

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSI CAROLINA DA SILVA LEME

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
POSSIBILIDADES E PERCEPÇÕES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

SÃO CARLOS
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSI CAROLINA DA SILVA LEME

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
POSSIBILIDADES E PERCEPÇÕES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Processos de Ensino e Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

SÃO CARLOS - SP
2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L551p Leme, Josi Carolina da Silva
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa :
possibilidades e percepções no contexto da formação
docente / Josi Carolina da Silva Leme. -- São Carlos
: UFSCar, 2015.
199 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de
São Carlos, 2015.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade
Certa. 2. Política pública. 3. Formação de
professores. 4. São Paulo. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Josi Carolina da Silva Leme, realizada em 16/12/2015:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra
UFSCar

Profa. Dra. Patricia Maria Fragelli
Educativa

Às crianças, razão de tudo isso.
E àqueles que se importam: os professores!

AGRADECIMENTOS

A Deus, nada mais simples e verdadeiro que dar graças pelo dom da vida.

Minha gratidão aos meus familiares: especialmente aos meus pais Valentina e José Antonio; meus queridos irmãos: Jocimara, Joice e Junior; meu esposo e companheiro, Clodoaldo; meus filhos: João Pedro, Lívia e Lucas.

Meus agradecimentos às amigas: Cátia, Elisa, Karina, Marisa, Patrícia, Priscila e ao professor Mauro, a quem considero um amigo, a todos os que acompanharam em algum momento minha trajetória e me apoiaram.

De maneira muito especial, com todo carinho, respeito e admiração, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, por todo apoio, incentivo, parceria e amizade. Sua fortaleza e mansidão foram meu sustento, exemplo e direção em mais um caminho por nós percorrido.

Gratidão sincera às Professoras Doutoras Patrícia Fragelli e Maria Cristina Bezerra pela leitura minuciosa e suas valiosas contribuições. Ficou evidente para mim o compromisso que têm com a educação.

Ao Programa de Pós-Graduação e aos professores das disciplinas que cursei durante este processo de aprendizagem. Aos funcionários da secretaria do PPGE: Silvana, Germano e meninas, meu reconhecimento ao importante e indispensável trabalho que realizam.

Aos professores alfabetizadores brasileiros ávidos por fazerem a diferença, especialmente às professoras participantes da pesquisa, acolhedoras; às formadoras, sempre dispostas a contribuir; às coordenadoras das escolas pela paciência e disponibilidade; à equipe gestora que permitiu e viabilizou meu trabalho. Recebam meu muito obrigada a todos como reconhecimento do inestimável valor de cada um.

RESUMO

As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constituem a mais recente proposta de política pública educacional que se propõe a promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Dentre elas está a proposta de formação de professores, a fim de contribuir para a prática docente. Diante da implantação do PNAIC e sob a luz da pesquisa qualitativa, propomo-nos realizar um estudo de caso que corresponda ao objetivo de conhecer as percepções de três professoras da educação básica da rede estadual de uma cidade do interior de São Paulo, uma do primeiro ano, uma do segundo ano e uma do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos sobre o contexto formativo actual. Procuramos caracterizar o curso com foco na linguagem escrita oferecido no ano de 2013 pelas três respectivas formadoras e revelar as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, realizamos estudo da legislação vigente referente ao PNAIC; levantamento bibliográfico em bancos de dados digitais de teses e dissertações das três universidades formadoras do PNAIC: a Universidade de Campinas (UNICAMP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sobre políticas públicas que precederam o PNAIC; realizamos entrevistas com as professoras e orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC anteriormente citadas; analisamos o Plano de Gestão da unidade escolar; descrevemos o material oferecido aos professores (cadernos de formação) e para o trabalho deles com os alunos (jogos e livros de literatura infantil). Embasamo-nos especialmente em trabalhos de Ana Carolina Marsiglia, Angela B. Kleiman, Bernadete Gatti, Claudio Félix dos Santos, Dermeval Saviani, Elaine Eliane P. de Souza, Lúgia Marcia Martins, Magda Soares, Maria do Rosário Longo Mortatti, Maria Iolanda Monteiro, Newton Duarte, Romy Salomão e Sirley Tedesco. Os resultados se referem à compreensão das professoras cursistas sobre a necessidade de uma política pública de formação docente, aos avanços como a concessão de bolsas de estudo e distribuição de materiais, tanto para formação de professores quanto para o trabalho com as crianças, como livros de literatura infantil e jogos de alfabetização. Contudo, há ainda aspectos gritantes que merecem especial atenção e precisam ser revistos na implantação do Pacto. Um deles é, principalmente, a questão dos filtros pelos quais passam a proposta até chegar ao aluno de fato, personificados na coordenação da instituição de ensino superior, formadores de formadores e, principalmente, nos orientadores de estudo/formadores de professores e os próprios professores. Fica claro que as diversas instâncias pelas quais a formação passou e os interesses envolvidos deturparam a proposta formativa, potencializaram as lacunas existentes nos cadernos de formação docente e se distanciaram da proposta inicial. Dentre outros aspectos, a concretização da formação oferecida pela proposta formativa do PNAIC naquele caso se tornou infrutífera para garantir o desenvolvimento profissional docente e não amenizou as difíceis condições de trabalho e da realidade da comunidade escolar.

Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Política Pública; Formação de professores; São Paulo.

ABSTRACT

The actions of National Agreement for the Literacy at the Right Age, known as PNAIC, constitutes the most recent educational public policy proposal that intends to promote literacy for all children up to 8 years old. The proposal includes the teachers' training among these actions which brings a contribution to teachers' performance. As the national agreement settles in along with a qualitative research, this work aims to bring a case study to meet three state elementary education teachers' perceptions. These teachers work in a country side city in the state of Sao Paulo, each one works in a different grade – first grade, second grade and third grade of elementary school. We characterized the course according to the written language offered by these three teachers in 2013 under the structural context. It also included the possible contributions for their professional development. We performed the current PNAIC legislation study along with thesis and dissertation electronic research including three PNAIC universities: UNICAMP (Universidade de Campinas), UNESP (Universidade Estadual Paulista), and UFSCar (Universidade Federal de Sao Carlos), all linked to previous public policies before PNAIC. We also interviewed teachers and their PNAIC tutors, and we analyzed the School Management Plan; we listed the materials offered to teachers (classroom books), and for their tasks with students (board games and children's books). We especially relied on works by the following professionals: Ana Carolina Marsiglia, Bernadete Gatti, Claudio Félix dos Santos, Dermeval Saviani, Elaine Eliane P. de Souza, Lígia Marcia Martins, Magda Soares, Maria do Rosário Longo Mortatti, Maria Iolanda Monteiro, Newton Duarte, Romy Salomão e Sirley Tedesco. The results are based on teachers' understanding about the need of a public policy for teacher's training and fringe benefits such as scholarships and materials distribution not only for teachers' training but also children's books and literacy games. Nevertheless, there are intriguing facts that deserve special attention to be reviewed upon the agreement implementation: the steps that the proposals go through before reaching the students, such steps embodied by the universities coordination that train the teachers, study tutors, faculty formation and the professors, just to mention a few. It is clear that the several instances that the teacher's education has passed and all the interests involved are prone to distort the faculty proposal thus endowing the existing gaps in the formation books by leaving the original proposal behind. The strength of the teacher's formation offered by the PNAIC proposal became unfruitful to grant teachers' professional development since it has not even close to ease the harsh work conditions and the reality of the school community.

Key-words: National Agreement for the Literacy at the Right Age. Public policy. Teachers' formation. São Paulo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cadernos do Pacto.....	98
Figura 2 – Manual didático que acompanha os jogos fornecidos pelo PNAIC.	102
Figura 3 – Caixa de jogos do PNAIC.....	103
Figura 4 – Jogos fornecidos pelo PNAIC.	103
Figura 5 – Caixa com ilustração do jogo Bingo dos Sons Iniciais.	104
Figura 6 – Cartelas e fichas do jogo Caça-rimas.....	105
Figura 7 – Cartela e fichas do jogo Dado Sonoro.....	105
Figura 8 – Fichas e caixa do jogo Trinca Mágica.	106
Figura 9 – Fichas e caixa do jogo Batalha de Palavras.....	106
Figura 10 – Cartela e fichas do jogo Mais Uma.....	107
Figura 11 – Cartas do jogo Troca Letras.....	107
Figura 12 – Cartelas e fichas do Bingo da Letra Inicial.	108
Figura 13 – Fichas do jogo Palavra Dentro da Palavra.	108
Figura 14 – Cartelas do jogo Quem escreve sou eu.	109
Figura 15 – Caixa contendo os livros de literatura infantil fornecidos pelo PNAIC. .	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB	32
Gráfico 2 – IDEB em comparação com outras escolas	34
Gráfico 3 – Nota em Matemática em comparação com outras escolas.	34
Gráfico 4 – Nota em Língua Portuguesa em comparação com outras escolas.....	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma da pesquisa.	22
Quadro 2: Caracterização dos sujeitos	24
Quadro 3: Entrevistas com as professoras participantes do PNAIC - 2013.	26
Quadro 4: Entrevistas com as orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC.....	27
Quadro 5: Relação de matrículas e transferências.	30
Quadro 6: Complexidade da gestão pedagógica.	31
Quadro 7: Eixos de análise e subdivisões.....	37
Quadro 8: Valores das bolsas de estudo do PNAIC.....	49
Quadro 9: IDEB nacional por rede de ensino (anos iniciais)	52
Quadro 10: IDEB da rede estadual de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos	53
Quadro 11: Produção acadêmica sobre a temática	64
Quadro 12: Nível das produções acadêmicas em políticas públicas educacionais entre 2005 e 2013.....	67
Quadro 13: Levantamento bibliográfico de teses e dissertações	68
Quadro 14: Títulos dos cadernos do Pacto.	99
Quadro 15: Relação Formador/Professor em formação continuada do PNAIC.	119
Quadro 16: Conteúdos dos Eixos de análise	120
Quadro 17: Síntese das percepções das professoras.....	140
Quadro 18: Síntese das características do curso do PNAIC.....	144

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APEOESP – Associação de Professores do Estado de São Paulo
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
DE – Diretoria de Ensino
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SisPacto – Sistema de monitoramento do Pacto
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 METODOLOGIA	20
1.1 A pesquisa	22
1.2 Sujeitos	23
1.3 Coleta de dados.....	26
1.4 Caracterização da unidade escolar	29
1.5 A elaboração dos eixos de análise	36
2 LEGISLAÇÃO	40
2.1 Contextualização da Legislação Federal envolvendo o PNAIC	40
1.2 O Contexto Legislativo no Estado de São Paulo e as Políticas Públicas	50
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	58
3.1 Panorama geral da Formação de Professores no Brasil	59
3.2 O que as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação dizem sobre a temática	62
3.3 Formação de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental	89
4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	97
4.1 Material para Formação do Professor.....	97
4.2 Jogos, Literatura Infantil e Livros didáticos	102
4.3 Métodos de Alfabetização e Práticas de Letramento.....	110
4.4 O Construtivismo e suas Implicações para o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e Escrita.....	113
5 OLHARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC	118
5.1 Percepções das Professoras sobre as Ações do Pacto	121
5.2 Características do Curso de Formação Continuada do PNAIC	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para professor cursista do PNAIC	155
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para orientador de estudo/formador do PNAIC.....	156
APÊNDICE C - Entrevista com professora do 3º ano (P1).....	157
APÊNDICE D – Entrevista com a orientadora de estudo/formadora das professoras dos 3º anos (F3)	175
APÊNDICE E – Parecer de aprovação do cep nº 775.872.....	197

INTRODUÇÃO

São inúmeras as motivações que levam pesquisadores a persistirem na busca por respostas a tantos questionamentos que lhes ocorrem a cada segundo do dia, em especial no que diz respeito à alfabetização. O compromisso e dedicação que os professores alfabetizadores brasileiros têm, perderiam todo o sentido se fossem reduzidos a apenas um aspecto de suas vidas. Considerando, aqui, o ser humano como um todo, um ser integral e, como tal, não havendo cisão entre funções, papéis ou quaisquer atividades em que estão envolvidos. Contudo, entendemos que o aspecto a ser considerado neste momento e diante do contexto em que nos encontramos neste caminho de busca, o que nos interessa é o trabalho docente. As duas esferas, da pesquisadora e da professora, estão inter-relacionadas de tal forma que direcionam meu olhar para o aspecto mais específico desta pesquisa: a formação de professores em uma política pública federal.

Em minha recente trajetória enquanto pesquisadora, esta dissertação representa todos os encontros e desencontros que milhares de professores brasileiros, assim como eu, têm no trabalho como alfabetizadores de crianças. As realizações e angústias que o processo de alfabetização “na idade certa” proporciona, foi a experiência mais intensa da qual participei durante meus dez anos em duas redes municipais e uma particular de ensino.

É nessa experiência, iniciada em 2004, ingressando como professora polivalente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, com o Ensino Fundamental de Nove Anos implementado em 2006 na cidade de São Carlos, incluindo as crianças que antes estavam no último ano da Educação Infantil, que pautamos nossa pesquisa. Trata-se de uma busca pessoal por respostas, por caminhos nos quais o professor alfabetizador seja ouvido com a importância que lhe é devida sem desconsiderar o contexto de seu trabalho.

O primeiro passo que dei nessa direção, superando o olhar como aluna: o curso de Magistério em nível médio na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião (São Carlos/SP), em 2001. Foi no mesmo ano em que me casei e, no ano seguinte, em fevereiro de 2002, nasceu meu primeiro filho. Em 2003, prestei o concurso público realizado pela Prefeitura Municipal de São Carlos. Em maio de 2004, ingressei como professora contratada por tempo determinado na Educação Infantil por estar classificada no concurso público.

Em 2005, mesmo ano em que ingressei na graduação em Pedagogia no período noturno pela UNESP de Araraquara, optei pelo trabalho com uma sala de 2ª série do ensino fundamental de oito anos, ainda contratada por tempo determinado através da lista de classificados no mesmo concurso citado anteriormente. Em 2006, ingressei no ensino fundamental de nove anos como professora efetiva da Rede Municipal de São Carlos, SP. Lá, trabalhei com salas de 1º ano durante dois anos (2006 e 2007) e com salas de 4º ano durante mais dois anos (2008 e 2009).

No ano de 2007, enquanto cursava o terceiro ano da graduação e trabalhava, nasceu minha filha (segunda dos três filhos que tenho). Terminei o curso de Pedagogia em dezembro de 2008, dentro do tempo previsto, mas muito insatisfeita com a profissão escolhida. Em junho de 2009, quase desistindo da profissão, desanimada com as condições de trabalho e todas as dificuldades que se apresentavam, resolvi prestar outro concurso na mesma Rede de Ensino, na Educação Infantil e no mês de julho ingressei como professora de uma turma de três anos de idade.

Em fevereiro de 2009, ingressei como professora da Rede Municipal de Ibaté/SP, na qual trabalhei com uma sala de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade, e, no ano seguinte, com uma sala de crianças de três anos, em jornada dupla de trabalho – São Carlos e Ibaté. A experiência com a Educação Infantil, em especial na Rede Municipal de Ensino de Ibaté deu-me outra perspectiva, motivando-me ao trabalho com criança.

Em 2011, ingressei por meio de processo seletivo na rede particular na qual sou professora até o presente momento, desistindo do cargo na prefeitura de Ibaté. Na rede municipal de São Carlos e na rede particular permaneci perfazendo jornada dupla de trabalho de março de 2011 a fevereiro de 2014. Em 2012, nasceu meu terceiro filho.

Exonerei, em 2014, do cargo na prefeitura de São Carlos ao ingressar no Mestrado na UFSCar, para corresponder às demandas dessa nova experiência acadêmica. Na rede particular, lecionei por três anos para salas de 1º ano e em 2014 e 2015 para salas de quarto ano do Ensino Fundamental de nove anos.

É certo que encontrei dificuldades no início da carreira que, por pouco, não me levaram a desistir, como já citei anteriormente. O trabalho com crianças se mostrou prazeroso com o passar do tempo, com a experiência, segurança, embasamento teórico, encontrei-me, e, mesmo com todas as dificuldades que ainda

encontro em meu fazer docente, realizo-me em minha profissão. No entanto, havia certa tranquilidade que eu não entendia bem ao lecionar para a Educação Infantil e para os anos posteriores aos três primeiros do ensino fundamental de nove anos. Segurança e satisfação eram constantes enquanto professora no quarto ano, por exemplo. Mas, ao mesmo tempo, sabia que não se tratava apenas de preferência pessoal/profissional, havia um sentido e um significado muito especial pensar no processo de alfabetização.

Os cinco anos dedicados especialmente às salas de primeiro ano, apesar de todas as especificidades das crianças, do material didático disponível, dos espaços e recursos, trouxeram-me grande ansiedade partilhada pelos pais das crianças e por toda a equipe de Coordenação e Direção das escolas em que trabalhei. Um sentimento de insatisfação e, mais do que isso: de um lado, medo constante de errar; por outro, o receio de contrariar as 'diretrizes' das autoridades no assunto, ou, ainda, de engessar-me em moldes que acarretavam mais insucessos que resultados satisfatórios. Alfabetizar era um dilema permanente, compartilhado também por vários professores com os quais trabalhei, inclusive os já muito experientes.

Sentia muita falta de uma formação específica sobre alfabetização que fosse capaz de dizer claramente qual seria o melhor caminho a seguir, ou, ao menos, que sanasse minhas principais dúvidas, minhas dificuldades. Os diversos cursos de formação continuada dos quais participei, ou estavam longe de contemplar a alfabetização e letramento, ou se apresentavam tão vagos quanto às raras indiretas das coordenadoras pedagógicas nas discussões coletivas: frases soltas, inexatas, direcionadas para todos e para ninguém, que representavam mais insegurança que orientação. Aliás, discurso muito comum entre professores universitários, coordenadores, diretores, professores experientes e 'bem-sucedidos' era o de afirmar que havia que se superar o 'tradicional', mas nada que se seguia no discurso deixava qualquer pista do que fazer.

Por vários anos seguidos foi oferecido o curso "Letra e Vida" pela Escola de Governo do Município de São Carlos, mas a demanda de professores era maior do que a disponibilidade de vagas. Em 2007, consegui me inscrever no referido curso de formação continuada; porém, percebi que não correspondia às necessidades da realidade em que meu grupo de alunos estava inserido e traduzia de forma muito superficial as pesquisas em que estava pautado.

Iniciei o curso, mas totalmente desmotivada com os princípios apresentados; desisti e procurei por leituras mais aprofundadas apresentadas por professores da graduação, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus da Faculdade de Ciências e Letras, em Araraquara no qual cursava a graduação (2005 a 2008).

Dentre os meus professores estava a Profa Dra Maria Iolanda Monteiro, que representou um salto gigantesco em minha formação ao ministrar as disciplinas: *Estágio supervisionado 1 e 2*, *Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa*. Sua postura crítica diante das teorias que se reportam ao processo de alfabetização delineava claramente o estudo do tema e cada vez mais era possível que eu compreendesse os porquês e as especificidades de tal processo.

Concluído o curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, na cidade de Araraquara/SP, passei a lecionar em dois períodos (manhã e tarde) em redes diferentes. Nessa nova fase encontrei-me ainda com outras situações que me suscitaram novos questionamentos; foi aí que resolvi participar, além dos diversos cursos de curta duração de formação continuada para professores, do curso de Especialização *Lato Sensu* intitulado “Educação Infantil e Alfabetização”, em 2010, na modalidade a distancia (*online*), devido à necessidade de adequação aos horários de trabalho em duas escolas.

O curso atendeu às minhas expectativas, visto que a maior contribuição dele foi o aprendizado que me proporcionou no sentido da organização do tempo de estudo e do estudo bibliográfico que empreendi. Além de retomar todo o conteúdo específico sobre as questões ligadas ao processo de alfabetização, o curso se mostrou uma nova forma de estudar, o que exigiu muita disciplina e determinação de minha parte para a sua conclusão, dada as especificidades da EaD. Foi a oportunidade que tive de retomar o estudo diretamente relacionado à alfabetização com a maturidade de quem trabalhava com essa etapa há certo tempo. Todavia, vale reconhecer a imaturidade da produção acadêmica naquele momento.

Ao iniciar na carreira docente, refletindo agora sobre todas aquelas dificuldades, acreditava viver tantas pressões e me sentir tão insegura pela total falta de experiência profissional e sem o devido apoio da equipe técnica da escola, mas com o passar do tempo e, apesar da segurança que se tornava mais presente, os sentimentos de impotência e ansiedade ainda eram latentes e compartilhados por

outros professores, alguns muito mais experientes do que eu e considerados pela comunidade escolar como bem-sucedidos.

As diferenças marcantes, principalmente entre a rede pública e a particular motivaram minha busca por autores que traziam argumentos fundamentados numa perspectiva social. A Psicologia Histórico-Cultural estava à frente no sentido de corresponder melhor às minhas expectativas. Assim, já com uma boa bagagem prática e teórica, tornei-me mais independente também nos estudos.

Em 2013, participando de um curso de formação continuada oferecido pela rede particular de ensino em parceria com a Universidade Federal de São Carlos e a Universidade de São Paulo, sobre o uso de tecnologias na educação, conheci a pesquisadora Elisa Gomes Magalhães, tutora no curso, pessoa muito importante nos meus primeiros passos para o mestrado, incentivando e indicando leituras. Outro nome muito importante foi o de Priscila Menarin Cesário, pesquisadora e professora da rede municipal de ensino de São Carlos, que leu com paciência meus esboços de projeto, indicou leituras e igualmente me incentivou. Ambas vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar.

A partir dessas vivências, percepções, amizades, das apropriações teóricas, da experiência em sala de aula com crianças e das inquietações constantes, elaborei um primeiro projeto de pesquisa no qual o foco eram as formações continuadas que abordavam o uso dos recursos tecnológicos e que poderiam auxiliar no processo de alfabetização. Contudo, o grande entrave não residia nesses recursos e isso foi se tornando cada vez mais claro enquanto fui tendo acesso às valiosas orientações dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, durante as disciplinas do Mestrado no qual se desenhou o presente trabalho.

No decorrer das orientações realizadas, principalmente na disciplina “Estudos e produções em Educação 1”, pela Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, no primeiro semestre do Mestrado, e com a colaboração de sua doutoranda Catia Silvana Costa, o direcionamento do projeto apontava para as políticas públicas educacionais, que oferecem formação continuada para os professores da rede pública de ensino, pois o meu olhar para a questão da formação de professores alfabetizadores vai além dos recursos, sejam eles considerados tecnológicos ou não.

Nesta pesquisa não elegemos de forma específica um único período do ciclo de vida profissional dos professores, assim como proposto por Huberman (1995),

pois entendemos que as formações oferecidas pelas políticas públicas não contemplam apenas os que iniciam na carreira ou que têm pouca experiência. E entendemos, ainda, que a formação de professores, no caso daqueles que têm a função de alfabetizar crianças, passou por inúmeras mudanças teóricas, políticas, ideológicas, em espaços relativamente curtos de tempo e que nenhuma dessas mudanças se consolidou efetivamente para que se possa demonstrar que essa ou aquela tendência seja melhor.

