciais.

9. As **obras de referência** (material de apoio) e **materiais formativos** (cadernos) atenderam ao programa da formação.

- 1)  concordo plenamente, porque foram distribuídos no tempo devido e utilizados adequadamente conforme o programa e os objetivos da formação.

- 2) ( ) concordo em parte, porque foram distribuídos com um pouco de atraso, mas sem comprometer o desenvolvimento do programa e o atendimento dos objetivos da formação.
- 3) ( ) discordo em parte, porque foram distribuídos com muito atraso dificultando o desenvolvimento do programa e o atendimento dos objetivos da formação.
- 4) ( ) discordo plenamente, porque não foram entregues no tempo devido, comprometendo o desenvolvimento do programa e o atendimento dos objetivos da formação.

10. Assinale no quadro abaixo considerando o grau de contribuição dos **materiais didáticos** oferecidos para o trabalho em sala de aula:

Aspectos em que contribuíram	excelente	bom	regular	ruim
Atenderam as necessidades de aprendizagem dos alunos				
Enriqueceram o planejamento das aulas				
Possibilitaram a diversificação de atividades				

11. As **atividades práticas** propostas pelo programa foram importantes para a formação.

- 1) ( ) concordo plenamente, porque foram completamente coerentes com os estudos teóricos e contribuíram significativamente com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 2) ( ) concordo em parte, porque apresentaram algumas incoerências, mas contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 3) ( ) discordo em parte, porque apresentaram muitas incoerências e pouco contribuíram com o desenvolvimento da prática pedagógica.
- 4) ( ) discordo plenamente, porque foram completamente incoerentes com os estudos teóricos e não contribuíram para o desenvolvimento da prática pedagógica.

12. O monitoramento pelo **Sistema de Monitoramento do Pacto** (SisPacto) foi:

- 1) ( ) excelente, pois solicitou de forma clara e objetiva as informações sobre os (as) alfabetizadores (as) e as turmas de alfabetização, permitindo o registro de forma eficiente.
- 2) ( ) bom, pois solicitou as informações sobre os (as) alfabetizadores (as) e as turmas de alfabetização.
- 3) ( ) regular, pois apresentou algumas incoerências e falhas na solicitação e registro de informações sobre os (as) alfabetizadores (as) e as turmas de alfabetização.
- 4) ( ) ruim, pois foi completamente falho e incoerente na solicitação e registro de informações sobre os (as) alfabetizadores (as) e as turmas de alfabetização.

#### D. DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

13. Assinale abaixo, considerando a **organização dos encontros formativos**:

	excelente	bom	regular	ruim
Localização				
Logística				
Estrutura Física				

14. A **orientação dos estudos teóricos e exploração do material** (cadernos) oferecido como subsídio para a formação foi:

- 1) ( ) excelente, pois todas as unidades temáticas foram estudadas, completamente, contribuindo muito com o conhecimento pertinente à formação.
- 2) ( ) boa, pois as unidades temáticas foram estudadas, contribuindo com o conhecimento pertinente à formação.
- 3) ( ) regular, pois as unidades temáticas foram estudadas, superficialmente, contribuindo pouco com o conhecimento pertinente à formação.
- 4) ( ) ruim, pois as unidades temáticas não foram estudadas, contribuindo em nada com o conhecimento pertinente à formação.

15. A **dinâmica de estudos** utilizada pelos formadores foi:

- 1) ( ) excelente, pois fez dos encontros formativos momentos prazerosos, de muitas aprendizagens, expectativas e interações.

- 2) ( ) boa, pois fez dos encontros formativos momentos de aprendizagens e interações.
- 3) ( ) regular, pois fez dos encontros formativos momentos de poucas aprendizagens, expectativas e interações.
- 4) ( ) ruim, pois não fez dos encontros formativos momentos prazerosos, de aprendizagens, expectativas e interações.

16. Considera que a **avaliação periódica** da formação ocorrida durante o processo formativos:

- 1) ( ) excelente, pois possibilitou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos que foram utilizados para o aperfeiçoamento da formação.
- 2) ( ) boa, pois possibilitou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos da formação.
- 3) ( ) regular, pois possibilitou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos, mas que não foram utilizados para o seu aperfeiçoamento da formação.
- 4) ( ) ruim, pois não possibilitou o levantamento de pontos relevantes positivos e negativos da formação e nem contribuiu para o seu aperfeiçoamento.