Para que esse cenário ficasse claro, empreendemos um estudo bibliográfico, que se materializa nos capítulos segundo e terceiro. Tais capítulos versam sobre a legislação e suas influências na política educacional e sobre as teses e dissertações produzidas pelos Programas de Pós-Graduação das universidades formadoras do PNAIC no Estado de São Paulo, com ênfase na formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores nas últimas décadas do século XX.

Este estudo nos permitiu perceber que há uma produção muito ampla sobre alfabetização, leitura e escrita; contudo, a pesquisa relativa à política pública é mais restrita e, no caso do PNAIC, naquele momento, inexistente nos bancos de dados de três das maiores universidades públicas do estado de São Paulo: UFSCar, UNESP e UNICAMP. Encontramos, posteriormente, artigos e três dissertações que tratam do Pacto diretamente.

A metodologia, os aspectos mais específicos da pesquisa e seus sujeitos foram explicitados no primeiro capítulo, a fim de que o leitor possa, desde o início, ter claro o contexto da pesquisa. Veremos, nesse capítulo, que realizamos uma entrevista piloto com uma das professoras de primeiro ano da escola escolhida como *locus* de investigação para este trabalho. Apesar de estar localizada no Sudeste do Brasil, região na qual os resultados de políticas públicas de avaliação são os mais elevados, os índices nacionais e estaduais da unidade escolar em questão estão longe de serem animadores.

Além dos índices, a escolha por uma escola de periferia de uma cidade do interior do Estado se deu por vários motivos, como a própria localização geográfica e social, guardando semelhanças com inúmeras outras escolas com mesmas condições. Outra questão foi a formação das professoras entrevistadas: todas as mulheres consideradas profissionais experientes com mais de vinte anos de magistério; com formação inicial em nível médio seguida da graduação, sendo que apenas uma delas estava cursando o último período de Pedagogia, no momento da

coleta de dados. As demais possuíam, além do curso superior completo, especialização *Lato Sensu* em nível de Pós-Graduação.

O contato inicial com a unidade escolar, com as professoras alfabetizadoras e com as orientadoras de estudo do Pacto se deu por diversas visitas em *lócus* com permanência da pesquisadora em reuniões de ATPC's. Além disso, ocorreram conversas informais com a coordenadora escolar, diretora, coordenadoras do núcleo pedagógico da Diretoria de Ensino e professoras. Houve também o manuseio de materiais disponíveis na própria Diretoria de Ensino, na escola e nas salas de aula sempre acompanhada por uma coordenadora ou uma das professoras.

Julgamos imprescindível o primeiro contato, pois foi de familiarização coletiva, tanto da pesquisadora com o ambiente escolar escolhido para a pesquisa, mas também e principalmente, da equipe de profissionais com a presença da pesquisadora. Um momento muito rico de trocas de informações sobre a pesquisa, seus aspectos, objetivos, intenções; sobre as características e das especificidades locais da escola.

Aquele primeiro momento permitiu, dentro das possibilidades do tempo e espaço, uma relação de maior proximidade entre as partes. Ousamos afirmar que conquistamos um lugar de confiança. Não perdendo de vista o objetivo que nos levou àquela comunidade escolar, cultivamos o que podemos arriscar chamar de amizade profissional, cujo contato é mantido e nosso compromisso agora será o de retornar à escola, a fim de apresentar nossas conclusões e pensarmos nas contribuições ou intervenções possíveis, procurando sempre respeitar as demandas daquela realidade.

As três professoras orientadoras de estudo do Pacto, responsáveis pela formação das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, também nos cederam entrevistas no sentido de caracterizar o curso de formação continuada, seus objetivos e limites. Elas nos receberam com muita disponibilidade, ouviram-nos, questionaram-nos, envolveram-se no processo, inclusive, orientando as professoras entrevistadas a darem as entrevistas sem receios. O papel delas na coleta de dados proporcionou autonomia às professoras neste sentido.

Descrevemos também todo caminho percorrido até a construção dos eixos de análise. Em seguida, fizemos, no quarto capítulo, a descrição do material formativo e dos recursos didáticos disponibilizados pelo Pacto na escola em que ocorreu a

coleta de dados e procuramos relacioná-los às concepções, teorias e métodos de alfabetização.

No quinto capítulo, apresentamos os dados coletados, partindo dos eixos de análise elencados: “percepções das professoras sobre as ações do PNAIC” e “características do curso de formação continuada do PNAIC”. É importante ressaltar que apresentamos no primeiro eixo, a partir das compreensões das professoras participantes do curso de formação, subdivisões para facilitar a organização da apresentação das principais ações do Pacto, sendo elas: “formação continuada”, “materiais e recursos pedagógicos” e “avaliação”.

No segundo eixo, pautamos-nos na percepção das professoras orientadoras de estudo do Pacto/formadoras. Vejamos agora, com maiores detalhes, o caminho de pesquisa percorrido e dados mais específicos do contexto escolar.

1 METODOLOGIA

Retomemos nossa questão da pesquisa: de que formas se deram e quais foram as possíveis contribuições das Ações do PNAIC para o desenvolvimento do processo de formação dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme seus fundamentos teóricos, para o contexto de alfabetização de uma escola estadual do interior de São Paulo?

Diante de tal problemática, optamos por uma abordagem qualitativa por esta ser a que nos permite evidenciar o contexto formativo e por abordar conceitos subjetivos diretamente ligados à qualidade da proposta da política pública em um contexto real específico, procurando levar em consideração, principalmente, as percepções dos sujeitos da pesquisa.

Entendemos nosso trabalho como um estudo de caso, como descreve Lüdke e André (1986, p.17-24), pois, apesar de termos algumas hipóteses iniciais, estivemos atentos aos aspectos novos que foram surgindo durante o estudo. Procuramos representar os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos na situação da formação de professores escolhida como objeto de estudo; exploramos os mais variados instrumentos de coleta de dados que foram possíveis.

Outra característica do estudo de caso, apontado pelas autoras, são as possíveis generalizações que elas chamam de naturalísticas. Não pretendemos generalizar a implantação da proposta do PNAIC, mas generalizações são possíveis e o leitor poderá realizá-las a partir de sua experiência, principalmente por se tratar de uma política pública federal e por termos escolhido uma escola com características comuns entre as escolas públicas estaduais paulistas. Assim, procuramos relacionar: as percepções dos sujeitos e o cenário em que se insere.

E, pensando sobre o contexto de nossa pesquisa em um campo de estudo, almejamos colaborar para as investigações referentes às políticas públicas educacionais para a formação de professores alfabetizadores. Sobre isso, as autoras afirmam que “a identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23).

Entendemos que as questões relativas às condições de trabalho, interação família e escola, formação inicial, entre outros aspectos, assim como sugere André

(2010), são de extrema importância. Procuramos levar em consideração os alertas sobre o que é importante no que concerne a pesquisa sobre formação docente. Não descartamos essas variáveis, no entanto, enfatizamos o processo formativo docente, pois vemos a necessidade de delimitar de forma clara e objetiva nossa pesquisa.

Definimos como objetivo geral: conhecer as principais percepções de professoras de uma escola estadual, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em relação à proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e as percepções de suas respectivas orientadoras de estudo/formadoras, a fim de caracterizar o curso e identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Como objetivos específicos, temos:

- Identificar nos documentos oficiais e materiais do PNAIC os elementos que influenciam o desenvolvimento profissional docente;
- Conhecer algumas percepções das professoras sobre as ações do PNAIC: a formação oferecida, os recursos pedagógicos e a avaliação externa;
- Identificar as características do curso de formação continuada do PNAIC a partir das percepções das professoras orientadoras de estudo/formadoras.

No primeiro objetivo específico nos referimos aos documentos e materiais relacionados ao PNAIC, produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação até o ano de 2013; nosso interesse são os elementos que poderiam influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento profissional docente. O segundo objetivo refere-se às três professoras alfabetizadoras atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental de uma escola estadual do interior de São Paulo; ou seja, interessa-nos as ações do PNAIC sob a ótica dessas profissionais: o que pensam e percebem sobre a formação oferecida, os recursos pedagógicos disponibilizados em cada escola e a avaliação externa (Avaliação Nacional da Alfabetização).

A fim de caracterizar o curso de formação continuada do PNAIC, sem a possibilidade de participar dos encontros formativos, por terem ocorrido no ano anterior ao início do nosso estudo, pautamo-nos nos relatos e conhecimentos das professoras orientadoras de estudo que participaram do curso como formadoras do Pacto na Diretoria de Ensino, a qual pertence a escola escolhida para a coleta de dados. Acompanhemos o trajeto de investigação empreendido.

1.1 A pesquisa

No percurso da pesquisa, exploramos diversos procedimentos metodológicos merecem destaque: levantamento e estudo da legislação referente à educação, inclusive aquela específica da política pública do PNAIC; levantamento e estudo bibliográfico de teses e dissertações sobre políticas públicas de formação de professores de primeiros a terceiros anos do ensino fundamental; descrição de materiais disponibilizados pelo PNAIC às escolas, entrevistas semiestruturadas com as professoras participantes do curso de formação continuada no ano de 2013 e entrevistas semiestruturadas com as orientadoras de estudos/formadoras do mesmo curso. Os roteiros das entrevistas se encontram, respectivamente, nos apêndices A e B. Vejamos o percurso de investigação.

Quadro 1: Cronograma da pesquisa.

Mês	Atividades
Maio/2014	Primeiros contatos com algumas professoras alfabetizadoras. Apresentação do projeto na escola e na respectiva Diretoria de Ensino. Autorização formal da direção da escola para viabilizar a pesquisa. Entrevista piloto.
Junho	Submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética. Entrevistas com as professoras.
Julho	Continuação das entrevistas. Estudos sobre a legislação referente ao tema do projeto.
Agosto	Continuidade do trabalho com entrevistas. Sistematização dos estudos sobre a legislação.
Setembro	Início das entrevistas com as professoras orientadoras de estudo/formadoras. Estudos referentes ao tema da Alfabetização e Letramento. Levantamento das pesquisas enfocando as políticas públicas voltadas para os primeiros anos do ensino fundamental no que se refere ao ensino da linguagem escrita.
Outubro	Finalização das entrevistas com as professoras orientadoras de estudo/formadoras. Sistematização do estudo sobre Alfabetização e Letramento. Apresentação do projeto de pesquisa e dados parciais em Seminário.
Novembro	Revisão da produção de teses e dissertações das três universidades formadoras do PNAIC no estado de São Paulo, sobre as políticas públicas para alfabetização (PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-letramento). Primeiras definições de eixos temáticos para análise das entrevistas.
Dezembro	Finalização das entrevistas com as professoras alfabetizadoras. Sistematização dos estudos sobre formação continuada de professores na área da alfabetização e do letramento na perspectiva de políticas públicas.
Janeiro/2015	Transcrição das entrevistas. Estudo do material formativo do PNAIC.
Fevereiro	Revisão e organização dos primeiros capítulos. Transcrição das entrevistas.
Março	Elaboração de sínteses dos trabalhos selecionados em levantamento bibliográfico. Transcrição das entrevistas.
Abril	Revisão do texto e reformulação dos eixos. Continuação da transcrição das entrevistas. Transcrição das entrevistas.
Maio	Análise de dado a partir dos eixos definidos. Finalização da transcrição das entrevistas.
Junho	Descrição da metodologia. Descrição do material do Pacto.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

No quadro 1, temos de forma sintetizada as ações que nos empenhamos a realizar durante o caminho de construção dessa pesquisa em ordem cronológica. A fase exploratória (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21-22) do trabalho de pesquisa se deu desde o ingresso da pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e, em maio de 2014, realizamos os primeiros contatos com a escola e a Diretoria de Ensino. Naquele momento, obtivemos a colaboração de uma das professoras da escola para a realização de uma entrevista piloto, através da qual adequamos o roteiro de entrevista.

Este cronograma de trabalho permite-nos perceber a busca e construção teórica concomitantemente à coleta de dados, promovendo o processo de desenvolvimento da formação da pesquisadora. Dentre as etapas, a coleta de dados representou um constante desafio, tanto na sua realização prática propriamente dita, quanto, e mais ainda, em sua complexidade e análise. Os próximos tópicos explicitarão as características dos sujeitos, a trajetória de coleta dos dados com mais detalhes e as especificidades de cada tipo de dado coletado no processo.

1.2 Sujeitos

Em se tratando de formação de professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais, vale lembrar que a formação em nível superior é uma exigência relativamente recente, com a LDB 9394/96. É interessante notar que a maioria das professoras participantes da pesquisa, sejam as que trabalham em sala de aula, ou as que ocupam cargos na Diretoria de Ensino, ingressou como professora efetiva da rede estadual e só depois buscou formação superior.

No sentido de preservarmos a identidade das professoras e formadoras participantes da pesquisa, optamos por não nomeá-las, denominando-as como P1 para a professora do primeiro ano, P2 para a do segundo ano e P3 para a professora do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. As orientadoras de estudo/formadoras foram denominadas como F1 para a formadora das professoras de primeiro ano, F2 para a formadora responsável pelos professores de segundo ano e F3 para a responsável pela formação de professores que lecionam para classes de terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos da rede estadual paulista.

Quadro 2: Caracterização dos sujeitos

Sujeitos ¹	Idade	Ingresso na rede estadual	Tempo de trabalho no magistério	Ano de formação no Magistério (nível médio)	Ano em que se formou na graduação	Ano em que se formou na pós-graduação
P1	46 anos	22 anos	24 anos	1987	1991	2013*
P2	47 anos	24 anos	24 anos	1989	Em curso ²	Não cursou
P3	49 anos	23 anos	23 anos	1989	1991	2008*
F1	Não informou	10 anos	26 anos	1984	2005	2008
F2	45 anos	21 anos	25 anos	1988	1992	Não informou
F3	35 anos	9 anos	10 anos	Não cursou	2002	2006

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

A Professora P2 não é efetiva da rede estadual, mas, segundo ela, trabalha por contrato temporário há 24 anos. Esteve durante o ano de 2013 atuando como docente de uma sala de segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos e participou do curso de formação do PNAIC oferecido pela Diretoria de Ensino. No ano de 2014, no qual realizamos a coleta de dados, a P2 estava atuando em outra escola, também de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Dentre as professoras (P1, P2 e P3) participantes da pesquisa, todas com mais de vinte anos de magistério, tendo entre 46 e 49 anos de idade. P1 e P3 são formadas em Pedagogia e possuem curso de pós-graduação *Lato Sensu**. P1 é graduada pela Faculdade São Luís em Jaboticabal. P3 é graduada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Araraquara.

Apesar de não ter informado sua idade, F1 aparentemente está na mesma faixa etária de F2. E, apesar de ter menos tempo como professora da rede estadual, atua como professora há 26 anos, também coincidindo com a experiência profissional de F2. Ambas formadoras F1 e F2 são consideradas pelas professoras e por F3 como “chefes”. F2 é a mais experiente do grupo de formadoras, pelo tempo

¹ Professora do primeiro ano (P1), Professora do segundo ano (P2), Professora do terceiro ano (P3) do Ensino Fundamental de Nove Anos e orientadoras de estudo do PNAIC, formadora de professores de primeiro ano (F1), formadora dos professores de segundo ano (F2) e formadora de professores de terceiro ano do Ensino Fundamental (F3).

² Afirmou estar no último período do curso de Pedagogia em dezembro de 2014.

em que está na função de formadora, muito antes do PNAIC, e pela postura de liderança.

Dentre elas, as três formadas em Pedagogia, F2 se graduou pela Faculdade São Luís de Jaboticabal e possui pós-graduação *Lato Sensu*. F1 e F3 graduadas pela UFSCar, ambas com mestrado em Educação pela mesma instituição. É importante ressaltar que F3 é a única, tanto entre as professoras quanto entre formadoras, que tem menor tempo de atuação em sala de aula, pois afirma ter dez anos de magistério dentre os quais cinco foram dedicados ao trabalho de formação de professores. Também se faz necessário destacar que F3 optou por voltar a atuar como professora no ano de 2014, desempenhando a função de orientadora de estudo do Pacto apenas no ano de 2013.

As três formadoras desempenhavam a função de Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos na Diretoria de Ensino à qual pertence a escola escolhida para a pesquisa. Elas assumiram a formação do PNAIC, como orientadoras de estudo, por indicação da Secretaria de Educação do Estado e por escolha própria, pois receberam autonomia diante do critério utilizado pelo órgão: escolher professores que foram formadores do curso “Letra e Vida”.

Segundo F2, havia quatro vagas para orientador de estudo do PNAIC, mas não houve consenso entre a D.E. e a direção da escola da coordenadora pedagógica escolhida para a função. Por esse fato, ficaram apenas três formadoras, designadas uma para cada grupo de professores, como poderemos observar no Quadro 15, no capítulo 5.

A fim de compreendermos o contexto formativo em que as professoras e formadoras se encontravam no primeiro ano de formação do PNAIC, percorremos uma trajetória de coleta de dados procurando relacionar as mais variadas esferas envolvidas na proposta formativa; ou seja, as professoras cursistas, as orientadoras de estudo/formadoras, o material formativo e o disponibilizado para o trabalho com as crianças, as produções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior formadoras do Pacto e a Legislação que se relaciona com a política pública aqui descrita. Vejamos no próximo subitem os detalhes dessa empreitada.

1.3 Coleta de dados

Inicialmente realizamos um levantamento da legislação que envolveu e esteve relacionada à implantação do PNAIC no país, posteriormente continuamos com o levantamento bibliográfico nos bancos de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras do PNAIC no estado de São Paulo, sendo elas: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade de Campinas (UNICAMP). Essas duas etapas iniciais permitiram vislumbrar o contexto de formação de professores oferecido pelo PNAIC e construir o embasamento teórico de nossa pesquisa.

Como já afirmamos anteriormente, pretendemos conhecer as principais percepções de professoras de uma escola estadual, atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sobre a proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus respectivos orientadores de estudo/formadores, procuramos identificar possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente no contexto de uma política pública federal.

Dessa forma, utilizamos entrevistas semiestruturadas, assim como podemos notar nos próximos quadros 3 e 4, e, posteriormente, anotações referentes ao Plano de Gestão da escola e arquivo fotográfico dos materiais disponíveis para o trabalho de alfabetização na escola escolhida para a pesquisa. As entrevistas com as professoras tiveram duração, em média, aproximadamente 1 hora e 15 minutos, como podemos verificar no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Entrevistas com as professoras participantes do PNAIC - 2013.

Professora	Datas de coleta	Duração da entrevista	
		parcial	total
Professora do 1º ano (P1)	29/07/2014	7min04seg	1h16min37seg
	12/08/2014	1h09min33seg	
Professora do 2º ano (P2)	12/12/2014	55min38seg	1h05min01seg
		7min53seg	
Professora do 3º ano (P3)	07/10/2014	25min53seg	1h29min36seg
	20/10/2014	38min39seg	
	27/10/2014	25min04seg	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas com as professoras foram divididas em diversos períodos, a fim de respeitar o tempo de formação nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, que aconteciam às segundas-feiras na própria escola. Nesses momentos, a coordenadora pedagógica permitia a saída de uma professora por vez, depois das atividades principais da reunião que eram acompanhadas pela pesquisadora, com o consentimento da equipe gestora.

Apenas a professora que trabalhou com o segundo ano em 2013, na escola escolhida, não estava mais atuando lá no ano da realização da pesquisa, por ser contratada em caráter temporário, por isso foi entrevistada durante os últimos dias letivos de 2014, em outra escola em que estava trabalhando naquele ano, nos quais ocorrem reuniões do Conselho de Classe e outras reuniões cujo foco é a avaliação institucional e revisão do Plano de Gestão.

Já com as orientadoras de estudo/formadoras, as entrevistas não poderiam ocorrer em mais de um momento, pois no caso dessas profissionais a atuação demanda períodos de tempo mais longos, principalmente por conta dos deslocamentos entre a Diretoria de Ensino e algumas das escolas ou outros órgãos. Dessa forma, marcamos um horário com previsão de cerca de uma hora de reunião.

Quadro 4: Entrevistas com as orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC - 2013

Orientadora de estudo/formadora	Data	Duração da entrevista
Formadora de professores do 1º ano (F1)	21/07/2014	1h12min06seg
Formadora de professores do 2º ano (F2)	22/09/2014	41min57seg
Formadora de professores do 3º ano (F3)	22/10/2014	1h28min32seg

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Duas das orientadoras de estudo/formadoras estão desempenhando função na Diretoria de Ensino como Professoras Coordenadoras do Núcleo Pedagógico (PCNP). Uma delas também desempenhava mesma função no ano em que ministrou o curso em 2013, mas voltou a trabalhar em sala de aula como professora de um 2º ano no período em que realizamos a coleta de dados da pesquisa. As primeiras (F1 e F2) concederam entrevista mediante hora marcada antecipadamente em local de trabalho. A terceira formadora (F3) concordou em conceder entrevista em sua residência com data e horário previamente marcados.

Consideramos uma forma respeitosa e interessante nomear os sujeitos mesmo que com nomes fictícios, a fim de caracterizá-los como pessoas, sujeitos históricos, sociais, dotados de sentimentos, desejos, necessidades, sonhos.

Contudo, optamos por manter as siglas para designar essas profissionais no sentido de preservar a forma mais clara e direta de relação entre elas, suas funções na política pública e em relação à idade das crianças atendidas direta e indiretamente por elas. Vejamos um pouco mais sobre o *lócus* da pesquisa.

1.4 Caracterização da unidade escolar

A escolha pela escola em que realizamos a pesquisa se deu por vários motivos, dentre eles a localização, pois fica em local de fácil acesso aos alunos que moram nos bairros vizinhos, localiza-se numa região periférica de uma cidade do interior do Estado de São Paulo e está em um bairro com histórico de marginalidade, inclusive como afirmam as professoras entrevistadas e consta vulnerabilidade social no Plano de Gestão da própria escola.

Outro motivo que nos motivou à escolha foi a disponibilidade tanto do diretor escolar quanto das professoras que acolheram a pesquisa. Apresentaram também certa curiosidade em relação ao tema da investigação. Apesar da receptividade do corpo docente, percebemos certo receio em falar abertamente sobre o PNAIC, devido à opção da Secretaria de Educação do Estado em deixar livre para as orientadoras de estudo/formadoras o uso ou não do material de formação do Pacto.

A cidade também não será diretamente identificada pelo mesmo motivo, além de contar com inúmeros equipamentos sociais, como hospitais, escolas municipais, estaduais, particulares, desde a educação infantil até escolas técnicas e universidades, mercados, praças públicas e outros espaços de lazer com parques infantis, rede de comércio em diversos pontos da cidade, ginásios de esportes, assim como muitas outras cidades no Estado de São Paulo.

Além de anotarmos os aspectos constituintes do Plano de gestão da escola, também obtivemos informações públicas fornecidas pelo *site* do Inep (<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>), referentes ao ano de 2014 sobre a escola em que realizamos a pesquisa, consulta realizada em 22 de março de 2015.

A unidade escolar escolhida para a realização desta pesquisa apresenta características particulares que devem ser explicitadas para que seja possível, ao leitor, relacionar quais delas têm potencial para possíveis generalizações. Segundo o Plano de Gestão, as informações do ano de 2013 eram utilizadas como referência e o ano de 2014 para implementação das ações previstas. Nele consta 100% de aprovação dos alunos em 2013, sendo o seguinte número de alunos:

Quadro 5:Relação de matrículas e transferências.

Ano	Matrículas	Transferências
1º	82	27
2º	57	11
3º	52	12
4º	62	14
5º	70	12

Fonte: Plano de Gestão da unidade escolar.

Essa unidade escolar possui duas salas para cada um dos anos escolares enumerados no quadro 5, sendo cinco salas no período da manhã e cinco no período da tarde. No Plano de Gestão há menção de que haja por volta de 300 alunos, dez professoras de Educação Básica I (professoras de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental I), um professor readaptado que contribui na organização e preservação da biblioteca, dois professores de Educação Básica II (professores especialistas) de Arte e um professor de Educação Básica II de Educação Física.

A equipe gestora é formada pelo diretor escolar, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. Além disso, segundo o Plano de Gestão, a unidade escolar conta com dois agentes de organização escolar (inspetores), dois agentes de serviços escolares (limpeza), uma secretária, um zelador, nove bolsistas universitários que atuam com uma Educadora Profissional no Programa Escola da Família aos finais de semana.

As informações contidas no Plano de Gestão são coerentes com as encontradas no *site* do Inep, citado anteriormente. Assim como podemos ver no quadro 6. A sala usada como biblioteca, na verdade é um corredor entre a secretaria da escola e uma sala de aula. A passagem de pessoas pelo local é constante, por isso é calculada no quadro 6 a seguir como sala de leitura, mesmo porque o fluxo humano no local não tem relação com a utilização de uma biblioteca. Nesse local também se realizam aulas de reforço escolar e reuniões com as famílias que são convocadas por assuntos diversos, como aprendizagem e comportamento de aluno, dentre outros.

Quadro 6: Complexidade da gestão pedagógica.

Matrículas	i	244
Matrículas em tempo integral	i	21
Turmas	i	10
Turmas multi	i	--
Turnos de funcionamento	i	1
Salas de aula	i	5
Docentes		14
Auxiliares/ monitores/ tradutores de Libras	i	--
Total de funcionários	i	23
Indicador de Nível Socioeconômico – INSE	i	Grupo 4
Indicador de Complexidade de gestão	i	Nível 2
Modalidades/ Etapas oferecidas	i	Anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

A escola possui quadra coberta, mas o Plano de Gestão da unidade contém informação de que esta cobertura não garante o uso da quadra em dias de chuva, dias muito frios ou muito quentes. Há apontamento inclusive para a questão da inacessibilidade a alguns locais da escola bem como à quadra.

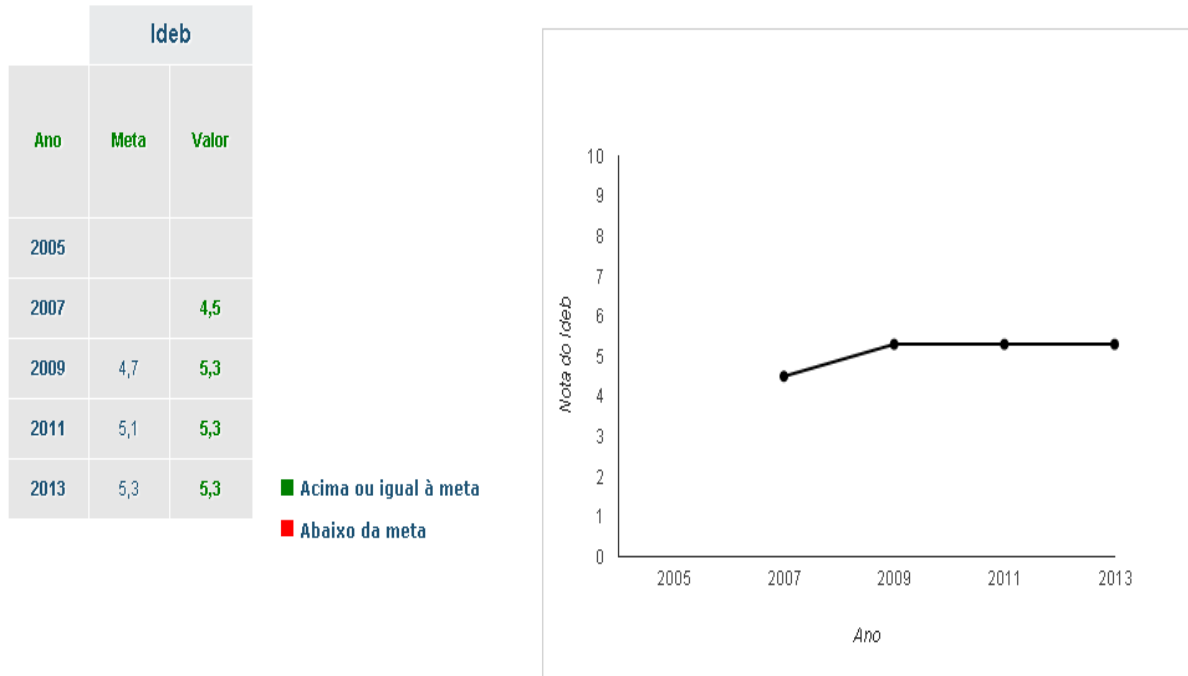
No mesmo Plano de Gestão consta a dificuldade em relação ao mobiliário com tamanho inadequado e lousas muito altas, impossibilitando uso pelos alunos. Apesar de receber estudantes a partir de seis anos de idade, a unidade escolar não conta com um parque infantil para atividades lúdicas. Durante as visitas para coleta de dados, foi possível observar o uso frequente da quadra e biblioteca, apesar das inadequações apontadas.

Por outro lado, há aspectos estruturais positivos: a unidade escolar tem um bom espaço arborizado e recebeu equipamentos para uma sala de informática no último ano, organizados em uma pequena sala um equipamento de projeção (*Datashow*) e quinze microcomputadores, que pode ser usado um para cada dois alunos, se considerarmos a média de trinta alunos por sala.

Apesar de constar em Plano de Gestão que “o processo de avaliação da aprendizagem do aluno é eficaz e realmente contribui para promover o desenvolvimento de suas habilidades”, também encontramos dados que mostram

resultados insatisfatórios em avaliações internas e externas realizadas durante o ano de 2013. Tais resultados podem ser verificados no gráfico 1.

Gráfico 1 – IDEB



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

Podemos perceber que não há índice abaixo das metas estabelecidas para essa escola no exposto no Gráfico 1, pois seriam apresentados na cor vermelha, segundo a legenda. No entanto, o gráfico de linha mostra que o IDEB da escola a que pertencem as professoras participantes da pesquisa apresenta o mesmo resultado, ou seja, 5,3 (números em verde na tabela e representados no seguimento horizontal do gráfico 1) de 2009 a 2013.

Apesar de estar dentro da meta estipulada para cada ano, a constatação da estagnação da meta para 2013 em relação ao resultado desde 2009 não nos parece um bom sinal, tanto quanto o resultado propriamente dito, inalterado por cinco anos. A meta é gradual, mas parece ignorar os resultados alcançados posteriormente. Essa situação também é relatada pelas professoras durante as entrevistas em relação ao SARESP.

Sobre os motivos para tais resultados, são indicados no Plano de Gestão: a falta de acompanhamento familiar na vida escolar dos alunos, alunos que são responsáveis por irmãos menores, falta de interesse em aprender e “competitividade com a mídia”. Em apenas um trecho do referido documento há descrição da

dificuldade apresentada pelos alunos, que segundo ele, é produzir textos com coerência.

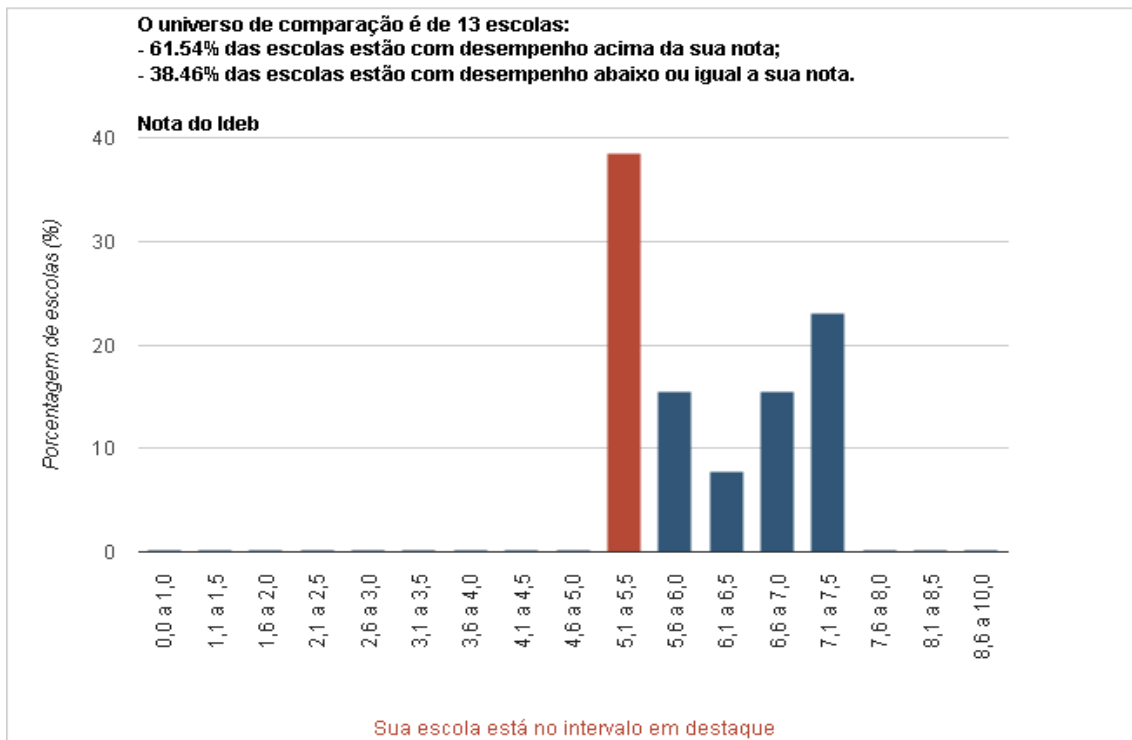
No entanto, durante a leitura atenta do Plano de Gestão não encontramos um projeto voltado para o problema identificado. Os projetos que poderíamos citar como plano de ação mais coerente com a problemática seriam: “Projeto de Leitura”, que visa ampliar o repertório leitor dos educandos; e, “Projeto Reforço e Recuperação Contínua e Paralela” com ações genéricas de superação das dificuldades de cada aluno.

Fica aqui o questionamento sobre a responsabilização do aluno pelo baixo desempenho ou estagnação, já que nos parece que a escola tem documentado em Plano de Gestão o reconhecimento de que o trabalho pedagógico seja adequado, contudo não se reflete nas avaliações externas. Seria então correto afirmar que a responsabilidade pelos resultados insatisfatórios é dos alunos? Se a criança não pode ser a única responsável por seu aprendizado, pode ser pela “não aprendizagem”?

Mesmo com um olhar bastante direcionado e atento, não encontramos menção alguma do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nem mesmo do objetivo primeiro do PNAIC e que, diante dos resultados insatisfatórios citados pelo próprio documento da escola, deveriam ser o mais importante e melhor definido: alfabetizar as crianças até os oito anos de idade.

No intuito de compreender a situação da escola escolhida lançamos mão de um recurso do *site* do Inep (<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>), que possibilita ao usuário verificar na Diretoria de Ensino, a qual a escola pertence, quantas escolas se encontram nas mesmas condições e gerar um comparativo em forma de gráfico, vejamos:

Gráfico 2 – IDEB em comparação com outras escolas

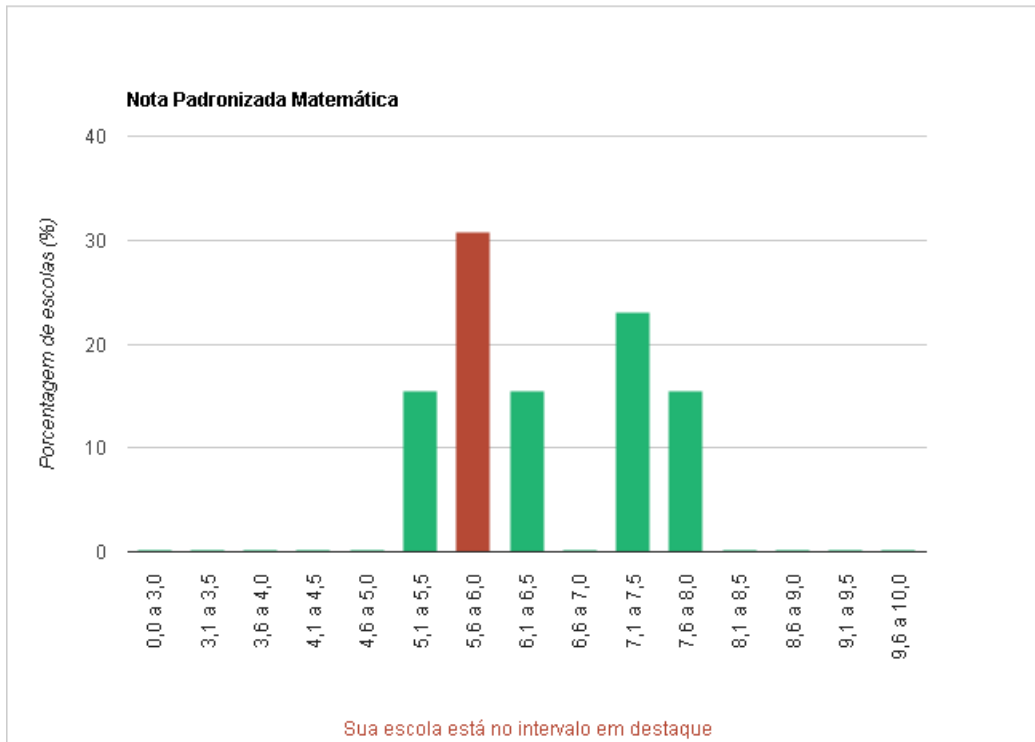


Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

Pelos dados do Gráfico 2, podemos perceber que o INEP considera o perfil da escola escolhida para nossa pesquisa semelhante a de 12 escolas. Na coluna vermelha estão 38,64% das treze escolas desse perfil estabelecido, ou seja, cinco unidades escolares, dentre as quais está a escola em que realizamos nossa pesquisa, sendo seu último índice de 5,3. As demais barras do Gráfico 2, apresentadas na cor azul, representam as oito escolas que a superam em relação ao índice em pouco mais de dois pontos.

O mesmo recurso apresenta informações mais específicas, sendo que, no Gráfico 3, o resultado se refere a uma área do conhecimento: Matemática, e, no Gráfico 4, à Língua Portuguesa. A coluna vermelha representa sempre a nossa escola juntamente àquelas com índices próximos e as colunas em tons de verde ou azul, as demais escolas das treze de perfis semelhantes.

Gráfico 3 – Nota em Matemática em comparação com outras escolas.

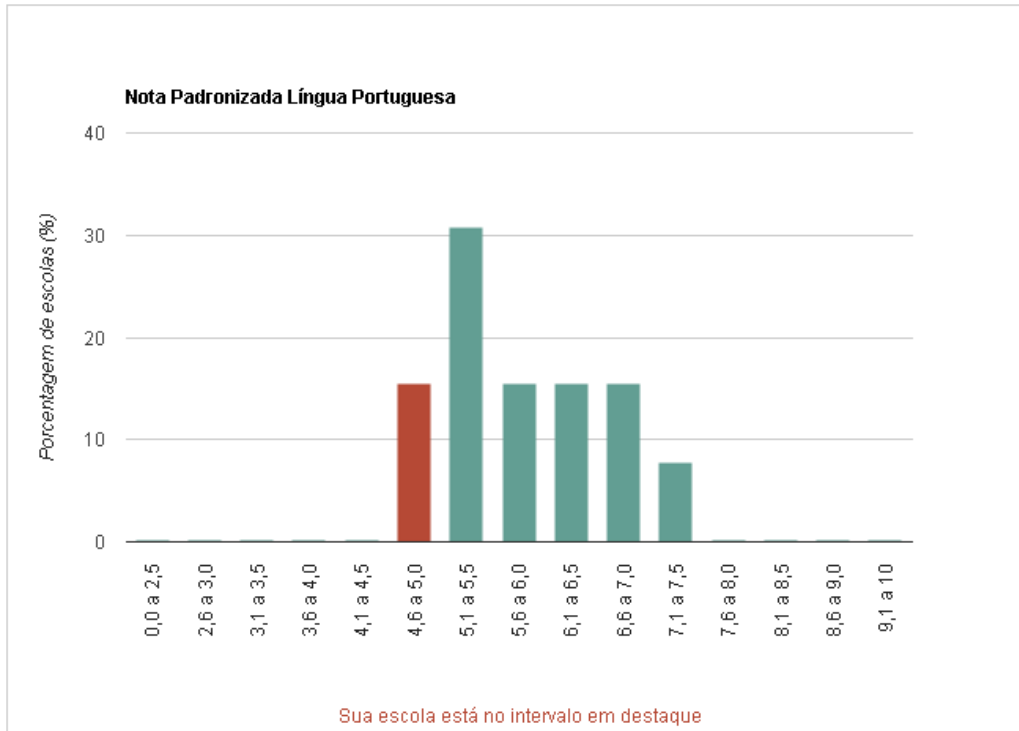


Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br>

Verificamos no Gráfico 3 que duas escolas (primeira barra verde) apresentam índices abaixo da escola pesquisada; quatro escolas (barra vermelha, incluindo a nossa escola) com índices próximos entre 5,6 e 6,0; e sete escolas apresentam pontuação superior (barras em cor verde).

Vale lembrar que o valor do índice médio de 6,0 pontos é esperado para o país em 2021, como veremos no capítulo 2, no Quadro 8. Percebemos, dessa forma, que a meta pretendida é muito baixa, visto que a meta deveria ser a máxima possível, ou seja, 10,0. Ao contrário, está longe disso, principalmente se considerarmos os aspectos apontados pelas professoras, que trataremos no capítulo 5.

Gráfico 4 – Nota em Língua Portuguesa em comparação com outras escolas.



Fonte: <http://idebescola.inep.gov.br>

Os dados apresentados no Gráfico 4 são menos animadores, pois revelam um resultado muito menor que o esperado. Junto com a escola em estudo, encontramos apenas mais uma, as outras onze escolas com mesmo perfil, segundo os parâmetros do Inep, estão até dois pontos e meio acima. A alfabetização é um ponto de real importância para essa unidade escolar. Estar representada abaixo ou igual aos cinco pontos, significa estar na metade do caminho.

A partir de agora, podemos relacionar os dados coletados de forma a analisá-los dentro dos eixos elaborados. Esses eixos nos permitirão um olhar atento aos aspectos constituintes da formação específica do PNAIC no contexto escolhido para o estudo de caso.

1.5 A elaboração dos eixos de análise

Transcorridos vários meses na construção das bases teóricas da pesquisa e no árduo trabalho de coleta de dados e transcrições das entrevistas, elencamos no mês de outubro de 2014 dois eixos de análise de dados no intuito de iniciar a reflexão sobre os mesmos para que eles correspondessem aos objetivos de nossa pesquisa.

Pensamos nos seguintes eixos: “Dificuldades (ou dilemas)”, pensando na questão dos professores participantes permanecerem no curso de formação continuada do PNAIC e “Dificuldades no trabalho com as crianças”, considerando o ensino da leitura e da escrita; “Formação no curso do PNAIC” buscando evidenciar as características do curso; “Teoria e prática” pensando na relação/adequação entre as orientações recebidas e a prática com as crianças; “Relação Avaliação e reconhecimento financeiro”, reportando-nos a bonificações oferecidas pelo governo estadual, à bolsa de estudo do PNAIC.

Contudo, entendemos que os eixos estavam confusos, permaneciam interligados de forma a não estabelecermos os limites de cada um em suas especificidades. Sendo assim, procuramos refazer a leitura atenta da entrevista de uma professora participante do curso de formação continuada do PNAIC e de uma orientadora de estudo/formadora do PNAIC.

Pensamos na substituição do último eixo pela “motivação pedagógica” tentando buscar os motivos que levaram aquelas professoras ao curso, mas novamente não delimitamos o eixo como gostaríamos. Resolvemos deixá-los até aqui definidos de lado e pensamos em dois pontos de vista: das professoras e das formadoras. A partir dessas duas esferas poderíamos abranger melhor o contexto formativo daquelas professoras envolvendo as escolhas das orientadoras de estudo/formadora e não apenas descrever suas percepções. E no sentido de reafirmar, André afirma que

Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar-se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência. (ANDRÉ, 2010, p.176).

Estabelecemos no mês de maio de 2015 limites mais claros para evidenciar os aspectos de nossas análises, elegendo os seguintes eixos: “Percepções das professoras sobre as ações do PNAIC” e “Características do curso de formação continuada do PNAIC”, como podemos verificar no Quadro 7.

Ambos os eixos receberam subdivisões, a fim de delimitar melhor os conteúdos relativos a cada um. No primeiro procuramos relacioná-lo às principais ações do Pacto: “formação continuada”, “materiais e recursos pedagógicos” e “avaliação”. Entendemos que este primeiro eixo nos auxiliará na construção de uma

referência complementar à do levantamento bibliográfico e que nos permitirá relacionar nossas primeiras conclusões sobre o processo formativo construído no segundo eixo.

O segundo eixo: “características do curso de formação continuada do PNAIC”, cuja delimitação está pautada nas entrevistas realizadas com as orientadoras de estudo/formadoras e na descrição do material, bem como a bibliografia relacionada, também com subdivisões no intuito de contextualizar essas características da formação oferecida às professoras participantes. Elencamos a “metodologia adotada” pelas orientadoras de estudo/formadoras durante o curso do PNAIC e, por último, apresentamos os “avanços e lacunas” na formação de professores também a partir da percepção das orientadoras de estudo/formadoras para compreender melhor os porquês de suas escolhas.

Quadro 7: Eixos e subdivisões

EIXOS	SUBDIVISÕES
Percepções das professoras sobre as ações do PNAIC	Formação continuada
	Recursos pedagógicos
	Avaliação da aprendizagem
Características do curso de formação continuada do PNAIC	Metodologia adotada no curso
	Avanços e lacunas

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Dessa forma, pensamos contemplar dois aspectos importantes de uma pesquisa: a necessidade de se ouvir o sujeito da formação, no caso o professor que alfabetiza crianças, e relacionar a ótica dele com seu desenvolvimento profissional e ainda os reflexos desse processo em sala de aula, assim como propõe André (2010).

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles. (ANDRÉ, 2010, p.177).

Faz-se necessário, portanto, lembrar que o curso oferecido através da proposta do PNAIC na Diretoria de Ensino (DE) escolhida com *lôcus* da nossa pesquisa foi realizado tendo como Instituição de Ensino Superior (IES) a Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, no ano de 2013. Esta diretriz foi dada

aos orientadores de estudo/formadores e estes, por sua vez, é que ministram o curso para os professores atuantes nas salas de primeiro ao terceiro anos do Ensino Fundamental.