17. Considera que a **atuação dos formadores e da coordenação municipal** para o desenvolvimento da formação do PNAIC foi:

- 1) ( ) excelente
- 2) ( ) boa
- 3) ( ) regular
- 4) ( ) ruim

18. Com relação à **atuação dos formadores e da coordenação municipal** para o desenvolvimento da formação do PNAIC, avalie cada item abaixo considerando o índice **4(excelente) 3(boa) 2(regular) e 1(ruim)**:

- 1) ( ) Orientações sobre o planejamento das aulas e da elaboração das sequências didáticas.
- 2) ( ) Orientações sobre a análise dos índices de aproveitamento dos alunos, com definição de estratégias para melhorá-los.

- 3) ( ) Orientações para a utilização de diferentes materiais didático/pedagógicos voltados para o desenvolvimento do trabalho junto aos alunos.
- 4) ( ) Suporte para a realização de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- 5) ( ) Suporte específico e orientações na busca de novas maneiras de trabalhar com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- 6) ( ) Orientações sobre o desenvolvimento de atividades propostas pela formação e auxílio na seleção e adaptação daquelas que melhor contribuiriam para o trabalho na sala de aula.
- 7) ( ) Assessoria no acompanhamento do desempenho dos alunos e na elaboração de registros do rendimento escolar.
- 8) ( ) Suporte para a elaboração de instrumentos de avaliação.
- 9) ( ) Suporte para análise e elaboração de planos de ensino para a contemplação dos direitos de aprendizagem.
- 10) ( ) Incentivos para a adoção de estratégias didáticas que enfatizem a interação e a contribuição do aluno na construção de sua aprendizagem.

## **E. IMPACTOS/CONTRIBUIÇÕES**

19. As concepções a respeito da alfabetização foram modificadas com a influência da formação geral do PNAIC.

- 1) ( ) Concordo
- 2) ( ) Concordo em parte
- 3) ( ) discordo em parte
- 4) ( ) discordo

20. Assinale os itens que você considera que sofreram modificações das concepções e/ou contribuíram para o amadurecimento delas: **(caso a resposta da questão anterior foi discordo, marque somente a primeira opção).**

- 1) ( ) Não houve modificação e/ou amadurecimento de concepções.
- 2) ( ) Conhecimentos acerca de alfabetização e letramento.
- 3) ( ) Compreensão dos direitos de aprendizagem.
- 4) ( ) Trabalho com sequências didáticas.

- 5) ( ) Exploração dos gêneros discursivos e desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.
- 6) ( ) planejamento das aulas e das avaliações periódicas.
- 7) ( ) acompanhamento da aprendizagem do aluno e diferentes possibilidades de intervenção pedagógica.
- 8) ( ) modo de pensar as práticas de alfabetização integrando as diversas áreas do conhecimento.
- 9) ( ) redirecionamento das ações didáticas para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.
- 10) ( ) gestão da sala de aula e diferentes agrupamentos.
- 11) ( ) adequação das atividades considerando-se os níveis de aprofundamento e consolidação.
- 12) ( ) seleção, adequação e produção de recursos didáticos.
- 13) ( ) planejamento diferenciado para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem.
- 14) ( ) concepção de prática colaborativa entre professores alfabetizadores.
- 15) ( ) compreensão da Provinha Brasil, da ANA e do aproveitamento dessas avaliações para a unidade escolar.
- 16) ( ) Interdependência entre a alfabetização e a formação continuada.

## F. AVALIAÇÃO/SATISFAÇÃO

21. Quais as **principais potencialidades** do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho? (**assinale as cinco principais**):

- 1) ( ) utilização do material teórico produzido pelo MEC.
- 2) ( ) estudo dirigido de textos.
- 3) ( ) debates a partir de vídeos.
- 4) ( ) análise de situações de sala de aula.
- 5) ( ) análise de atividades de alunos.
- 6) ( ) análise de recursos didáticos.
- 7) ( ) exposição dialogada.
- 8) ( ) socialização de práticas e experiências.
- 9) ( ) elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados.