Outras duas edições do curso foram oferecidas em 2014 e 2015, contudo, a Diretoria de Ensino em questão migrou para outra IES, mas nosso foco é a primeira edição, pois aquela estava toda voltada para o ensino da linguagem escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

A Diretoria de Ensino (D.E.) selecionada também está localizada na mesma cidade do interior do Estado de São Paulo e recebeu a formação para seus orientadores de estudo/formadores, juntamente com outros de algumas cidades também do interior e da Grande São Paulo. Segundo dados das entrevistas, a formação dos orientadores de estudo/formadores anteriormente citados ocorreu na Capital do Estado.

Entendemos que a forma como elaboramos os eixos nos permitiu organizar os dados da pesquisa objetivando selecionar as contribuições da implantação do PNAIC na realidade daquela comunidade escolar específica através da proposta formativa oferecida por suas orientadoras de estudo/formadoras indicadas pela DE.

Não estamos apenas interessados aqui em realizar um levantamento da prática, ou da compreensão dos professores, nem mesmo apenas dos formadores desses professores, porém, buscar elementos desses aspectos para relacioná-los ao desenvolvimento profissional docente. A política de formação de professores deve ter como objetivo promover esse desenvolvimento visando a melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Além da formação de professores que utilizou material impresso específico, a ser apresentado no capítulo 3, o PNAIC implementou outras ações que foram adotadas na rede estadual, as quais estão intrinsecamente ligadas à atuação docente e, portanto, às questões pedagógicas que devem ser abordadas e discutidas na proposta formativa. Isso tudo vem ao encontro de diversas mudanças que ocorreram nas diretrizes educacionais com o desenvolvimento das pesquisas dos últimos 30 anos. Para darmos início ao estudo, abordaremos no próximo capítulo o contexto legislativo no qual se desenvolve a política pública do PNAIC e suas influências.

2 LEGISLAÇÃO

No intuito de localizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no tempo e espaço, sentimos a necessidade de percorrer a trajetória legal a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e suas principais fontes, realizando um recorte, apresentamos algumas das políticas públicas educacionais no que se refere à qualidade da educação e sua relação com a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nos três primeiros anos.

Num primeiro momento, apresentamos algumas iniciativas no âmbito federal, sendo, principalmente, legislação prevendo Concessão de Bolsa de Estudos aos Professores da Educação Básica, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o Sistema Nacional de Avaliação, o Pró-letramento, a Prova Docente, o Plano Nacional da Educação (PNE) e o próprio Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Posteriormente, apresentamos as políticas públicas educacionais do Estado de São Paulo, enfocando aquelas que, de alguma forma, relacionam-se ao PNAIC, especialmente por compartilharem dos mesmos objetivos, ou seja, a alfabetização de crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a formação de professores alfabetizadores. As principais políticas elucidadas em suas ações formativas são: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida (PROFA, Letra e Vida); e o Programa Ler e Escrever; e, seu sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP).

2.1 Contextualização da Legislação Federal envolvendo o PNAIC

O ideal da escola de qualidade permeia amplamente os documentos oficiais do governo e legislação relacionada à educação. Na Constituição Federal aparece em vários momentos: artigo 206, inciso VII; no artigo 211, parágrafo 1º; artigo 212, parágrafo 3º; artigo 214, inciso III; na LDB 9394/96, artigo 3º, inciso IX; artigo 4º, inciso IX; artigo 7º, inciso II; artigo 9º, inciso VI (BRASIL, 2013a, p. 14-28).

Este ideal foi definido como central na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, sendo registrado na Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em

1990. A partir daí, o que chamamos aqui de ideal aparece acompanhado pela influência externa.

Está claro que as políticas públicas brasileiras estão de acordo com as orientações de organizações internacionais, constatando-se tal influência, inclusive, para a elaboração do Plano Nacional da Educação, estabelecida pelo artigo 87, inciso 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996. Ou seja, a LDB sinaliza a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo que esses princípios estão previstos em nossa Constituição.

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 2013a, p. 58)

A LDB 9.394/96 afirma, ainda, ser princípio da educação nacional, dentre outros, a “valorização do profissional da educação escolar”. Princípio este previsto na Constituição Federal, artigo 206, inciso V, com redação dada por Ementa Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2013a, p.14) e previsto como base do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2013a, p. 203-227).

Mas, devemos nos questionar em que tempo, ou seja, quanto tempo mais teremos que aguardar para que se valorize de fato o profissional da educação? Outra questão é: que preço será cobrado por essa valorização? A que o professor deverá se submeter para ter a importância de seu trabalho reconhecida? E ainda, qual será a natureza dessa valorização? O professor terá seu reconhecimento pautado nos critérios de valores de quem? E que valores são esses?

A esse respeito, Gatti (2008, p.62) indica ainda outros documentos.

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação* e o texto *Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior* (UNESCO, 1998); a *Declaração de princípios* da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em

todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.

Questões importantes a serem destacadas são, inclusive, as presentes nos critérios estabelecidos pela nova LDB, em seu artigo 67: de ingresso na docência; da necessidade de estatuto e plano de carreira; de “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado”; a previsão de “piso salarial profissional” e “progressão funcional”; assegura que haja “período reservado a estudos, planejamento e avaliação” como parte da jornada de trabalho; e, adequadas condições para o trabalho do professor. (BRASIL, 2013a, p. 52).

Dada a importância dos critérios acima apresentados para garantia de uma educação de qualidade, destacamos, dentre eles, o aperfeiçoamento profissional continuado, por ser considerada a possibilidade de licenciamento periódico remunerado. Destacamos também o fato de estudos, planejamento e avaliação serem considerados como parte do trabalho do professor, portanto, dentro da carga horária de trabalho.

Estas duas medidas em particular representam, para a formação do professor, principalmente se pensarmos no Brasil como um todo, avanços significativos rumo à melhoria na qualidade da Educação. No entanto, devemos pontuar aqui que, a garantia legal não significou imediato cumprimento, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Vejamos, a título de reflexão, as funções docentes apresentadas pela LDB em seu artigo 13:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 2013a, p. 31).

Essas funções ampliam a visão reducionista de que o trabalho docente se resume à sala de aula e está comprometida apenas como o ensino. Elas

apresentam a necessidade do professor estar preparado não apenas ao que diz respeito a métodos de ensino. Se por um lado isso representa avanço, por outro, pode representar mais uma sobrecarga de trabalho docente, considerando que é comum que o professor leccione em mais de um turno de trabalho, chegando a mais de 60% dos professores da Educação Básica, assim como aponta o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007” (BRASIL, 2009, p. 25).

Quanto mais funções o professor tem a desempenhar, uma formação mais ampla será exigida dele, mais tempo deverá dedicar a planejamentos, ações e avaliações. Diante dessa demanda real e não apenas na forma da lei, no artigo 62 da LDB 9394/96, é exigida do professor a formação superior, sendo admitida, como exceção, a formação em nível médio para os anos iniciais do ensino fundamental de nove anos e educação infantil como formação mínima (BRASIL, 2013a, p. 51).

Sobre esta questão, a LDB, exige em seu art. 87, parágrafo 4º, que “até o fim da Década da Educação (1996 – 2006) somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2013a, p. 59). Essa foi uma das novidades que causou maior polêmica, e ainda causa, pois havia no Brasil muitos professores leigos e muitos outros com formação apenas em nível médio, segundo o Censo do Professor de 1997 (BRASIL, 1999, p.25-26).

Podemos perceber que a formação superior ainda não contemplou a todos os profissionais da Educação Infantil, visto que o Plano Nacional da Educação (PNE) recém-aprovado (BRASIL, 2014, p.2) propõe, na Meta 1, Estratégia 1.8, “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”.

Formas de adequação a esta nova exigência foram sendo implementadas, na tentativa de corresponder à “Década da Educação”, que terminou em 2006. A este respeito o Documento Aberto ao Comitê de Governança (BRASIL, 2011a, p.1) afirma: “(...) Porém, há muito por fazer, principalmente quando a temática é o professor, a sua formação, a sua inserção nas redes públicas de ensino (...)”.

Para que os municípios consigam se adequar à lei e, no intuito de incentivar a formação do professor, é aprovada, em 06 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.273 e complementada pela Lei nº 11.507, de 2007, que “autoriza a concessão de bolsas

de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2006, p.1).

Vale reafirmar que a Lei por si só não garante seu cumprimento. Estudos como o de Gatti (2008), mostram que os cursos de formação continuada têm aumentado muito nos últimos anos e diversas iniciativas foram efetivadas, no entanto, a autora exprime uma grande preocupação com a qualidade do que tem sido oferecido.

Assim, o Governo Federal, para garantir o ingresso de professores habilitados para o Magistério com formação em nível superior, articulou esforços no sentido de concretizar a Prova Docente, instituída em Portaria Normativa nº3 (BRASIL, 2011b, p.9). A proposta é que essa prova seja realizada em âmbito federal e seu resultado utilizado pelos municípios que não tenham condições de promover processo de seleção próprio. No entanto, essa asserção parece-nos adormecida. Nada se fala sobre o assunto.

Mais de cinco anos depois do final da Década da Educação, o Governo Federal lança uma proposta que vai além da proposta de formação docente continuada, são as Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pela Portaria nº 867 (BRASIL, 2012b).

Mas, antes de abordarmos o PNAIC propriamente dito, pretendemos reestabelecer uma breve discussão sobre a responsabilização docente e os meios, influenciados pelos organismos internacionais, criados como forma de controle.

Nosso país é enorme e com uma cultura muito variada. Para se considerar o estudo como parte do trabalho docente, há que se levar em conta, inclusive, a realidade da comunidade escolar e as características de cada grupo de alunos envolvido no processo de ensino e aprendizagem, visto que as especificidades individuais direcionam o trabalho docente e suas reflexões sobre a prática.

É inegável que o professor seja o principal responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, mas não é o único. E que a formação docente pode representar paradoxalmente um desafio e um avanço, contudo, apenas ela não garante todos os resultados esperados no que tange a qualidade da educação. Assim, propomo-nos identificar as variáveis que vão influenciar o trabalho docente dentro da política em estudo.

As especificidades regionais, culturais, sociais, entre outras, estão previstas na forma da lei, alguns exemplos disso são os artigos 28, 58, 59, 78 e 79 da LDB

9.394/96 (BRASIL, 2013a, p. 21-42). Todavia, criam-se materiais didáticos, avaliações externas, dentre outros mecanismos padronizados para serem utilizados em um país com dimensões continentais como é o caso do nosso país. Dessa forma, fica a questão: Como considerar toda essa diversidade sem assumir uma postura elitista ou excludente?

Gatti (2012) chama-nos a atenção para essa influência internacional, com óbvios princípios neoliberais, nas políticas públicas educacionais. Não apenas influência, mas pressão e controle, o que gera competição entre escolas de mesma rede, entre redes de ensino, estados, diretorias, secretarias. Enfim, um ranqueamento de escolas, principalmente em relação aos resultados das avaliações externas (estaduais e federais) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A criação da avaliação conhecida por Prova Brasil, instituída pela Portaria nº69 de 04 de maio de 2005 como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), é um exemplo disso, pois é aplicado o mesmo instrumento de avaliação para o país todo nos 5^{os} e 9^{os} anos do ensino fundamental de nove anos e divulgados os resultados em percentuais ou na forma do IDEB (BRASIL, 2005).

O instrumento acima citado se configura em uma avaliação censitária, ou seja, não mostra resultados individuais, mas percentuais ou índices por escola. Estes resultados, calculados com outros indicadores sociais de cada realidade, compõem o IDEB.

Há alguns anos, foi lançada a Provinha Brasil, que, diferentemente das demais (Prova Brasil - ANRESC, Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA), não se trata de uma avaliação censitária, é instituída na Portaria 10, de 26 de abril de 2.007 e aplicada, pela primeira vez, em abril de 2008. Descrita com objetivo pedagógico, visa corrigir lacunas durante a alfabetização inicial, servindo ao professor como instrumento diagnóstico. É aplicada no início e no final do segundo ano de escolarização (2^o ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ou 2^a série do Ensino Fundamental de Oito Anos). Afirma-se que tal avaliação não tem caráter classificatório e, por isso, não compõe o IDEB (BRASIL, 2007).

Este exame vem corresponder às diretrizes do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação, principalmente no que se refere ao monitoramento da alfabetização, de crianças até os oito anos de idade, por “exame periódico

específico”, acompanhamento periódico do desempenho individual e “combate à repetência”, conforme artigo 2º, incisos a, b e c da Portaria Normativa nº 10/07 (BRASIL, 2007).

Questionamo-nos, nesse sentido, sobre a real necessidade de avaliações externas. Serão elas essenciais ao trabalho do professor? O docente utiliza as informações geradas através desses instrumentos? Quais as leituras feitas por eles em exercício em relação ao conteúdo e forma dessas avaliações? Quem são os profissionais que idealizam, elaboram e concretizam esses instrumentos? Serão também eles professores do Ensino Fundamental? Estas são apenas algumas das questões que suscitam nossa curiosidade investigativa.

Outra avaliação que não poderíamos deixar de citar é a Prova ABC, aplicada apenas nos anos de 2011 e 2012, por amostragem, precedendo e ocorrendo concomitantemente à elaboração do material e das primeiras legislações específicas do PNAIC, apresentando resultado como um mapeamento da alfabetização no país. No entanto, as duas versões dessa prova não são equiparáveis.

Tal avaliação externa foi aplicada, primeiramente, nas capitais de todas as unidades federativas brasileiras, a um total de seis mil alunos de escolas públicas e privadas que estavam cursando o primeiro semestre do quarto ano do ensino fundamental de nove anos. Em 2012, em sua segunda versão, a mesma prova teve como amostragem um total de cinquenta e quatro mil alunos de escolas públicas e privadas, da capital e interior de todas as unidades federativas do país, contudo cursavam o segundo e terceiro ano, no final do ano letivo.

Anteriormente a esse momento, por meio da portaria nº 6.755, instituiu-se a “Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” e disciplinou-se “a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada” (BRASIL, 2009b).

Como proposta formativa, no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização, criou-se, em nível federal, o Pró-letramento que é um dos programas de formação docente regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010, para concessão de bolsas de estudos prevista na Lei nº 11.273/06, voltado especificamente à formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Este programa esteve integrado, segundo o Portal do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700), à Rede Nacional de Formação Continuada e contou com 21 universidades que a compunha. Essas instituições foram responsáveis pela elaboração dos materiais, pela orientação aos professores/tutores e pela certificação de cursistas.

Mais recentemente, como já havia sido assinalado anteriormente, foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, que se configura num compromisso firmado entre Estados, o Distrito Federal, municípios e a União, no intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2012b).

Fizemos este breve recorte histórico das políticas públicas no sentido de compreender a natureza do nosso objeto de estudo, a proposta do PNAIC voltada para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e as Ações (BRASIL, 2.012a, p.11) dessa proposta que influenciam na formação docente.

Documentos oficiais do MEC sobre o PNAIC, como é o caso do Manual do Pacto (BRASIL, 2.012a, p. 12), afirmam que o curso oferecido aos professores tem como base o Programa Pró-Letramento, tanto que um dos pré-requisitos para ser orientador de estudos do Pacto era o de ter sido tutor do Programa Pró-Letramento. No entanto, o PNAIC teve maior adesão e uma configuração diferenciada do Pró-letramento, no Estado de São Paulo. Esta questão ficará mais clara no capítulo em que analisamos os dados das entrevistas. Além disso, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) aumentou de 21 para 38 em 2012. O curso de formação não é à distância, é presencial.

As Ações do PNAIC não se restringem à formação dos professores. Dentre elas está a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), juntamente com mais duas avaliações externas, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova Brasil (ANRESC). A ANA foi aplicada pela primeira vez no ano de 2013, em grupos de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2013b).

A quantidade de avaliações externas é expressiva, por isso nos questionamos sobre a influência dessa política em relação ao trabalho dos professores, as possíveis pressões para que alcancem as metas estabelecidas por esses

instrumentos avaliativos. Os professores seriam cobrados pelos coordenadores e diretores escolares, pelos pais, pela sociedade e por força de lei?

A resposta a tais perguntas, se afirmativa, poderia se configurar numa rede de controle e responsabilização do trabalho do professor, que é polivalente, pois leciona todas as disciplinas do currículo e está diretamente em contato com a criança. Concomitantemente à responsabilização da própria criança pelo seu aprendizado, pois esta não possui “qualidade de vida”, seguindo novamente a lógica das teorias do “aprender a aprender”. Essa é a posição defendida, por exemplo, por Freitas (2002).

Assim, questionamo-nos, além de todas as questões anteriores sobre as avaliações externas, sobre os caminhos que os professores têm encontrado para corresponder às possíveis exigências que se apresentam, considerando todas as suas condições de trabalho e toda uma gradativa desvalorização profissional, discutida anteriormente.

Oferece-se, então, um curso de formação, nos padrões das avaliações, inclusive com a concessão de bolsas de estudo (BRASIL, 2.013d). Novamente a valorização do profissional da educação escolar entra em pauta, hierarquizada:

- I - coordenador-geral da IES;
- II - coordenador-adjunto junto à IES;
- III – supervisor junto à IES;
- IV - formador junto à IES;
- V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
- VI - orientador de estudo; e
- VII - professor alfabetizador. (BRASIL, 2013d, p.2-3)

Veremos no Quadro 8 que o professor que está em sala de aula recebe um valor até dez vezes menor do que os demais envolvidos na política em questão. O professor é a base dessa pirâmide hierárquica, é para ele que todos os esforços de formação se voltam a fim de alcançar o verdadeiro sujeito alvo do PNAIC, a criança em processo de apropriação da linguagem escrita.

No docente se projeta toda a proposta dessa política pública para efetivar o principal objetivo, o de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, é clara a disparidade de valores oferecidos como bolsas aos diversos profissionais envolvidos

na proposta. Dessa forma, nos perguntamos se esse é o caminho para se superar as lacunas formativas apontadas por Gatti (2008) e Gatti, Barreto e André (2011).

Quanto às atribuições do professor alfabetizador, o participante da formação continuada (BRASIL, 2013d, p.12) deve “dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização”. Esta é a primeira e atribuição “mãe” de um professor alfabetizador, independentemente do PNAIC. Chega a ser cômico, para não dizer trágico, o fato de estar prescrito em lei tal objetivo. Contudo, entendemos que legislação deva ser clara.

As demais atribuições referem-se ao estudo dos textos propostos, presença nos encontros da Formação, colaboração nas discussões, planejamento e utilização dos recursos didáticos, aplicação de avaliações diagnósticas periódicas bem como acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, avaliação do “trabalho de formação desenvolvido pelo orientador de estudo”, participação no “seminário final da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores” e apresentação de relato de experiência.

O professor orientador de estudo deve, segundo a mesma resolução (BRASIL, 2013d, p.11-12), participar da formação oferecida pela IES, planejar, ministrar e avaliar os encontros com os professores alfabetizadores, avaliar e acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas. Também é responsável por questões mais administrativas como fornecer dados cadastrais ao sistema informatizado do Pacto, o SisPacto³, e apresentar e analisar relatórios referentes à Formação.

Quadro 8: Valores das bolsas de estudo do PNAIC

Coordenador-geral da IES	R\$ 2.000,00 ⁴
Coordenador-adjunto da IES	R\$ 1.500,00
Supervisor da IES	R\$ 1.200,00
Formador da IES	R\$ 1.100,00
Coordenador das Ações do Pacto	R\$ 765,00
Orientador de estudos	R\$ 765,00
Professor Alfabetizador	R\$ 200,00

Fonte: Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013.

³ Sistema de monitoramento do Pacto (<http://simec.mec.gov.br>).

⁴ Valor alterado pela Resolução nº 12 de maio de 2013.

A bolsa de estudo disponível ao professor orientador de estudo é quase quatro vezes maior que a do professor alfabetizador cursista na Formação. Fica claro, novamente, qual é a “valorização” dada ao profissional que está diretamente com as crianças em sala de aula (o professor alfabetizador), não apenas pela questão financeira, mas por todas as formas de pressão e controle do seu trabalho que, inclusive, estão sendo complementadas pelas Ações do PNAIC e paradoxalmente, a não responsabilização das escolas pelas concepções pautadas nas teorias do “aprender a aprender”.

O Quadro 8 nos remete, inclusive, à questão da responsabilidade formativa das Instituições de Ensino Superior, sua função primeira como formadora de professores e que, a partir do PNAIC, recebe uma bolsa com um valor muito discrepante do valor da bolsa do professor. Tudo isso para realizar o que já faz parte de suas atribuições.

1.2 O contexto legislativo no Estado de São Paulo e as políticas públicas

Por estarmos tratando de uma amostra específica da população de professores envolvidos nesta proposta formativa, faz-se necessário deixar claras algumas questões legais da esfera estadual, já que nossa amostra se localiza no interior do Estado de São Paulo, contexto bastante específico no cenário brasileiro.

O Estado de São Paulo está localizado na região Sudeste e, segundo o Censo do Professor 1997 (BRASIL, 1999, p.14), era a região brasileira que apresentava maior percentual de professores de primeira à quarta série⁵ na área urbana (91,3%) e maior percentual de professores de primeira à quarta série com formação em terceiro grau (40%).

Dos 616.556 professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental de oito anos, participantes da pesquisa no país, 96.907 estavam no Estado de São Paulo, o que representa mais de 15% do professorado no país. Desses, 200 docentes tinham como formação o primeiro grau de escolaridade; 48.390 o segundo grau completo; e, 47.991 professores tinham o terceiro grau completo ou mais⁶. Do total, 69.256 eram da rede estadual de ensino (BRASIL, 1999, p.32). Esta era a

⁵. 1ª a 4ª séries correspondem aos atuais 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, visto que a partir de 2006 o último ano da Educação Infantil (atual 1º ano) passou a compor o Ensino Fundamental.

⁶ Primeiro grau corresponde ao ensino fundamental, o segundo grau corresponde ao atual ensino médio e o terceiro grau, ao ensino superior.

condição formativa dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental do Estado logo após a promulgação da LDB vigente.

Esse censo especial veio ao encontro da necessidade de se avaliar a situação brasileira, apresentar dados mais concretos a fim de caracterizar o professor, sua formação e suas condições de trabalho, assim, possibilitando a análise das demandas que se apresentavam e o planejamento de ações para fazer cumprir as determinações legais, descritas anteriormente.

Segundo Gatti (2008, p.57-60), ocorreram inúmeras iniciativas de formação continuada, “muito abundantes sobretudo no Sul/Sudeste”, implementadas pelos governos federal, estaduais e municipais, por instituições, organizações e consultorias privadas. Além da implantação de cursos em nível médio e superior visando à titulação de docentes em exercício que não apresentavam formação mínima exigida por lei para a função.

Outra questão proposta na LDB 9394/96 em seu artigo 9º, inciso VI, é a incumbência da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2013a, p.28). Chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo o *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira):

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é a de que, para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. (<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>).

Nossa preocupação com a questão da média é que ela não representa a universalidade do ensino, a oportunidade igualitária em todas as escolas, o direito de todos à aprendizagem. Isso não significa desconsiderar os dados do IDEB. Quando comparamos dados mais específicos, podemos perceber claramente as

discrepâncias por redes de ensino nas diferentes regiões, Estados e municípios do Brasil. Inclusive é possível verificar essas discrepâncias de uma escola para outra dentro do mesmo município. Vejamos alguns dados referentes às diferentes redes de ensino do país e do Estado de São Paulo que nos ajudarão a compreender essa relação de ranqueamento amplamente difundida.

Quadro 9: IDEB nacional por rede de ensino (anos iniciais)

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>

Uma observação que nos parece pertinente, comparando esses índices brasileiros, e, indispensável para esta reflexão, é atentarmos para o fato de que o IDEB da rede particular no ano de 2005 é maior que o esperado para a rede pública em 2021. Temos, assim, um abismo entre dois mundos, o direito à educação de qualidade para todos está longe de ocorrer de fato, pois se esta fosse uma realidade desejada, a meta para o ano de 2013 não teria o mesmo valor do resultado alcançado em 2011.

Nem em quinze anos espera-se que a rede pública de ensino brasileiro chegue ao índice que a rede particular apresentou em 2005. O *site* do INEP procura esclarecer como se chegou à meta nacional esperada e o porquê desse número:

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA e no Saeb. (<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb>).

Vemos aqui, novamente, a forte influência internacional. Não estamos afirmando, no entanto, que o país deveria ser isolado do mundo. Queremos chamar

a atenção do leitor para a relação de comparação feita. Uma relação de índices que não têm outra semelhança além do tipo de algarismo utilizado para compô-lo. Afirmamos isso no sentido de que as diferenças apresentadas pelos resultados brasileiros em relação aos dos países desenvolvidos, membros da OCDE, vão além das diferenças numéricas, quantitativas.

Então, estaremos equiparados com a média atual dos países desenvolvidos em 2021. Perguntamos: a média dos tais países no ano de 2021 será a mesma? Ficaremos realmente equiparados a eles naquele ano? A meta desses países para a educação será a estagnação? A média deles pode ser considerada sinônimo de equidade? E no Brasil, uma média seis será sinônimo de paridade algum dia? A quem se quer agradar?

As diferenças se referem mais a questões de natureza variada como condições de permanência da criança na escola, condições sociais, econômicas e culturais das populações atendidas pelas redes brasileiras de ensino, condições de trabalho docente, de formação dos profissionais do ensino, de financiamento da educação, enfim, os elementos que definem esses índices são muito diversos e nem sempre possíveis de se equiparar aos externos. Diante dos números, até parece que a rede estadual de São Paulo está muito próxima do ideal:

Quadro 10: IDEB da rede estadual de São Paulo – Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos

4ª série / 5º ano

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
São Paulo	4.5	4.7	5.4	5.4	5.7	4.6	4.9	5.3	5.5	5.8	6.1	6.3	6.6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br>⁷

Nossa questão se refere às reais condições dessa rede, já que analisaremos uma amostra dela na análise dos dados empíricos. Dessa forma, nos questionamos se realmente podemos comparar a rede estadual de São Paulo às redes de ensino desses países que apresentam média seis no PISA. Nossos professores têm

⁷ Índices marcados em verde indicam que a meta para aquele ano foi alcançada ou superada.

condições favoráveis de trabalho e de formação? Nossos alunos estão usufruindo de escolas de qualidade para estarmos tão próximos do que se propõe como ideal?

Podemos perceber que o IDEB da rede estadual de São Paulo, segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), estava muito próximo da média nacional para a mesma rede até o ano de 2011. Apesar de comumente relacionada à ideia de superioridade, a rede estadual de São Paulo não apresentava índices muito melhores se comparada às redes estaduais no âmbito federal, mas, ainda que apresente melhor resultado se comparado a outros Estados brasileiros, está longe de ser equiparado aos índices das redes particulares. Isso nos remete às questões de classes sociais. Por esse motivo, buscamos, posteriormente, levantar dados sobre a situação da escola da rede estadual de ensino paulista, objeto da pesquisa, para verificarmos se esta rede pública está próxima do que seria dado como ideal, se está chegando à equidade de fato.

Nossa hipótese é a de que, a partir desta comparação, por um lado pode significar que a equidade e universalização da educação de qualidade estão apenas no papel, por outro, pode ser interpretada como reforço à lógica mercadológica, na qual a rede particular oferece melhor ensino. De qualquer forma, o que se vê com índices como esses, é que o Estado de São Paulo, apesar de altamente industrializado, ainda apresenta um cenário pouco animador em relação à educação pública.

Esses são apenas alguns dos dados públicos que estão disponíveis até o momento no Portal Inep. O olhar para eles é importante, visto que levaram o Governo Federal e governos estaduais a tomarem providências visando melhorar a qualidade da educação básica no país. Gatti (2008) aponta algumas diferenças em relação às regiões brasileiras que contribuem nesse sentido.

De algumas das mais amplas iniciativas públicas, dispomos de avaliações externas que mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por resposta a questionários, por entrevistas e por estudos de caso realizados. De modo geral, notam-se melhores avaliações sobre as ações de educação continuada desenvolvidas sob os auspícios dos poderes públicos quando se trata de programas desenvolvidos em regiões com carências educacionais mais fortes, e encontram-se posturas menos entusiasmadas em regiões mais desenvolvidas socioeconômica e educacionalmente. (GATTI, 2008, p.61).

O fato é que, apesar dessa “postura menos entusiasmada” constatada pela pesquisadora, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou diversas iniciativas formativas para professores da educação básica. No que se refere aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente àqueles que trabalham com os três primeiros anos desse nível do ensino, ocorreu, de 2003 a 2006, o Programa Letra e Vida.

Segundo Bauer (2011), tal proposta resultou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA, e foi implementado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC de janeiro de 2001 até final de 2002, e, “ao ser incorporado pela SEE/SP, o Programa passou a chamar-se Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Letra e Vida” e que “segundo a supervisora, a mudança se limitou ao nome, mantendo-se as características originais.” (BAUER, 2011, p.59-61). Era destinado a professores alfabetizadores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e a formadores de professores.

Além da questão da formação de professores e, voltando nosso olhar à questão legislativa que versa sobre planos e ações visando a essa melhoria, no nosso caso focamos os anos iniciais do Ensino Fundamental, temos algumas fontes a serem analisadas no âmbito estadual, relacionadas também a programa com material voltado aos alunos.

Assim, ao final do primeiro ano de governo de José Serra no Estado de São Paulo, em 2007, a Secretaria de Educação do Estado (SEE/SP) instituiu o Programa Ler e Escrever, que Bauer (2011, p.68) apresenta em sua tese como “continuidade do desafio” por ter como objetivo, segundo ela, fazer cumprir as metas determinadas pela SEE/SP para até 2010, dentre as quais está a de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

O Estado de São Paulo, apesar de contar com sistema de avaliação próprio, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), deixa claro, em Resolução nº 27 de 1996 (SÃO PAULO, 1996, p.1), que o Saesp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) está articulado com o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), sendo este último o sistema que compõe o IDEB, assim como citado no subitem anterior.

Em sua redação, a Resolução SE – 86 de 2007 prevê “para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental

das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo” (SÃO PAULO, 2007, p.1), a fim de “solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005” (SÃO PAULO, 2007, p.1).

No final do ano de 2008, foi proposta a ampliação do Programa Ler e Escrever para o interior do Estado de São Paulo no ano subsequente (SÃO PAULO, 2008). E em 2009, para as redes municipais interessadas (SÃO PAULO, 2009). Desde então, a Secretaria da Educação Paulista vem direcionando esforços para expandir a abrangência do Programa com o discurso de que sua implantação possa garantir a melhoria da qualidade na educação. Porém, se compararmos os IDEBs de 2009, ano em que todo o estado passou a utilizá-lo, e de 2011 da rede estadual, esse discurso não se sustenta, o índice se manteve inalterado.

É possível observar essa tendência de se relacionar os resultados de avaliações de desempenho dos alunos à formação de professores para a formulação de políticas públicas, principalmente no que se refere ao Estado de São Paulo, como no caso da Resolução SE – 46 de 2012.

O Secretário da Educação, considerando a significativa melhora do rendimento escolar alcançada pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no SARESP/2011, especificamente quanto à aquisição das competências leitora e escritora, resultante da eficácia da implementação do Programa Ler e Escrever; a importância que o desenvolvimento de ações articuladas, de formação em serviço e de acompanhamento da prática docente, representa para a equipe escolar, na elaboração do plano de ação (...). (SÃO PAULO, 2012, p.1).

A colocação do Secretário da Educação se contradiz em relação aos dados apresentados anteriormente nos quadros 9 e 10. Contudo, se considerarmos um ponto no índice como uma “significativa melhoria” em seis anos, qual seria o motivo para o governador do Estado fazer adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, política pública federal para início em 2013? Este questionamento é um muito pertinente, mas que não nos propomos responder neste trabalho. Servirá para refletirmos sobre as questões políticas e os interesses envolvidos.

Sendo assim, analisaremos, no próximo capítulo, pesquisas que tratam de políticas públicas que antecederam o PNAIC e, em especial, três dissertações recentemente concluídas sobre o próprio PNAIC. Algumas pesquisas começam a

apresentar resultados parciais acerca da análise da proposta formativa do PNAIC (ROCHA; MORÃO; BISSOLI, 2014; SALOMÃO; MARTINIÁK, 2014); todavia, apresentando-a sem grandes novidades para a discussão a respeito das questões de alfabetização e letramento infantil e, ainda, perpetuando concepções equivocadas sobre a formação docente.

(...) vemos com desconfiança a proposta de formação do PNAIC, já que mais uma vez o professor é concebido como o “salvador da pátria” sem que, para isso, sejam oferecidas as condições necessárias para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Até porque tais condições não são somente internas à escola, ao processo de formação ou mesmo ao sistema educacional. O baixo nível de letramento em que vive grande parte de nossas crianças é resultado de suas condições materiais e culturais que não cabe somente à escola resolver. São necessárias, antes da implementação de qualquer programa, mudanças estruturais que permitam a todos acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. (ROCHA; MOURÃO; BISSOLI, 2014, p.11).

Neste contexto, buscamos elementos concretos em uma determinada realidade para analisar mais profundamente as especificidades formativas de professores estaduais que atuam em sala de primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental de nove anos no interior do estado de São Paulo por meio de um estudo de caso.

Para que essa relação entre comunidade escolar e política pública seja apresentada em seu contexto, acreditamos ser necessário aprofundar ainda mais o cenário em que se deu a política do PNAIC no âmbito federal e estadual para melhor compreensão de todo o panorama que cerca a realidade específica de uma unidade escolar.

Desse modo, apresentamos no próximo capítulo, o estudo bibliográfico das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado em relação às políticas públicas de formação de professores que antecederam o Pacto e algumas das mais importantes teorias que fundamentam essas políticas no país.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Assim como iniciamos a discussão acerca da formação de professores nas políticas públicas com o viés legislativo no capítulo anterior, trataremos dessa temática agora reportando-nos aos diversos autores que vêm trazendo diferentes olhares para a questão no Brasil. Vale lembrar que nosso interesse se restringe especificamente aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, considerados por vários autores como professores alfabetizadores.

Optamos por selecionar investigadores que trazem a temática de forma ampla para considerarmos o contexto geral, sem perder de vista as especificidades do recorte proposto, não apenas nesta pesquisa, como pela abrangência do próprio Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Apresentamos o resultado do estudo bibliográfico empreendido na pesquisa nos referindo à formação de professores alfabetizadores. Selecionamos 17 produções que nos subsidiarão no contexto que precede o Pacto.

Reportamo-nos às questões que se apresentam e que subsidiaram políticas públicas educacionais como o PNAIC no que se refere à garantia do direito que as crianças têm de serem alfabetizadas na ‘idade certa’. Para tanto, foi feito levantamento e revisão da produção acadêmica das três universidades do Estado de São Paulo, formadoras do PNAIC, sobre a alfabetização, leitura e escrita da língua materna, letramento, políticas e programas educacionais das últimas décadas, sendo elas, o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (PROFA), “Letra e Vida”, “Ler e Escrever” e “Pró-Letramento”.

Três trabalhos de mestrado foram selecionados posteriormente ao primeiro levantamento de dados, para discutirmos a formação continuada no PNAIC, pois são os primeiros que encontramos e que apresentam resultados sobre o tema. Dois com uma análise restrita a documentação: uma dissertação refere-se aos materiais disponibilizados para os professores na proposta formativa do PNAIC e a outra busca definir o contexto e caracteriza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A terceira caracteriza-se pelo aspecto empírico, cujo conteúdo será analisado adiante.

3.1 Panorama geral da Formação de Professores no Brasil

Como pudemos perceber no capítulo anterior, nos anos de 1980 e 1990 ocorre um maior “dinamismo” em todo o campo educacional, especialmente na esfera legislativa e conseqüentemente nas discussões a respeito da formação de professores, assim como nos chama a atenção Martins (2010, p.13), afirmando que a temática se torna cada vez mais presente como objeto de estudo.

Baseada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a autora aborda a questão como parte do trabalho docente e a questão de tal ofício ser transformado em emprego, ou seja, tornar-se uma atividade alienada. Tal abordagem se dá pelas tendências neoliberais percebidas neste cenário, nas quais, “em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (MARTINS, 2010, p.15).

Martins (2010, p.15) também nos chama a atenção para a contraditória relação entre a formação para o trabalho e os resultados do mesmo. Tais questões nos interessam principalmente pelo fato de que o PNAIC traz concomitantemente a formação para professores em forma de curso de formação continuada e um instrumento de avaliação externa do aprendizado dos alunos que compõe o IDEB, como já especificamos anteriormente. Dessa forma, pode-se perceber que essa tendência neoliberal pode estar presente também no PNAIC. Contudo, nos resta verificar esta questão com maiores fundamentos.

A ideia de produtividade, verificação da formação docente a partir de avaliação externa que “mede” o aprendizado dos alunos é amplamente divulgada. Como no caso da recente reportagem de Giesteira (2015, p. 26) na revista Pátio, na qual se afirma que não é possível avaliar a iniciativa por falta de resultados da própria Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que faz parte da política do PNAIC.

No momento, vale retomar o contexto da formação de professores no âmbito nacional para termos uma maior clareza que subsidiará posteriores análises em nossa pesquisa. Assim como revela a pesquisa de Gatti (2011), o cenário educacional no âmbito das políticas públicas é permeado por diversos movimentos, várias lacunas e demandas latentes. Apontando que:

Os desafios candentes que são colocados ao governo da educação e às suas políticas, em particular às questões da formação de docentes e de seu trabalho, têm-se originado dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, que expõem suas necessidades e demandas e geram suas reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Esses desconfortos relacionam-se a novas posturas ante as injustiças sociais, marcadamente as injustiças de *status* social, que estão relacionadas com a ordem cultural em nossa sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna. (GATTI, 2011, p.24-25).

Duarte (2001), em seu livro intitulado “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana”, cita um desses “desconfortos”. Trata-se do que o autor chama de “campanhas educativas” e que teriam uma função paliativa no sentido de garantir uma falsa crença de melhoria. Segundo ele, o analfabetismo é o alvo desses esforços para se garantir que a população assimile informações imediatas sem profundidade. Se referindo aos interesses e esforços da classe dominante em manter o controle e a manipulação das classes populares, Duarte afirma que:

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2001, p.27).

Ao se perguntar sobre o saldo da história do século XX no âmbito da formação de professores, Martins diz que “nela, ‘o saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competências’” (MARTINS, 2010, p.19). Autores como Duarte (2001), Martins (2010), Santos (2013), entre outros indicam o lema “aprender a aprender” como um dos entraves da educação.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do

trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, p.29).

Assim, podemos antecipar que esse revigoramento, citado pelo autor, só pode ter seu início através da formação de professores, seja ela inicial, continuada, em formato de cursos ou na relação direta com formadores de professores que participam do cotidiano escolar como é o caso de coordenadores pedagógicos, diretores escolares, entre outros. Contudo, vale retomar o arsenal de propostas formativas do qual fala Gatti (2008). Segundo ela, cursos de diversas naturezas, níveis e provenientes de inúmeros setores são abundantes no país, principalmente no Sul/Sudeste.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p. 58).

Novamente observamos a constatação de que há um desconforto em relação à situação educacional no país. Contudo, há que se considerar a recente história educacional do Brasil, especialmente no que se refere à universalização e democratização do ensino. As mudanças discutidas nos trabalhos de Gatti (2008; 2010; 2011) mostram essa profusão de inquietações e mudanças constantes. Sobre isso, Mortatti (2010) afirma que é a partir do início da década de 1980 que

[...] passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas (MORTATTI, 2010, p. 331).

Mas, ao nos perguntarmos sobre a natureza dessa inquietação tão latente, encontramos alguns argumentos que podem justificá-la. Um deles é a influência dos organismos internacionais sobre a suposta necessidade de mudança para que o professor seja formado sob a égide da flexibilidade, da autonomia e da polivalência (MAZZEU, 2011, p. 148).

Por outro lado, pressupostos de teorias sob o rótulo construtivista causam, no mínimo, estranheza, mesmo que estas se manifestem apenas internamente nos que as escutam. Referimo-nos a *slogans* que afirmam que a escola não deva apenas transmitir o conhecimento, contraditoriamente a real situação educacional em que se encontram tantos índices revelando total falta de domínio pelos alunos dos conteúdos escolares mais básicos. A palavra “apenas” parece ser ignorada.

3.2 O que as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação dizem sobre a temática

O tema Alfabetização é recorrente. Pesquisas como as realizadas por Monteiro (2000; 2006; 2008) apresentam interessantes dados sobre a prática docente e sua relação com a formação de professores alfabetizadores, sobre a necessidade de buscarmos caminhos para garantir uma formação apropriada às demandas desse profissional, essencial numa sociedade letrada como a nossa.

Dessa forma, empreendemos uma primeira busca em Bancos de Dados de Teses e Dissertações de diversos programas de Pós-Graduação do país, no Banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas num primeiro momento não encontramos trabalhos diretamente ligados ao PNAIC. Diante dessa situação, resolvemos mudar nosso olhar e procurar por trabalhos voltados para políticas públicas estaduais paulistas e federais que antecederam o PNAIC ou que estão em vigor simultaneamente. Durante nosso levantamento bibliográfico, não deixamos de acompanhar os trabalhos que pudessem surgir nesse período em outros Bancos de Dados além dos escolhidos.

O primeiro encontrado é intitulado “A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC” (SALOMÃO, 2014) e foi orientado pela Prof^a Dr^a Vera Lucia Martiniak. Teve como objetivo analisar o processo de implantação do PNAIC no município de Ponta Grossa iniciado com o trabalho de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2013, tendo como referência anterior o Programa Pró-letramento. Estamos aqui apontando o *locus* da pesquisa, pois esta será uma questão importante de ser considerada, visto que no Estado de São Paulo o PNAIC não seguiu a mesma configuração no processo de implantação, principalmente em relação às concepções teóricas da ação formativa voltada para os docentes.

No sentido de responder à questão de pesquisa: “Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Programa Pró-letramento inseridos nas políticas educacionais do governo federal”, a pesquisadora realiza um levantamento do contexto histórico e da constituição das políticas educacionais partindo da década de 1990 no que se refere à formação de professores, inclusive o cerne da proposta do PNAIC para essa finalidade, considerando que naquele município houve influência do Programa Pró-letramento (SALOMÃO, 2014, p.16).

Sua pesquisa se configura como qualitativa, caracterizando-a como estudo bibliográfico. Utiliza como dados: produções acadêmicas – 13 trabalhos entre teses e dissertações que tratam do Pró-letramento e, documentos oficiais e legislativos que se relacionam ao PNAIC.

Traz como conclusão uma visão positiva da formação de professores como atualização de conhecimentos que se transformam constantemente em nossa sociedade e promotora da emancipação humana, visto que a ação educativa leva o indivíduo a transformar a sua realidade e participe efetivamente da sociedade (SALOMÃO, 2014, p.8).

A pesquisadora afirma ter como aporte teórico o materialismo-dialético de Marx, dessa forma se reporta a Newton Duarte, Ana Carolina Marsaglia, Lígia M. Martins e Gaudêncio Frigotto no que se refere à formação de professores. Quanto à formação docente nas políticas públicas, sua principal referência é Bernardete Gatti, juntamente aos pesquisadores anteriormente citados. Sobre alfabetização, não discute esse conteúdo, se limita a discutir o conteúdo formativo do professor que trabalha nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Um segundo, também em nível de mestrado, intitulado “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (SOUZA, 2014), contribuirá para nossa análise, assim, o exploraremos melhor no capítulo 4, no subitem “O material para formação do professor”.

O terceiro trabalho encontrado após o levantamento inicial foi o de Tedesco (2015). Trata-se de um estudo de caso realizado em rede pública no Estado do Paraná, na cidade de Fagundes Varela, apresentando resultados positivos sobre a integração da política “Um Computador por Aluno” com o PNAIC. Tais resultados nos remetem à possibilidade de contribuições significativas do Pacto.

No intuito de localizar nossa pesquisa no cenário das produções acadêmicas das universidades responsáveis pela formação do PNAIC no Estado de São Paulo, realizamos uma busca em Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Estas três universidades são as Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação do PNAIC no Estado de São Paulo.

Dentre os registros disponíveis no Banco de Dados das Universidades pesquisadas, lembrando que a busca foi realizada no mês de setembro de 2014, partimos para a leitura dos títulos, com o cuidado de selecionar trabalhos que se relacionam ao tema que apresentamos, procurando respeitar suas características; contudo, não encontramos nenhuma pesquisa diretamente relacionada com o PNAIC. Está é uma pequena amostra do quão importante é a questão e quanto se produz sobre língua materna. Vejamos os resultados organizados no quadro 11:

Quadro 11: Produção acadêmica sobre a temática⁸

Palavras utilizadas na busca	UFSCar	UNESP	UNICAMP	Total
Alfabetização	31	42	37	110
Escrita	36	56	45	137
Leitura	29	28	29	86
Letramento	5	8	13	26
PROFA	2 ⁹	3	0	5
“Letra e Vida”	0	3	2 ¹⁰	5
“Ler e Escrever”	0	0	5 ¹¹	5
Pró-letramento	0	1	1 ¹²	2
Total por instituição e geral	103	141	132	376

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Ao inserirmos no sistema de busca do banco de dados de teses e dissertações, primeiramente, da UFSCar, o descritor ‘alfabetização’, encontramos 56

⁸ Lembramos que a produção a que nos referimos se trata daquela disponibilizada em base de dados no formato digital das universidades escolhidas para o levantamento no mês de setembro de 2014.

⁹ Um dos dois trabalhos selecionados apenas é voltado para a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos; faz referência ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e ao seu material formativo e cita o Programa Pró-letramento. O outro trabalho traz foco ao referido programa.

¹⁰ Encontramos quatro trabalhos, mas nenhum deles trata do programa como tema central. Selecionamos dois para análise pela atenção dada pelos autores ao programa “Letra e Vida”.

¹¹ Foram encontrados quatorze trabalhos, sendo que dez deles apenas citavam o programa no máximo duas vezes. Selecionamos cinco que se dispuseram discorrer sobre o programa mesmo não sendo seu foco.