- 10) ( ) atuação do orientador de estudo.
- 11) ( ) distribuição e exploração de materiais de apoio.
- 12) ( ) organização do curso (carga horária e distribuição das aulas).
- 13) ( ) bolsa de estudos oferecida aos cursistas.
- 14) ( ) certificação por instituição pública superior.
- 15) ( ) atividades práticas não-presenciais.
- 16) ( ) quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças.
- 17) ( ) Seminário Final do programa.

22. Quais as **principais fragilidades** do PNAIC, de acordo com o vivenciado em seu município de trabalho? (**assinale as cinco principais**):

- 1) ( ) utilização do material teórico produzido pelo MEC.
- 2) ( ) estudo dirigido de textos.
- 3) ( ) debates a partir de vídeos.
- 4) ( ) análise de situações de sala de aula.
- 5) ( ) Análise de atividades de alunos.
- 6) ( ) Análise de recursos didáticos.
- 7) ( ) Exposição dialogada.
- 8) ( ) Socialização de práticas e experiências.
- 9) ( ) Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados.
- 10) ( ) atuação do orientador de estudo.
- 11) ( ) distribuição e exploração de materiais de apoio.
- 12) ( ) organização do curso (carga horária e distribuição das aulas).
- 13) ( ) bolsa de estudos oferecida aos cursistas.
- 14) ( ) certificação por instituição pública superior.
- 15) ( ) atividades práticas não-presenciais.
- 16) ( ) quadro de acompanhamento de aprendizagem das crianças.
- 17) ( ) Seminário Final do programa.

23. A **proposta da formação** atendeu as suas expectativas?

- 1) ( ) Totalmente
- 2) ( ) Em grande parte
- 3) ( ) Pouco atendeu

4) ( ) Não atendeu

24. Você considera que o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** assegurou a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, como propunham seus objetivos?

- 1) ( ) Totalmente, porque é uma política pública completa, que adapta à realidade das escolas, contempla a todas as exigências do processo ensino-aprendizagem e atende as necessidades de todos os alunos.
- 2) ( ) Em parte, porque é uma política pública que tem uma boa proposta, mas apresenta falhas que atrapalham um pouco a adaptação à realidade das escolas, a contemplação das exigências do processo ensino-aprendizagem e o atendimento das necessidades de todos os alunos.
- 3) ( ) Pouco, porque é uma política pública que tem uma razoável proposta, mas apresenta muitas falhas que atrapalham muito a adaptação à realidade das escolas, a contemplação das exigências do processo ensino-aprendizagem e o atendimento das necessidades de todos os alunos.
- 4) ( ) Não, porque é uma política pública que tem uma péssima proposta, apresenta grandes falhas que atrapalham toda a adaptação à realidade das escolas, a contemplação das exigências do processo ensino-aprendizagem e o atendimento das necessidades de todos os alunos.



## APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Débora Cruz, CPF nº 035.785.647-37, residente à Rua Heitor Torres Pereira, 17, Bairro Vista da Serra - Colatina/ES, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus/ES, solicito à Ilustríssima Senhora Rosimery Guedes Giles, Secretária de Educação do município de Colatina/ES, a autorização para realizar a coleta de dados necessários a realização da pesquisa que resultará na dissertação para a obtenção do título de mestre. A pesquisa que tem como objetivo “Investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES, no período de 2013 a 2015”, prevê a coleta de informações documentais arquivadas na Secretaria Municipal de Educação, a realização de entrevistas e aplicação de questionários junto ao coordenador municipal do pacto, aos formadores e aos professores alfabetizadores cursistas vinculados. O convite à participação terá a orientação de que será colaboração voluntária, garantia de preservação da identidade, autorização de uso das respostas em questão e assinaturas de termo de livre consentimento. Em caso de dúvidas, procurar pela pesquisadora Débora Cruz (debora.cruzz@hotmail.com / tel.: (27) 3711-1805, (27) 99804-2529) ou entrar em contato com a secretaria do mestrado (tel.: (27) 3313-0000).

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ portadora do CPF nº \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e autorizo a coleta de dados para a pesquisa **“O PNAIC (2013-2015) e as contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina/ES”**.

Colatina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---