¹² Apenas um dos trabalhos trata do Pró-letramento, apesar de não tê-lo como tema central; outros dez citam o programa por, no máximo, quatro vezes no corpo do texto.

registros. Partimos, então, para a leitura dos títulos, excluindo da lista os trabalhos que se referiam à alfabetização de jovens e/ou adultos e outros tipos de ‘alfabetização’, como musical, matemática, científica, tecnológica, língua estrangeira, entre outros.

O mesmo procedimento se repetiu ao encontrarmos 92 registros no banco de dados da UNESP. No entanto, não foi possível proceder da mesma forma em relação ao da UNICAMP, devido ao volume que chegou a 2.493 registros. Optamos por filtrar pelo campo ‘palavra-chave’, reduzindo o resultado para 81 registros. A partir do novo resultado, realizamos a leitura dos títulos, chegando ao resultado apresentado no quadro 12.

No caso dos três bancos de dados, ao surgirem dúvidas em relação a qualquer aspecto do trabalho, partimos para a leitura do resumo e, quando necessário, para a leitura de capítulos específicos do trabalho que pudessem nos esclarecer, por exemplo, quem eram os sujeitos ou qual era o nível de ensino.

Em se tratando do volume final de trabalhos relacionados à alfabetização de crianças até oito anos de idade, no nível do ensino fundamental, ou mesmo voltados aos professores dessas crianças, notamos números próximos e bastante expressivos: 31 da UFSCar, 42 da UNESP e 37 da UNICAMP.

O procedimento descrito foi utilizado, também, para os descritores: ‘escrita’, ‘leitura’ e ‘letramento’. Apesar do grande volume, optamos por fazer a leitura dos títulos, um a um, e, sempre que necessário, recorrendo ao resumo e ao próprio trabalho. O filtro ‘palavra-chave’ foi utilizado apenas no banco de dados da UNICAMP, pois o resultado das buscas ultrapassava a casa das centenas.

Assim, o banco de dados da UFSCar, da UNESP e da UNICAMP apresentou, respectivamente: 292, 297 e 365 registros iniciais, sendo selecionados 36, 56 e 45 trabalhos relacionados com o descritor ‘escrita’ como vemos no quadro 5, considerando os aspectos já citados anteriormente como idade das crianças, nível de ensino e/ou seus professores. Tanto quanto à palavra utilizada anteriormente, os números obtidos são consideráveis no sentido de que a escrita é um tema bastante pesquisado nestas universidades.

Os registros digitais apresentados inicialmente pelos sistemas citados utilizando o descritor ‘leitura’ foram 229 da UFSCar e 673 da UNESP. Em especial, no caso do banco de dados da UNICAMP, o filtro ‘palavra-chave’ reduziu de 1.436 para 5 registros, por isso optamos pelo filtro ‘títulos’, o que apresentou 447 registros,

viabilizando nossa busca. Desses resultados, selecionamos - a partir da leitura dos títulos, seguida do resumo e de trabalho completo, quando necessário - 29 títulos tanto da UFSCar quanto da UNICAMP e 28 da UNESP. O que confirma a importância do ensino e da aprendizagem da leitura em fase inicial, assim como da escrita nesse processo de alfabetização.

Um tanto diferente dos anteriores foram os resultados obtidos pela busca com o descritor 'letramento'. Percebemos que o termo é utilizado com maior frequência nas pesquisas cujos sujeitos são alunos com mais de oito anos de idade ou seus professores. Iniciamos a busca com 25, 32 e 76 registros nos bancos de dados da UFSCar, UNESP e UNICAMP, respectivamente, e desses selecionamos 5, 8 e 13 títulos, procedendo à leitura dos títulos, resumos e texto completo, quando necessário. Apesar de observarmos uma queda no volume de trabalhos, esse tema ainda contribui para ilustrar a importância do processo de alfabetização, mas também nos leva a refletir sobre que tipo de alfabetização inicial se tem pensado nas pesquisas que se propõem a investigar os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como o nosso foco está em uma política pública, selecionamos descritores mais específicos para o levantamento. Diante das expressões que denominam programas e políticas públicas educacionais voltadas para a formação de crianças e professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos estão: 'PROFA' (sigla para Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do governo federal, implementado no ano de 2000), 'Letra e Vida' (denominação do PROFA na rede estadual de ensino), 'Ler e Escrever' (programa oficial da rede estadual), e 'Pró-letramento' (Programa de formação de professores alfabetizadores do governo federal implementado no ano de 2006), tivemos o cuidado de verificar se o uso de letras maiúsculas e minúsculas, de aspas e de abreviação influenciaria no resultado. Percebemos que o uso de aspas se fazia necessário, principalmente no caso das expressões (termos com mais de uma palavra). A sigla PROFA nos permitiu acesso a trabalhos empíricos em escolas cuja denominação iniciava-se com "Profª", já que se tratava de nomes de escolas que homenageavam professoras. Apesar de todo esforço em encontrar pesquisas que teriam se dedicado a esses programas e políticas públicas educacionais, poucos foram encontrados. Algumas das pesquisas selecionadas não tinham os programas e políticas citados como objeto de estudo, mas como dados. Sendo assim, foram poucos os títulos que nos

chamaram a atenção por ter uma política pública como foco. Esses resultados nos levaram a perceber a necessidade de pesquisas que se dediquem aos programas e políticas educacionais devido à grande influência que têm sobre a formação do professor dos anos iniciais e, inclusive, às polêmicas geradas.

Quadro 12: Nível das produções acadêmicas em políticas públicas educacionais entre 2005 e 2013

Universidade	Mestrado	Doutorado	Total
UFSCar	2	0	2
UNESP	4	3	7
UNICAMP	6	2	8
Total	12	5	17

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Dos dezessete trabalhos selecionados sobre as políticas públicas definidas anteriormente, verificamos a necessidade em determinar o nível da produção acadêmica, o conteúdo, os resultados, os referenciais, os autores citados e analisar suas lacunas, ocorrências e contribuições. No quadro 6, podemos observar os níveis em que as pesquisas selecionadas foram realizadas. Vale ressaltar que as pesquisas selecionadas foram publicadas entre 2005 e 2013.

Posteriormente, temos o quadro 13 com maiores especificações sobre as características dos trabalhos selecionados. Pretendemos com isso oferecer mais detalhes sobre as pesquisas realizadas e, na sequência, apresentamos uma síntese de cada uma das pesquisas de forma a fornecer um panorama geral do trabalho do pesquisador, principalmente em relação aos aspectos que se relacionam com a nossa problemática.

Quadro 13: Levantamento bibliográfico de teses e dissertações

Título do trabalho	Instituição – cidade	Titulação	Área/ Área de Concentração/ Eixo/ Linha de Pesquisa	
Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir das reflexões e (trans)formações em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem (DANAGA, 2005)	UFSCar – São Carlos	Mestrado em Educação	Área: Fundamentos da Educação	
A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara (ZINGARELLI, 2009)			Linha de Pesquisa: Educação Brasileira	
Socialização de professores em atividades de educação continuada (SAMBUGARI, 2005)	UNESP Araraquara	Mestrado em Educação	Eixo: Trabalho Educativo - Linha de Pesquisa: Educação do professor	
Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente (MAZZEU, 2007)		Mestrado em Educação Escolar	Epistemologia do Trabalho Educativo	
Formação de professores alfabetizadores: Efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis (HERNANDES, 2008)	UNESP Marília	Doutorado em Educação	Educação	
O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas (SILVESTRE, 2009)	UNESP Araraquara	Mestrado em Linguística	Linguística	
Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009. (MARTINS, 2010).	UNESP Marília UFMA - São Luís	Doutorado em Educação (Dinter)	Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Filosofia e História da Educação	
Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores (VALIENGO, 2012)	UNESP Marília	Doutorado em Educação	Área: Ensino na Educação Brasileira Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens	
Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica (SCANFELLA, 2013)	UNESP – Araraquara	Mestrado em Educação	Linha de Pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas	
Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada (DE GRANDE, 2010)	UNICAMP Campinas	Mestrado em Linguística Aplicada	Área de concentração: Língua Materna	
As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil (GAMBA, 2011).		Doutorado em Educação	Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos	
Conflitos na implementação da política educacional brasileira: As relações entre a união e os municípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (GRINKRAUT, 2012).		Mestrado em Educação	em	Área de concentração: Ciências Sociais na Educação
A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP (SILVA, 2013)				
Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (ROMANINI, 2013)		Doutorado em Educação	em	
O processo de constituição do sujeito como produtor de texto: o papel da intervenção pedagógica (ROLINDO, 2013)		Mestrado em Educação	em	Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina (DRI, 2014)				Área de concentração: Ciências Sociais na Educação
A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP (COSSO, 2013)				Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Vejam os conteúdos específicos, as formas de coleta de dados, as questões que os direcionam, os objetivos traçados, os sujeitos, os espaços, os contextos, enfim, os embasamentos teóricos de cada uma das pesquisas selecionadas. Destacamos o título (em negrito), seguido do nome do professor orientador e da instituição a fim de facilitar a leitura da síntese de cada trabalho acadêmico. Organizamos as sínteses da seguinte forma: primeiro pela instituição UFSCar, UNESP e UNICAMP, respectivamente (ordem alfabética), e depois por data de publicação.

Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada: o tornar-se educador a partir das reflexões e (trans)formações em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem (DANAGA, 2005)

Orientadora: Prof^a Dr^a Aparecida Barco Soler Huet - UFSCar

A dissertação de Danaga (2005) tem como principal objetivo acompanhar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e verificar se ocorreu melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. Recorreu então a uma abordagem qualitativa desenvolvendo um estudo de caso, associando estudo bibliográfico, documental, entrevistas com as professoras, e observação participante, já que desempenha função de coordenadora pedagógica na escola escolhida para a pesquisa.

A fim de responder à seguinte questão de pesquisa: “Até que ponto as atividades propostas pelo PROFA transformariam a prática educativa dos professores e promoveria melhoria real na aprendizagem das crianças?” (DANAGA, 2005, p.6), a pesquisadora realiza a coleta de dados durante o ano de 2002, acompanhando quatro salas de primeiro ano do Ensino Fundamental e as coordenadoras do PROFA.

Como resultado, a pesquisa mostra que houve progresso dos alunos em relação à leitura, escrita, interpretação e produção textual, mas admite que as orientações oferecidas no PROFA não foram suficientes, pois nem todos os alunos obtiveram um bom aproveitamento durante o ano. Constatou, inclusive, a aceitação e aplicação de subsídios do Programa em sala de aula pelos professores participantes.

Utiliza como aporte teórico sobre formação de professores, autores como César Coll, Philippe Perrenoud entre outros; no que se refere à alfabetização e letramento, Ana Maria Kaufman, Ana Teberosky, Delia Lerner, Emília Ferreiro, Magda Soares, Telma Weisz; sobre políticas públicas, José Augusto Pacheco, José Mario Pires Azanha, Ivo José Both; e, mais especificamente sobre avaliação, Cipriano Carlos Luckesi. Diante dos teóricos utilizados, podemos verificar forte influência construtivista em sua produção.

A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara. (ZINGARELLI, 2009).

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

O principal objetivo da dissertação de Zingarelli (2009) foi compreender o processo de implantação do ensino de nove anos no município de Araraquara, interior do estado de São Paulo, discutindo “qual a diferença do processo de ensino e de aprendizagem vivenciado pelas crianças de seis anos inseridas no Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas e privadas no município”.

A pesquisadora apresentou a seguinte questão problematizadora: “Qual a concepção de aprendizagem no município de Araraquara?”, optou por uma pesquisa qualitativa, selecionou duas escolas da rede pública municipal e duas escolas da rede privada no mesmo município, nas quais realizou observação, registros de campo, análise de dados e documentos, tanto sobre as próprias escolas, quanto sobre seus alunos e professores. Vale registrar que a coleta foi realizada nos meses de abril a outubro de 2008.

Segundo ela, a Secretaria Municipal de Educação de Araraquara designou uma comissão para o processo de atribuição de classes do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Essa comissão era formada por oito profissionais, dentre eles, uma professora formadora do PROFA e duas professoras tutoras do Pró-letramento. Um dos requisitos para a escolha das professoras que iriam trabalhar com as classes de primeiro ano era a participação, comprovada por certificação, no mínimo em uma das duas formações citadas.

Zingarelli (2009) se reporta à orientação do material do PROFA no que se refere à realização da sondagem de escrita de cada criança individualmente e recomendações sobre a organização das crianças em duplas para realização de

atividades de escrita chamados agrupamentos produtivos. Relata também atividades com sílabas simples e complexas utilizadas pelas professoras e consideradas ultrapassadas pelo material do PROFA. Seu aporte teórico se fundamenta em Alessandra Arce, Beatriz Meirelles, para a compreensão das questões ligadas às concepções de infância e de alfabetização, contudo, não são pesquisadoras da área; e, em Dermeval Saviani no que se refere às questões de política públicas, entre outros.

Nas considerações finais, a pesquisadora deixa claro que não se propõe questionar a antecipação do Ensino Fundamental, “mas sim analisar a repercussão deste projeto educacional nas ações educativas voltadas para o ensino e para a aprendizagem, bem como as adaptações curriculares que se fizeram necessárias” (ZINGARELLI, 2009, p.126) Como balanço, atribui um grande impacto na organização e de concepções nas escolas públicas, o que não ocorre nas escolas particulares em que realizou sua pesquisa.

Socialização de professores em atividades de educação continuada (SAMBUGARI, 2005).

Orientadora: Prof^a Dr^a Alda Junqueira Marin – UNESP Araraquara

As questões que orientaram a dissertação de Sambugari (2005, p.22) foram: quais percepções tem o professor a respeito da contribuição da educação continuada para sua formação? Quais são os modos de socialização são utilizados?

Teve como objetivo investigar “os modos de reação e socialização vivenciados por professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental da rede municipal, de uma cidade da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, durante atividades de educação continuada.” (SAMBUGARI, 2005, p.23).

Dividiu seu trabalho em três momentos: um primeiro em que faz uma revisão de estudos sobre a temática; segundo, um estudo preliminar para definir o aporte teórico; e, por fim, a pesquisa na qual utiliza como instrumentos de coleta de dados a aplicação de questionários com perguntas fechadas, entrevistas e observação, podendo ser caracterizada como quanti-quali ou método misto. Analisou os 55 questionários preenchidos pelas professoras participantes de três turmas do PROFA e três do Programa de desenvolvimento profissional continuado (Parâmetros em

Ação) primeiro semestre de 2004. Entrevistou as três formadoras dessas turmas e tabulou todos os dados registrados a partir das observações.

Afirma ser seu principal aporte teórico Pierre Bourdieu. Para a área de políticas educacionais voltadas para a formação de professores utiliza autores como Alda Junqueira Marin, Antonio Nóvoa, Carlos Marcelo Garcia, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichner, Maria Regina Guarnieri, Michael Huberman, Vera Maria Candau. Na área de alfabetização e letramento, utiliza o material oficial dos programas em questão e o relaciona com os autores anteriormente relacionados.

A pesquisadora verifica um número expressivo de professoras de 3ª e 4ª séries participando dos cursos voltados para a alfabetização, etapa em que esse aprendizado deveria estar estabelecido. Outra constatação interessante é o número de professoras atuando em mais de uma escola. Verificou que as atitudes de rejeição foram mais presentes durante o curso do que as de aceitação da proposta. Aponta certa irregularidade nas atitudes em ambos os casos e a possibilidade de se considerar os mais diversos fatores para essas condutas.

Formação Continuada de Professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. (MAZZEU, 2007)

Prof. Dr. Newton Duarte – UNESP Araraquara

Em sua dissertação, Mazzeu (2007) tem como objetivo investigar as perspectivas oficiais de capacitação docente a partir de 1990, sendo o PROFA sua referência de análise. Enumera diversos questionamentos sendo o principal: “por que o construtivismo, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências configuram-se como concepções centrais na reforma educacional brasileira?” (MAZZEU, 2007, p. 17). A fim de responder a essa questão, a pesquisadora realiza uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-bibliográfico, estudando os dados apresentados pela legislação específica a que se refere seu estudo e pelos materiais oficiais do programa em questão.

Afirma ter como pressuposto os fundamentos teórico-metodológicos contidos na pedagogia histórico-crítica, tendo como perspectiva de análise o materialismo histórico, isto é, a concepção dialética marxista. Sendo assim, pauta-se principalmente em Dermeval Saviani, Karl Marx, Marilda Facci, Newton Duarte na área de políticas educacionais voltadas à formação de professores. No que tange à

área da alfabetização, a pesquisadora caracteriza o Programa em questão baseada nos autores do mesmo e elabora suas críticas utilizando-se dos teóricos que fundamentam seu trabalho, como exposto anteriormente.

Admite ter aprofundado alguns dos questionamentos que apresentou, considerando a amplitude do tema. Apresenta, como resultado do estudo, uma tendência da formação de professores estar de acordo com a lógica neoliberal. Sendo assim, aponta “nova lógica de investimentos e de gerenciamento das políticas neoliberais para a educação: *eficiência, eficácia, flexibilidade e gestão do processo de aprendizagem*” (MAZZEU, 2007, p.181 grifos da autora). Afirma que a política de formação de professores, no caso específico do material do PROFA, está pautada em pressupostos da epistemologia construtivista, na teoria do professor reflexivo e na pedagogia das competências, pois, segundo a estudiosa, a negação do ato de ensinar descaracteriza o trabalho docente e desvaloriza a transmissão de conhecimentos social e historicamente construídos.

Formação de professores alfabetizadores: Efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis (HERNANDES, 2008).

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNESP Marília

A referida tese analisa os efeitos do Programa de Formação de Alfabetizadores Letra e Vida na prática docente e nos resultados do aprendizado dos alunos da região de Assis. Opta pela pesquisa-ação, por estar envolvida com o processo de formação docente, visto que é supervisora de ensino e formadora no referido curso. Questiona: “Quais efeitos são possíveis de serem percebidos nas práticas das professoras alfabetizadoras após terem participado de um Curso que tem como proposta ser um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar?” (HERNANDES, 2008, p.65).

A fim de responder a essa indagação, a pesquisadora iniciou com o levantamento de dados do SARESP 2005 e 2007, atividades das professoras cursistas durante o período de formação e, depois de transcorrido o curso Letra e Vida, oferecido pela pesquisadora/formadora no ano de 2006, foram coletadas entrevistas com professoras que haviam participado. Duas professoras foram selecionadas por terem trabalhado com as classes cujo desempenho dos alunos no SARESP havia sido melhores. Outras duas professoras foram selecionadas por se

declararem dispostas a trabalharem com o referencial teórico do curso em questão, mas que ainda não tinha suas práticas consolidadas, visto que o resultado dos seus alunos no SARESP confirmava tal condição. Por último, uma diretora de escola de primeira a quarta série do ensino fundamental que havia participado do curso Letra e Vida e que havia promovido melhores resultados no SARESP de sua unidade escolar.

Apresenta e analisa os dados da pesquisa fundamentada em autores como César Coll, Isabel Alarcão, Philippe Perrenoud na área de formação de professores; com relação às questões que envolvem política educacional, Cipriano Carlos Luckesi, Mario Sérgio Cortella, entre outros; e, na área da alfabetização e letramento, Ângela Kleiman, Ana Teberosky e Emília Ferreiro, Magda Soares. Discute o direito à educação e sua relação com o fracasso escolar histórico, principalmente no que se refere aos alunos oriundos das camadas populares baseada em Luiz Carlos de Freitas e Mario Sérgio Cortella.

Conclui que, apesar dos resultados no SARESP 2007, utilizado como referência por ela em relação aos de 2005, se apresentarem significativamente melhores, um curso com carga horária e conteúdos fechados, como é o caso do curso Letra e Vida, não é suficiente para levar as professoras à “compreensão plena de como organizar boas situações de aprendizagens aos seus alunos”, que neste caso tem como base, segundo ela, a concepção construtivista. (HERNANDES, 2008, p. 7).

O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas (SILVESTRE, 2009)

Orientador: Luiz Carlos Cagliari – UNESP Araraquara

A dissertação de Silvestre (2009, p. 12) “tem como objetivo verificar possíveis lacunas conteudísticas que permeiam o trabalho do professor alfabetizador”. Faz-se importante ressaltar que a pesquisa se localiza na área de Linguística. A pesquisadora se dedica, num primeiro momento, aos aspectos de formação acadêmica de professores, analisando as grades curriculares e ementas de seis cursos de Pedagogia brasileiros e conclui que há sérias lacunas nesse âmbito.

Seu interesse pela formação docente avança na direção do programa de formação Letra e Vida e inclui em sua análise os livros didáticos que, segundo a

pesquisadora, foram escolhidos os mais utilizados pelos professores. É, portanto, um estudo bibliográfico.

Diante dos dados coletados, Silvestre (2009, p.98) identifica “problemas na formação linguística de alfabetizadores e lacunas conteudísticas referentes à Linguística nos diversos materiais didáticos existentes, seja os de uso do professor, seja os de uso dos alunos.”

A pesquisa se fundamenta nas produções de, principalmente, Emília Ferreiro, Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares, na área da alfabetização. Antonio Nóvoa, J. M. P. Azanha e Maurice Tardif, na área de formação de professores. João Batista Araújo e Oliveira, Mauro C. Romanatto e Sonia Guimarães, na área de políticas públicas voltadas para os livros didáticos.

Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009. (MARTINS, 2010).

Orientador: Prof^a Dr^a Maria do Rosário Longo Mortatti – UNESP Marília (Dinter UFMA)

A tese de Martins (2010) aborda o programa de formação continuada, denominado Pró-Letramento, oferecido pelo Ministério da Educação, destinado a professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino da leitura e escrita. A pesquisadora tem como objetivo “contribuir para a compreensão desse importante momento da história do ensino de língua e literatura no Brasil” bem como para compreender os problemas educacionais da atualidade e possíveis avanços nesse sentido.

Para tanto, faz opção por uma abordagem qualitativa de cunho histórico, documental e bibliográfica, buscando evidenciar, além dos fundamentos teóricos, princípios norteadores e de conteúdo, elementos que contextualize sua formulação e implantação. Além dos sete fascículos que compõem o material formativo do programa em questão, a autora utiliza, em relação ao ensino da leitura e escrita e letramento, autores como Ângela Kleiman, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Mary Kato e, no que tange a políticas educacionais voltadas à formação de professores: Antonio Nóvoa, Marilda Facci, Miguel Arroyo, dentre outros.

Identifica no *corpus* documental analisado a influência do discurso acadêmico-científico, o modelo teórico do “professor reflexivo” como orientador da

proposta de formação, assim como o “construtivismo”, o “interacionismo linguístico” e o “letramento” nessa base teórica (MARTINS, 2010, p.118).

Levanta algumas lacunas e incoerências, dentre elas, a questão: do material didático do curso vir pronto para todo o território nacional e padronizado sem espaço para “reflexão crítica e pluralidade de ideias”; do distanciamento da prática mantido pelos teóricos responsáveis por sua elaboração; da carga-horária fechada e insuficiente para corresponder à demanda dos professores; da ausência de uma explicitação das concepções assumidas e dos modelos teóricos diferentes utilizados pelos autores no material formativo (MARTINS, 2010, p.118-119).

Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores (VALIENGO, 2012)

Orientadora: Prof^a Dr^a Raquel Lazzari Leite Barbosa

Coorientador: Prof. Dr. Domingos Fagundes – UNESP de Marília

Em sua tese, Valiengo (2012) se propõe investigar programas de formação continuada para professores alfabetizadores a partir, principalmente, das narrativas dos professores participantes dessas propostas formativas. Dessa forma, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, utilizando a história de vida de cinco professores portugueses e cinco professores brasileiros como procedimento metodológico. Os sujeitos dessa pesquisa foram capacitados no Programa Nacional de Ensino do Português (no caso de Portugal) ou no Programa Letra e Vida (no caso de São Paulo/Brasil).

Segundo a pesquisadora, a questão norteadora “é a representação dos professores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa” (VALIENGO, 2012, p. 13) e os objetivos são: analisar a representação desses professores nos programas acima citados, apresentar e discuti-los e entender os impactos proporcionados por essas capacitações nas ações pedagógicas dos professores participantes.

Sua escolha pela metodologia de pesquisa se dá por influência, principalmente, de Antonio Nóvoa, Pierre Bourdieu e R. Chartier. A fim de discutir políticas públicas, reporta-se a António Candeias e Bernadete Gatti. Sobre história da alfabetização, Maria do Rosário Mortatti e Maria Luiza Marcilio. Sobre alfabetização, dialogou com produções de Angela Kleiman, Délia Lerner, Emília

Ferreiro, Josette Jolibert, Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares, Marilyn J. Adams, entre outros. Percebe-se uma ampla variedade de concepções teóricas abordadas.

A partir da análise das narrativas, dos materiais dos respectivos programas de formação e de levantamento de pesquisas realizadas nas universidades paulistas, a pesquisadora conclui que é importante dar o devido valor, principalmente no que diz respeito à teoria, aos programas de formação, mas sem engessá-los. A pesquisadora afirma que os programas contribuíram para com a formação do professor e que a principal mudança de sua prática é a qualidade e variedade de leituras realizadas para os alunos. Ela apresenta diversos apontamentos a serem considerados em políticas públicas, dentre eles, destacamos a inserção da formação *in loco*, ou pelo menos a inserção do formador na escola em que os professores a serem formados trabalham.

Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: implicações das medidas políticas na prática pedagógica (SCANFELLA, 2013)

Orientadora: Maria Regina Guarnieri – UNESP Araraquara

Em sua dissertação, Scanfella (2013, p. 7) tem como “objetivo analisar a resistência docente na ‘voz’ de professoras alfabetizadoras em relação às ações políticas voltadas à alfabetização e materializadas em programas de formação continuada que visam alterar as práticas docentes”. Para corresponder ao seu objetivo, a pesquisadora optou por uma pesquisa qualitativa, entrevistando seis professoras com no mínimo dez anos de experiência como alfabetizadoras e que tivessem participado de pelo menos dois cursos de formação continuada neste sentido.

A fim de responder à questão formulada a partir do objetivo, ou seja, saber as razões que levam professores a resistirem ou reajustarem ações políticas direcionadas à alfabetização, como procedem e “se, ao fazerem tais reajustamentos, mantêm elementos convencionais da prática de alfabetização com base em seus saberes” (SCANFELLA, 2013 p.153), busca, além das entrevistas, analisar as diretrizes curriculares do município em que realizou a pesquisa, principalmente acerca dos objetivos e conteúdos de Língua Portuguesa dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de nove anos.

Constatou-se como resultado que as professoras apresentavam resistência ao programa de formação estudado naquela pesquisa, o Profa, e o projeto “Estudar pra valer!”, visto que, segundo Scanfella (2013), as professoras utilizavam procedimentos considerados inadequados em uma das propostas formativas analisadas pela pesquisadora. Contudo, percebe que elas incorporaram, além das terminologias difundidas por esses cursos em seus discursos, aspectos defendidos pelo programa institucionalizado como é o caso dos ligados ao letramento. A pesquisadora afirma que tal resistência ocorre principalmente pelas características dos cursos como quando a proposta se apresenta fechada, exigindo desenvolvimento de atividades pré-estabelecidas quanto à forma, à sequência, ao tempo (SCANFELLA, 2013, p.154-156).

Magda Soares é a principal autora citada na pesquisa para a área da alfabetização. Andy Hargreaves, Alejandra Birgin, Michael Apple, Philippe Meirieu, Rosa Fátima de Souza, entre outros, para a área de políticas públicas.

A pesquisa considera inconsistentes as falas das professoras entrevistadas e suas práticas fragmentadas. Todavia, não apresenta nas considerações finais as disparidades entre o programa e o projeto analisados. Parece-nos importante ressaltar que as propostas formativas analisadas na pesquisa em questão são divergentes e lacunadas e que, sem o devido esclarecimento, levam as professoras a concluírem que “tudo é jogado” (SCANFELLA, 2013, p.156), mesmo porque é o que se faz evidente.

Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada (DE GRANDE, 2010)

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela B. Kleiman - UNICAMP

De Grande, em sua dissertação, objetiva investigar a construção de identidades profissionais de professores, buscando responder à questão: “Como a identidade profissional de professores em formação continuada é co-construída na intersecção de diferentes vozes sociais que emergem nos discursos que circulam nesse espaço de formação?” (DE GRANDE, 2010, p.116).

Seu foco, inicialmente, não está nas propostas formativas que nos interessam, a formação continuada de que trata mais especificamente esse trabalho é um curso oferecido pelo programa Teia do Saber, uma parceria entre a Secretaria

de Educação do Estado de São Paulo e universidades. Porém, no decorrer do curso em questão, a pesquisadora identifica no discurso e no posicionamento das professoras elementos de formações anteriores (principalmente do Letra e Vida), cujo embasamento teórico divergia daquele em que se encontravam, criando certa oposição em alguns momentos. Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, além da coordenadora do curso, de seis formadores e de três pesquisadoras, havia inicialmente 126 professores da rede estadual paulista inscritos, desses, 113 concluíram o referido curso.

A pesquisadora aplicou questionário (respondido por 67 dos professores), a fim de caracterizar o grupo e os processos formativos dos participantes; procedeu com a gravação, transcrição e análise de sete dos encontros do curso; analisou os materiais escritos produzidos pelos professores cursistas; produziu e analisou diário de campo dos sete encontros anteriormente gravados; analisou os textos/planejamentos produzidos pelos formadores e os textos base utilizados como material teórico para o curso; e entrevistou cinco dos professores participantes do curso em seus locais de trabalho após término do curso.

De Grande (2010, p.11) afirma realizar uma pesquisa qualitativa-interpretativa, baseada numa “concepção dialógica e social da linguagem do Circulo de Bakhtin”. Vale ressaltar que essa pesquisa se situa na área da Linguística Aplicada, sendo seu referencial teórico a produção, principalmente, de Angela Kleiman e Vigotski, no que se refere ao ensino da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu interesse está na formação de uma identidade profissional por isso se baseia em autores como D. Raymond e Maurice Tardif. Na área de políticas públicas, reporta-se à autora Bernadete Gatti, dentre outras como Denise T. R. de Souza e Marília C. Valsechi.

Conclui, referindo-se às divergências entre professores participantes e formadores, que “as vozes sociais que trazem como argumentos são de perspectivas distintas e a própria concepção de texto e de leitura de cada uma das partes não coincide.” (DE GRANDE, 2010, p.88) Dessa forma, a pesquisadora identifica a fundamentação teórica de professores alfabetizadores pautados no curso Letra e Vida diferente da do curso em que realizou sua observação participante.

Ela aponta a necessidade de superar o caráter compensatório dos cursos de formação continuada em relação à formação inicial, de se oferecer espaço para reflexão e aprofundamento sobre questões de interesse dos professores, além de se

deixar claro para os cursistas seus objetivos, sua metodologia e sua perspectiva teórica.

As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil (CAMBA, 2011).

Orientador: Prof. Dr. Luis Enrique Aguilar - UNICAMP

A tese de Camba (2011, p.2-3) dá continuidade à pesquisa realizada no mestrado buscando aprofundar o tema sobre políticas públicas de avaliação. Para tanto, inicia realizando uma pesquisa bibliográfica de produções científicas e documental das produções do MEC, da Secretaria do Estado de São Paulo, já que seu objeto de estudo é o SARESP, no período de 1995 a 2010. Propõe-se analisar a relação entre a política pública em questão e os governos em exercício, em especial o secretariado do Estado de São Paulo. A pesquisadora não especifica a questão que orienta sua tese, apresentando diversos questionamentos durante o texto. Dentre eles:

(...) É de conhecimento geral que os mais prestigiosos exames vigentes possuem ferramentas de análise de resultados das avaliações nacionais e vêm fazendo uso destas para considerar os fatores socioeconômicos no sucesso ou fracasso escolar? São adequadas essas ferramentas para mensurar peremptoriamente o sucesso ou fracasso escolar? O que se tem feito com esses resultados que apontam para desigualdades flagrantes? (CAMBA, 2011, p.51).

Mas, parece-nos que sua questão está mais ligada a uma agenda de governo, intervenções necessárias, buscando saber se a política de avaliação é ou não uma questão prioritária nos governos que se sucederam na periodização estabelecida para análise, ou se trata apenas de influência de organismos internacionais, principalmente os de financiamento.

Em conclusão, constata que o Estado não oferece condições de acesso e permanência aos que mais precisam, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo insucesso. Segundo a autora, o SARESP é ineficiente, primeiro divulgando resultados que desvalorizam a educação pública e, paradoxalmente, documentos que se comprometem com a melhoria do ensino, o que, além de contraditório, cumpre um papel regulador, de controle e novamente de responsabilização dos usuários da política.

Aponta para a questão do discurso pró-cursos de formação continuada que não contribuíram para resolver os problemas mesmo com as adequações. Critica a busca por “caminhos curtos e baratos” (CAMBA, 2011, p.225). Segundo ela, a política deve ser acompanhada e reformulada, pois há denúncias de que o modelo em que se baseiam está no caminho errado. Afirma que as avaliações são úteis como informação desde que não tenham a finalidade de recompensar ou punir.

Com relação às políticas públicas, Camba (2011) se reporta principalmente a Carlos A. Abicalil, E. R. Souza, José M. R. Pinto, Luis E. Aguilar, Luis F. Aguilar Villanueva, Luiz Carlos Freitas, Marcia A. S. Aguiar, entre outros. Helena C. L. de Freitas é uma das autoras utilizadas para abordar a questão da formação de professores nas políticas públicas. Entretanto, a área da alfabetização não está contemplada com um referencial específico, apenas remete ao referencial de alguns trabalhos analisados em sua busca bibliográfica, principalmente no caso da tese de Hernandes (2008).

Conflitos na implementação da política educacional brasileira: As relações entre a união e os municípios do Plano de Desenvolvimento da Educação (GRINKRAUT, 2012).

Orientadora: Prof^a Dr^a Nora Rut Krawczyk

A dissertação de Grinkraut (2012, p.vii) se propõe “analisar as relações intergovernamentais, particularmente entre a União e os municípios na gestão local da política educacional, identificando os conflitos, interesses e demandas sociais que permeiam o processo de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”.

Para direcionar sua busca, a pesquisadora elabora algumas questões, contudo, a questão central está relacionada à problemática desse Plano, o PDE, tornar-se um apoio aos municípios mais vulneráveis socioeconomicamente, ou uma forma de enfraquecer as formas locais de formular políticas públicas educacionais. Este questionamento se baseia em Mariângela Graciano.

Refere-se a diversos autores, dentre eles estão, principalmente os voltados para políticas públicas, trabalho docente e formação de professores, Almerindo J. Afonso, Bernadete A. Gatti, Carlos Abicalil, Elba S. de Sá Barreto, João Barroso, Luiz Carlos Freitas, Stephen J. Ball, Theresa Adrião. Interessante notar que a

pesquisa traz dados sobre analfabetismo, índices como o IDEB, que afere os níveis de leitura e escrita e cita o Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo, mas não discute a questão da alfabetização. Seu interesse está apenas na questão política e não em um conteúdo específico dela.

Para responder às suas questões, Grinkraut (2012) opta por uma pesquisa qualitativa, utiliza como instrumentos de coleta de dados: análise bibliográfica e documental, observações de campo e entrevista, o que caracteriza como estudo de caso. Escolhe dois municípios, seguindo a classificação feita pelo próprio MEC, sendo um prioritário e outro não prioritário, no intuito de ampliar o olhar com diferentes realidades, mais que apenas comparar.

Entrevistou onze agentes do primeiro município citado, dez do segundo e oito do MEC no ano de 2010. Dentre eles, estão secretários municipais de educação e de articulação com os sistemas de ensino, Supervisores, Diretores, Coordenadores, Professores e Consultores ligados ao PAR (Plano de Ações Articuladas).

Com a referida pesquisa, chega à conclusão de que a política pública federal não influencia na gestão local da educação, mas, aponta para a interferência direta das avaliações externas nesse âmbito. Outra questão que a pesquisadora aborda é o tratamento inadequado dos problemas políticos, o que pode estar acobertando os reais problemas locais, principalmente os referentes à educação.

A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP (SILVA, 2013)

Orientador: Prof. Dr. Salvador Antonio Mireles Sandoval

A dissertação de Silva (2013) não trata especificamente de uma política pública para alfabetização, contudo, pode nos ajudar a compreender como essa questão vem sendo abordada nas pesquisas atuais como parte dos dados, plano de fundo ou apenas informação complementar.

O objetivo primeiro do seu trabalho de investigação é analisar a atuação da APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Sindicato) relacionando-a as políticas educacionais na gestão do governador José Serra no Estado de São Paulo, nos anos de 2007 a 2010. O pesquisador dedica um subitem do capítulo “A política educacional do Governo José Serra” para caracterizar

o Programa Ler e Escrever, pois trata-se de uma das políticas públicas implementadas pelo governo estadual em questão.

A fim de orientar sua pesquisa, parte das seguintes questões:

a) qual o padrão de política educacional que se constituiu nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e suas relações com o padrão de políticas dos governos do PSDB em São Paulo, no período de 1995 a 2010? b) Qual o reflexo deste padrão de políticas educacionais sobre as condições de vida e de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista? c) Como a APEOESP reagiu a este padrão de políticas tentando preservar os direitos e as condições de trabalho dos professores do setor público? (SILVA, 2013, p.5-6).

Opta por uma pesquisa qualitativa, realizando revisão bibliográfica e análise dos boletins sindicais. Procura, dessa forma, relacionar a política educacional e as ações sindicais, evidenciando as divergências e convergências e suas possíveis causas.

Conclui que “os governos Covas, Alckmin e Serra insistiram em políticas educacionais focalizadas e seletivas, realizadas em parcerias com a iniciativa privada, por meio de programas” (SILVA, 2013, p.185), ou seja, seguem os princípios neoliberais de globalização e produtividade. Compara a política de emprego do Estado de São Paulo a das grandes empresas do setor privado.

Aponta o importante papel da APEOESP, todavia, indica sua principal atividade, as greves, como desgastante, pois não têm conseguido “reverter o quadro de flexibilização dos contratos, o quadro de desregulamentação dos direitos trabalhistas, o avanço de um padrão de política educacional focalizada, seletiva e realizada em parceria com o grande empresariado” (SILVA, 2013, p.192).

O pesquisador não se volta para a questão da alfabetização nas políticas públicas, mesmo o Programa Ler e Escrever e outros, referentes à temática da alfabetização nas séries iniciais, serem descritos diversas vezes nos documentos analisados por ele. Em se tratando da formação de professores, fá-lo de forma superficial. Ambos os temas não são foco do seu trabalho investigativo.

Sua pesquisa está embasada principalmente em Engels, Lenin e Marx. Os estudos de Dermeval Saviani constituem seu principal referencial teórico, dentre outros, como Carlos Abicalil, no que concerne à avaliação.

Análise do processo de implementação de política: o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (ROMANINI, 2013)

Orientadora: Prof^a Dr^a Eloísa de Mattos Höfling

A tese de Romanini (2013) propôs-se a verificar a autonomia do processo de implementação do PNLD de forma geral, baseada em estudo de Sônia M. Draibe. Considerando a relação de cooperação entre as esferas administrativas, a ação dos sujeitos dos diversos contextos envolvidos e as diferentes variáveis, a pesquisadora problematiza se a implementação de uma política a modifica e explica tal relação.

No intuito de corresponder à necessidade investigativa, Romanini (2013) realiza levantamento documental e de registros, aplica entrevistas e questionários. O *locus* da pesquisa é uma Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo há 330 quilômetros da Capital do Estado. A essa Diretoria pertencem onze cidades, sendo cinco delas participantes da pesquisa. Os entrevistados foram Assessores do PNLD nas esferas federal e estadual, Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino em questão, Professores Coordenadores de Oficinas Pedagógicas, Professores Coordenadores e Professores. Os depoimentos foram coletados no ano de 2008.

Durante levantamento bibliográfico, a pesquisadora selecionou, principalmente, os estudos de José Roberto Rus Perez, Marta Arretche, Richard F. Elmore, Sônia M. Draibe. Sobre políticas públicas baseou-se em Barbara Freitag, Claus Offe, Eloisa de M. Höfling, Evelina Dagnino, Luis F. Aguilar Villanueva, Marco A. Nogueira, Martin Carnoy, Potyara A. P. Pereira. Formação de professores, fundamentou-se em Ângela P. Dionísio, Livia Suassuma, Luiz Pedone, Paulo V. Silva. Sobre alfabetização, reporta-se à Ana Teberoski, Branca Alves de Lima, Délia Lerner, Emília Ferreiro, Francisca I. P. Maciel, Magda Soares.

A pesquisadora afirma não ser possível abarcar toda a complexidade de um programa federal em sua implementação até chegar à última esfera, a sala de aula. E a questão é ainda mais complexa quando, não raras vezes, há rotatividade de professores durante um mesmo ano. Chama a atenção para a importância do professor, já que é ele quem escolhe (com prazos curtos) e utiliza ou não o material (quando) disponível. Fala também do entrecruzamento de programas com concepções diferentes (ROMANINI, 2013, 301-307).

Quando se refere ao monitoramento e à avaliação do processo de implementação do PNLD, os dados coletados revelam total inexistência de tal ação

após a escolha. Nem mesmo a Ata de Escolha é arquivada pelas escolas investigadas (ROMANINI, 2013, p. 308). Finaliza expondo o maior dos entraves:

O que aparentemente parece ser uma não cooperação nas bases, quando se analisa um percentual baixo de utilização de ambos os Programas [PNLD e PLE] considerado o tempo letivo, nada mais é do que um mecanismo de ajuste aos desencontros políticos que se dão no topo. (ROMANINI, 2013, p. 310).

O processo de constituição do sujeito como produtor de texto: o papel da intervenção pedagógica (ROLINDO, 2013)

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

A dissertação de Rolindo (2013) propõe-se a descrever e analisar práticas pedagógicas ocorridas em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental cuja ação promova de forma positiva a aproximação dos alunos com as práticas de escrita. Sua questão problematizadora é: “Se a relação sujeito objeto é marcadamente afetiva, que tipo de mediação facilita o estabelecimento de uma relação positiva entre o sujeito e objeto?” (ROLINDO, 2013, p. 4).

Mesmo não tendo a intenção de analisar ou descrever as políticas públicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, é, assim como alguns dos trabalhos analisados, um exemplo de como as pesquisas recentes vêm tratando o tema como pano de fundo, apesar dos grandes investimentos financeiros implementados e da forte influência dos programas nas salas de aula.

A pesquisa é caracterizada pelo pesquisador como qualitativa e, segundo ele, segue uma abordagem Histórico-Cultural. Além da observação de uma sala de aula, o pesquisador também se vale de amostras de produções de alunos do grupo acompanhado, apesar de não tê-la como objeto de estudo, dedica dois subitens do capítulo três ao Programa Ler e Escrever.

Seu principal referencial teórico é a psicologia do desenvolvimento humano numa abordagem histórico cultural na obra de Vigotski, sendo os principais autores utilizados pelo pesquisador no que se diz respeito à alfabetização e letramento: Ângela Kleimam, Magda Soares, Roxane H. R. Rojo e Sérgio A. S. Leite.

Para a discussão de formação de professores é utilizada a tese de José C. Zanelli e estudos de Sérgio A. S. Leite. Em relação à temática das políticas públicas,

o pesquisador se limita aos documentos referentes ao Programa Ler e Escrever da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A ação pública e a formação continuada de professores: um estudo de caso no Brasil e na Argentina (DRI, 2014)

Orientador: Prof. Dr. Vicente Rodriguez

A dissertação de Dri (2013) é parte de uma pesquisa maior empreendida pelo grupo de estudo a que pertence, tendo como objetivo analisar as propostas de formação docente de 19 cidades da região de Campinas-SP, sendo o próprio município de Campinas o foco de sua investigação em comparação a uma cidade de Buenos Aires, na Argentina.

Dri (2013, p.10) define como objetivo “investigar as propostas políticas e a atuação do setor público nas diferentes esferas administrativas de cada país para a oferta de formação continuada de professores da educação básica no período de 2000 a 2011”. Para tanto, escolhe como objetos de estudo dois centros de formação continuada de professores das cidades citadas acima, respectivamente, o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos e o Centro de Pedagogias de Antecipação.

Dessa forma, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, realizando-se um estudo de caso comparativo, tendo como instrumentos: revisão bibliográfica, análise documental, dados quantitativos em *sites* oficiais, entrevistas e visitas de observação aos centros de formação escolhidos.

A pesquisadora opta por discutir concepções e modelos de formação de professores baseada em António Nóvoa, Francisco Imbernón, J. A. Moreto, J. C. Serra, Lise Chantraine-Demilly, Marilyn Cochran-Smith, Susan L. Lytle, Vera Maria Candau e Relatório de estudo feito sob encomenda da Fundação Carlos Chagas (DRI, 2013, 306). No que se refere às políticas educacionais se remete a Bernardete Gatti, Helena C. L. de Freitas, Luíz C. Freitas, Marli André e Elba Barreto, dentre outros.

Não discute diretamente a questão da alfabetização, apenas citas os diversos cursos oferecidos pelos centros de formação pesquisados, sendo que alguns deles estão voltados para o nível de ensino no qual ocorre (ou deveria ocorrer) a alfabetização, dentre eles o Letra e Vida, Ler e Escrever e o Pró-letramento.

A pesquisa de Dri (2013) apresenta-se com foco na formação docente, portanto, não levanta questionamentos sobre a alfabetização, contudo, faz diversos apontamentos no campo das políticas públicas voltadas para a formação de professores. Um dos apontamentos que nos chamou a atenção foi a problematização da entrada da CAPES na formação continuada de professores como duvidosa, pois, segundo a autora, a entidade serve aos propósitos neoliberais. Uma evidência disso seria o aligeiramento das formações, a produtividade como conceito chave para a produção do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática (DRI, 2013, p. 265-266).

A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP (COSSO, 2013)

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Márcia Sigrist Malavasi - UNICAMP

Trata-se de uma dissertação que investiga as práticas de uma escola pública da rede estadual de São Paulo que apresenta alto IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), buscando entender o que há nessa escola que a leva a obter bons resultados em avaliação externa, mas admitindo não ser isso sinônimo de qualidade em educação. Sua questão de pesquisa se volta para avaliações externas, principalmente o SARESP. Apesar de não se dedicar às políticas públicas de formação de professores (nosso objeto de estudo) interessou-nos seu olhar para a questão do Programa Ler e Escrever implantado na referida rede até o presente momento. A pesquisadora localiza o programa no contexto educacional mais recente.

A escola investigada se localiza na cidade de Campinas e, para responder a sua questão de pesquisa, utiliza como instrumentos a coleta de dados documentais, questionários, entrevistas e observações, identificando assim um estudo de caso numa abordagem qualitativa (COSSO, 2013, p. 75).

Na área de políticas públicas, Cosso (2013) reporta-se, principalmente, a José Roberto Ruz Peres, Luiz Carlos Freitas, Pablo Gentili, Zacarias Pereira Borges. Mais especificamente na área de política pública e formação de professores, Bernadete Gatti e José G. Sacristán. Apenas um dos autores utilizados trata especificamente da alfabetização, Sergio Antonio da Silva Leite.

Conclui primeiramente que melhorar os índices externos não corresponde necessariamente a melhorar a qualidade do ensino. Um dos motivos citados para os bons resultados é a participação de todos os professores na formação do Programa Ler e Escrever, na visão da diretora da escola, já as professoras apontam diversas críticas para o fato de o material do programa não ser suficiente ou interessante (COSSO, 2013, p.209-211).

Depois de toda essa explanação do levantamento bibliográfico apresentado, partimos da constatação de que há ainda muita necessidade em se compreender melhor o processo de implantação de políticas públicas para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita para crianças, visto que as pesquisas apresentam lacunas, indicam problemas nesse aspecto e, índices de proficiência na língua materna ainda aquém do desejado, optamos por refletir ainda sobre o que seria a 'idade certa' para se alfabetizar. Para tanto, recorremos à síntese que Braslavski (2000, p.2) faz sobre o que pensaram os grandes pensadores da educação.

Dewey decía, en 1898, que los “conocimientos fisiológicos actuales indican la edad aproximada de 8 años como bastante temprana para algo más que una atención incidental a la forma visual y escrita del lenguaje”, (...) en las primeras décadas del siglo XX, María Montessori, en Italia, consideraba que el parvulario era el lugar apropiado para aprender a leer y escribir; Decroly, en Bélgica, experimentaba con niños sordos de 3 años de edad; Círyl Burt, en Inglaterra, creía que sólo hacía falta aulas suficientes para que los niños comprendidos entre 3 y 5 años aprendieran a leer y escribir. Por su parte, Vigotsky consideraba que la lectura y la escritura debían transferirse al preescolar.¹³

Ainda, pensando nessa problemática, a autora chama-nos a atenção para o fato das pesquisas apontarem a alfabetização precoce como um processo social, sendo que cada aluno tem um interesse; afirma ainda que o processo não corresponde a uma psicogênese universal. Assim, há que se considerar o contexto familiar e o escolar como uma continuidade, o que influencia a aprendizagem de

¹³ Dewey dizia, em 1898, que os “conhecimentos fisiológicos atuais indicam a idade aproximada de 8 anos como bastante precoce para algo mais que uma atenção incidental à forma visual e escrita da linguagem”, (...) nas primeiras décadas do século XX, Maria Montessori, na Itália, considerava que a jardim de infância era o lugar apropriado para aprender a ler e escrever; Decroly, na Bélgica, experimentava com crianças surdas de 3 anos de idade; Círyl Burt, na Inglaterra, acreditava que só faltavam aulas suficientes para que as crianças com idades entre 3 e 5 anos aprendessem a ler e escrever. Por sua vez, Vigotsky considerava que a leitura e a escrita deveriam ser transferidas para a pré-escola. (Tradução nossa).

cada criança em sua especificidade (BRASLAVSKY, 2000). A reportagem apresentada por Giesteira (2015, p.26-31) discute essa questão e apresenta opiniões divergentes de especialistas e autoridades sobre o tempo de cada criança e sobre a alfabetização tardia aos oito anos de idade.

Antunes e Costa (2007) apontam a nossa atenção para a dificuldade de mudança da prática de professores alfabetizadores mesmo com o expressivo volume de pesquisas, como também mostrou o levantamento bibliográfico que realizamos nos bancos de teses e dissertações das universidades formadoras do PNAIC no Estado de São Paulo, sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua materna no que se refere à leitura, escrita e práticas de letramento.

Dessa forma, localizamos nosso trabalho e sua relevância no cenário das pesquisas sobre a temática. Não é nossa intenção procurar culpados, mas identificar causas que influenciam as dificuldades que se apresentam aos professores em suas práticas, sejam elas consequências de sua formação ou de outras naturezas. Mais do que isso: indicar, a partir das lacunas encontradas, os aspectos a serem observados sobre a formação de professores para o ensino da linguagem escrita e sobre o conteúdo de tal ensino.

Sobre as questões que envolvem as políticas de formação nos debruçaremos de forma mais detida no próximo item deste capítulo, enfocando as especificidades do que cerne a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos.

3.3 Formação de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental

Gatti (2010) afirma que a formação docente para o que hoje são os primeiros anos do Ensino Fundamental teve início “no final século XIX com a criação das Escolas Normais”. Tais escolas formaram professores até depois da publicação da LDB 9394/06, na qual “postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste” (GATTI, 2010, p.1356).

Contudo, assistimos à extinção dessas escolas de formação de professores em nível médio e à desenfreada criação de cursos de curta duração de formação de professores em nível superior. Gatti (2008) revela um cenário fortemente influenciado pela lógica mercadológica de oferta desses cursos, presenciais e à distancia, e que, para ela, se configura num “universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento

ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*” (GATTI, 2008, p.58).

Diante dessa realidade, passamos a refletir sobre as políticas públicas implantadas no país, principalmente na rede estadual paulista, *lócus* de nossa pesquisa. Observamos forte tendência da concepção construtivista nas políticas atuais e anteriores ao PNAIC.

Marsiglia (2013), ao analisar um texto de Telma Weisz¹⁴, presente em um dos volumes da Coletânea de textos do material de formação de professores do PROFA (depois “Letra e Vida”, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo assim como já esclarecemos anteriormente), tece uma crítica relativa à questão de classe, pois entende que as oportunidades oferecidas às crianças da classe dominante são diferentes, pois não precisam se preocupar com questões práticas do cotidiano, como cuidar de irmãos menores; ao contrário, têm acesso ao mais variados conhecimentos historicamente construídos.

A crítica refere-se basicamente ao espontaneísmo no processo de aprendizagem e à proposta que não vai além do cotidiano do aluno, sendo que ambas as características reforçam e acentuam as diferenças sociais e econômicas das crianças. Marsiglia (2013) define o construtivismo, baseada em Duarte (2001), como “o aprender a aprender”, afirmando que, para essas pedagogias,

portanto, a transmissão de conhecimento não é bem-vinda; o processo de aquisição do conhecimento tem mais valor que seu produto. Logo, o conteúdo da escola pode ser qualquer um, pois não há mais um conhecimento mais valorizado do que outro; o conteúdo deve ser dirigido pelos interesses e necessidades que os sujeitos expressam em sua aparência (sujeito empírico); a escola serve para produzir a adaptação dos indivíduos. (MARSIGLIA, 2013, p. 38).

Neste mesmo sentido, Santos (2013) parte da premissa de que o indivíduo não tem que construir o conhecimento já existente, porém, deve sim se apropriar deste conhecimento e a partir daí aprimorá-lo. Assim, se refere às políticas públicas que contemplam a formação de professores, afirmando que:

¹⁴ Possui doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, Profesora-investigadora de la Maestria da Universidad Nacional de La Plata, Consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e Membro de corpo editorial da *Lectura y Vida*. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. (Texto gerado automaticamente pela aplicação CVLattes, disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4723090Y5>).

Passados os séculos, chegamos aos anos 2000 e o que se observa nos documentos oficiais das políticas de educação escolar, e de formação docente em especial, é a orientação para a minimização da apropriação do conhecimento sistematizado, o recuo da teoria, a hipervalorização do cotidiano, a centralidade da formação por competências, a reflexão sobre a prática docente com o mínimo de teorização. Em suma, um convite para que os futuros professores, ou mesmo os professores em exercício, especialmente os que trabalham nas redes públicas, continuem “descendo dos ombros dos gigantes”, ou seja, afastem-se dos clássicos, desvalorizem o conteúdo e o ensino. (SANTOS, 2013, p.133-134).

Os “ombros dos gigantes” dos quais se refere o autor são os conhecimentos historicamente construídos, reconhecidos socialmente e sobre os quais nos apoiamos para aperfeiçoar o conhecimento. Desconsiderá-los significa retroceder. Para Santos (2013), o construtivismo, sob a desculpa de valorizar cada indivíduo e permitir que ele construa seu conhecimento, desvaloriza o que já se construiu e está posto na sociedade.

Marsiglia (2010, p.101) afirma ainda que, “ao desconsiderar o caráter histórico-social do desenvolvimento humano e apoiar-se em uma matriz biológica, Piaget incorre na naturalização e universalização dos fenômenos humanos”. Dessa forma, podemos compreender que o desenvolvimento é geral para toda a natureza humana, sendo assim, o construtivismo, tendo suas bases na teoria piagetiana, é coerente com ela, quando relega a escola e a prática do professor em segundo plano ou os descarta. O que nos parece contraditório é que os professores e a escola assumam para si essa posição e aceitem que o desenvolvimento se dá independentemente do ensino ou que o professor deva aguardar o desenvolvimento acontecer para que o aluno aprenda.

A autora (MARSAGLIA, 2013, p.40-42) desconstrói os argumentos do PROFA, quando este afirma que é necessário respeitar e valorizar os conhecimentos dos alunos, pois ela entende tal afirmação como justificativa para continuar a negligenciar o direito de todas as crianças de serem alfabetizadas independentemente de sua origem social ou situação financeira, servindo também ao propósito de culpabilizar pelo insucesso os próprios sujeitos envolvidos no processo: ora a criança, ora o professor.

Francioli (2010) apresenta o drama vivido por professores alfabetizadores, assim como ela, com a chegada da “Psicogênese da Língua Escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Evidencia que boa

parte dos alunos que terminam o Ensino Fundamental apresentam dificuldades com a leitura e a escrita baseada tanto em sua prática quanto em índices como o próprio IDEB, cujos resultados são públicos (tratados anteriormente num contexto um pouco mais atualizado).

Segundo a pesquisadora, a questão é articular teoria e prática, superando a proposta construtivista presente nas políticas públicas educacionais vigentes que se pauta no “conhecimento-na-ação” do aluno, esvaziada da teoria correspondente. “A disseminação desse entendimento teórico resultou num ensino fragilizado, centrado na ação do aprendiz, uma vez que se defendeu uma prática pedagógica, na qual supostamente a criança seria um sujeito ativo (...)” (FRANCIOLI, 2010, p.155).

Baseada na teoria histórico-crítica com foco nos estudos de Vigotski, a autora assume uma postura comprometida com o ensino sistematizado. Para defender esta postura, busca na produção de Demerval Saviani argumento para tratar da formação de professores, afirmando que:

[...] o professor que alfabetiza deverá conhecer as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverá estruturar um ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente (FRANCIOLI, 2010, p.157).

Pois está claro que, para ela, “a educação escolar deve desempenhar o papel social que lhe cabe, ou seja, ensinar, por meio de conteúdos, o conhecimento científico, possibilitando que os alunos desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social” (FRANCIOLI, 2010, p.158). É nesse sentido que nos posicionamos contrários ao construtivismo. Concordamos com a proposta de uma educação crítica para todos, com acesso aos conhecimentos socialmente reconhecidos, pois entendemos que partir do cotidiano da criança, ou aguardar seu interesse espontâneo em se manifestar não condiz com o verdadeiro objetivo da escola.

Voltando-nos para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objeto de nossa pesquisa, valem-nos dos primeiros trabalhos encontrados até o momento (SALOMÃO, 2014; SOUZA, 2014; TEDESCO, 2015). Realizados na região Sul do país, um no Estado do Paraná, outro em Santa Catarina e o último no Rio Grande do Sul. Apesar das diferenças regionais que poderíamos identificar, consideramos que o PNAIC é uma política federal; outro argumento que

utilizamos para nos remetermos a esses trabalhos, em nível de mestrado, o primeiro, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, o segundo, pela Universidade Federal de Santa Catarina, e o terceiro pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, é que possuem estudos de natureza teórica e bibliográfica, o que não exige apenas a equivalência regional.

O trabalho intitulado “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (SOUZA, 2014) percorre toda uma trajetória das políticas públicas educacionais federais, ocorridas naquele Estado antes de chegar ao Pacto, o que não nos interessa diretamente, já que o contexto de formação no Estado de São Paulo foi outro, como veremos na análise de nossos dados, principalmente das entrevistas que realizamos com as professoras alfabetizadoras cursistas e com suas respectivas formadoras do PNAIC.

Interessa-nos especialmente o que se refere ao material formativo propriamente dito. Depois de uma apresentação do material, a pesquisadora afirma que a autoria da maior parte dos textos dos chamados cadernos do Pacto é do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal do Pernambuco e que não encontrou os motivos dessa relação. É interessante notar o seguinte questionamento da estudiosa, considerando que o fundamento teórico da pesquisa é a teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores:

[...] se Vigotski foi um dos autores utilizados pela formação para nortear os conhecimentos sobre a perspectiva interacionista, por que encontramos nos cadernos da formação a compreensão de conceitos tão diferentes dos discutidos por Vigotski? (SOUZA, 2014, p.277).

A pesquisadora propõe que “para compreender o ensino e a aprendizagem seria importante que a formação do PNAIC discuta sobre o espaço e o contexto escolar em que ocorrem estas atividades” (SOUZA, 2014, p.278). Sobre o que a proposta formativa apresentou, segundo ela,

A naturalização e a abordagem superficial de alguns conceitos (estudados minuciosamente pela Teoria Histórico-Cultural) nos textos de aprofundamento da formação aumentam as possibilidades de essa atividade formativa não chegar ao fim esperado – a alfabetização de todas as crianças. (SOUZA, 2014, p.280).

Dessa forma, podemos constatar que, segundo o estudo empreendido por Souza (2014), tendo o objetivo de analisar os cadernos do PNAIC, a fim de responder sobre qual seria a concepção de formação expressa no Pacto, identificando o “construtivismo” e o “sociointeracionismo”, a pesquisa apresentou críticas bastante contundentes ao construtivismo, principalmente por suas tendências neoliberais.

Salomão (2014), por sua vez, cujo trabalho se intitula “Formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-letramento ao PNAIC” preocupa-se com o processo de implementação do PNAIC, problematizando a questão em seu trabalho. Seu objetivo é analisar tal processo na relação com a superação de dificuldades dos professores alfabetizadores na sua prática. Assim como Souza (2014), essa pesquisadora também perfaz um histórico da política pública no país, desde a década de 1990, partindo de duas vertentes, a marxista e a neoliberal, afirma ser possível esboçar limites e possibilidades em relação à formação continuada. Dessa forma, apresenta primeiramente os limites:

Dentre os limites destaca-se o vazio teórico presente nos diferentes níveis e organizações do contexto educativo; a superação dos conhecimentos sincréticos, empíricos e do senso comum; a formação inicial insuficiente adquirida nos cursos das instituições de ensino superior com falhas explícitas nos saberes acadêmicos, teóricos e científicos; o limite em relação à participação dos professores na descrição das políticas de formação dos profissionais da educação; a mensuração da aprendizagem dos alunos; a limitação nos objetivos do Pacto em relação ao detrimento as demais áreas em nome das avaliações de larga escala; a fragmentação e descontinuidades de ações nas políticas estatais voltadas às necessidades dos profissionais da educação. (SALOMÃO, 2014, p.89).

Podemos perceber proximidades entre a análise de Souza (2014) e Salomão (2014), mesmo porque ambos trabalhos estão embasados no materialismo histórico-dialético. Salomão (2014) expressa em suas conclusões sua convicção de que a educação tem servido aos interesses do capital, considerando as características da sociedade capitalista, e afirma que

[...] diante do contexto neoliberal e os interesses da sociedade capitalista, esboça-se as possibilidades para a formação continuada de alfabetizadores, dentre as quais se destacam: aprofundamento e atualização dos conhecimentos do professor; a adequação dos cursos de formação inicial para a garantia da qualidade na formação do professor; a superação do “recuo da teoria” valorizando o processo de construção de saberes formais para a profissionalização do professor; o papel de protagonista para o professor nas intenções

dos projetos dos programas de formação continuada, fazendo parte de um fazer contínuo ao longo da constituição de sua vida profissional; o apoio financeiro do Governo Federal para o desenvolvimento dos programas de formação continuada do professor, bem como a concessão de bolsas de estudos aos professores e orientadores de estudos; a equidade ao acesso à formação e a articulação entre os domínios teóricos e práticos nas ações educativas. (SALOMÃO, 2014, p.89).

Dessa forma, temos alguns indicativos de que, nos documentos e nos chamados cadernos do PNAIC, há limites ainda marcados pelo neoliberalismo (ROCHA; MOURÃO; BISSOLI, 2014). Contudo, parece-nos haver igualmente indícios animadores de contribuições que podem se tornar interessantes para o aprimoramento da prática do professor alfabetizador.

O trabalho de pesquisa de Tedesco (2015) possui uma característica mais empírica. Pauta-se nas percepções das professoras envolvidas no processo formativo do PNAIC naquela região, mas apresenta um diferencial que é a integração dessa política com o 'Programa Um Computador por Aluno', que agrega as chamadas Tecnologias Digitais. Os resultados de tal pesquisa são ainda mais animadores, quando afirma que

[...] a formação continuada, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações (...) a metodologia utilizada no programa de formação continuada, foco deste estudo, envolveu reflexões sobre as práticas pedagógicas, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática, imprescindíveis para a concretização de práticas significativas e críticas (...) (TEDESCO, 2015, p.80-81).

Realidades como as apresentadas nos trabalhos de pesquisa acima descritos permitem-nos inferir possibilidades de contribuição iminentes de uma política pública federal, basta-nos verificar se essas contribuições se concretizam na realidade de outra região do país, no caso a Região Sudeste, na qual se encontra a cidade do interior do Estado de São Paulo em que realizamos nossa pesquisa.

Outra consideração a ser feita diz respeito à questão da reflexão sobre a prática na qual a pesquisa de Tedesco (2015) verifica potencialidade, visto que consideramos a superficialidade teórica que a Teoria do professor reflexivo (ZEICHNER, 2008) pode representar para o processo de formação docente.

Por outro lado, há que se considerar as fragilidades apontadas em artigos recentes como em Minatel, Santos e Guimarães (2015) que enfatizam a prematuridade na relação entre a avaliação docente e a discente a partir da proposta formativa do PNAIC e nas discussões sobre alfabetização e letramento entre as esferas administrativas pactuadas e os professores.

Apresentaremos as ações do PNAIC, descrevendo os materiais com alguns detalhes interessantes para a nossa discussão. Destacamos que o capítulo 4, Alfabetização e Letramento e a perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem a função descritiva, seguida de uma abordagem das pesquisas sobre alfabetização, os métodos e as críticas a eles. Dessa forma, acreditamos possibilitar ao leitor espaço para elaborar suas próprias percepções, antes da análise sistematizada a respeito do conteúdo do material disponibilizado para uso em sala de aula com as crianças.

4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A PERSPECTIVA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Sendo nosso foco os anos iniciais do Ensino Fundamental de Nove Anos e a formação oferecida pelo Governo Federal pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trazemos a seguir alguns conceitos importantes, envolvendo uma parte da história da alfabetização no Brasil nas últimas décadas e a contextualização da demanda que se apresentou e desencadeou as iniciativas mais recentes, que se traduziram em políticas públicas educacionais estaduais e federais no campo da alfabetização, conforme exposto nos capítulos anteriores.

No início do presente capítulo, descreveremos os materiais disponibilizados a partir da adesão ao PNAIC pelos municípios. Dentre os materiais, nosso foco serão os chamados cadernos destinados à formação dos professores. Para as crianças nos voltaremos para os jogos de alfabetização, enviados para todas as unidades escolares que aderiram ao PNAIC.

Posteriormente, conceituamos alguns termos comuns neste trabalho, fazendo uma retomada dos principais métodos de alfabetização e do letramento. Para o entendimento das principais características das práticas educativas envolvendo leitura e escrita, recorreremos a alguns autores, como Carvalho (2009), Kleiman (1995), Monteiro (2010), Mortatti (2000; 2010), Soares (2003), dentre outros.

Percorreremos brevemente a trajetória histórica das teorias que mudaram os rumos da formação de professores no Brasil e no Estado de São Paulo, especialmente dos que trabalham com os três primeiros anos do Ensino Fundamental, pois se trata não só do foco deste trabalho, mas também de um turbilhão de encontros e desencontros nas últimas décadas. Trataremos da alfabetização no Brasil e, principalmente, no Estado de São Paulo e o relacionaremos ao estudo do material anteriormente apresentado.

4.1 Material para Formação do Professor

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, dentre as suas ações, a formação de professores por meio da distribuição de materiais impressos

com conteúdo teórico e prático para estudo, chamados de Cadernos do Pacto (figura 1) e o curso de formação continuada é baseado nesses cadernos.

Figura 1 – Cadernos do Pacto



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Cada um dos grupos de professoras de acordo com o ano para o qual lecionam (primeiros, segundos e terceiros anos) recebem cadernos específicos para serem estudados durante o curso de formação do PNAIC. Na figura 1, podemos ver os cadernos utilizados no curso do ano de 2013 com os professores apenas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Sendo que os demais títulos, referentes aos segundos e terceiros anos, estão relacionados no Quadro 14.

Quadro 14: Títulos dos cadernos do Pacto.

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO DO CADERNO
1	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2º	Currículo no Ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
2	1º	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2º	Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3º	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
3	1º	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3º	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
4	1º	Ludicidade na sala de aula
	2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3º	Vamos brincar de reinventar histórias
5	1º	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2º	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3º	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
6	1º	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2º	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3º	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
7	1º	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2º	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3º	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
8	1º	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2º	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3º	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: BRASIL, 2012e, p.24-25.

O quadro 14 relaciona os títulos dos vinte e quatro cadernos do Pacto utilizados na primeira edição do curso em 2013, cujos temas estão relacionados à alfabetização em salas de ensino regular de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos, disponíveis em formato digital no *site* do MEC e para *download* a qualquer pessoa que se interessar.

São oito cadernos para cada ano escolar, no entanto, há um total de trinta e dois cadernos, segundo consta no fascículo que discute a formação de professores (BRASIL, 2012e, p.34). Alguns deles, não relacionados no Quadro 14, são comuns a todos os anos escolares: “Caderno de Apresentação” e “Caderno de Educação Especial”. Há também cadernos mais específicos como o de “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões” e os Cadernos de Educação para o Campo.

O que nos interessa neste trabalho de pesquisa é descrever o conteúdo dos cadernos de maneira geral para verificar se há contribuição para o processo de formação dos professores alfabetizadores. Para isso, reportamo-nos ao caderno “A formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012e) e uma recente pesquisa em nível de mestrado, baseada no materialismo histórico-dialético, aprovado em dezembro de 2014, em Florianópolis, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (SOUZA, 2014).

Enfatizamos que o PNAIC é uma política pública federal e escolhemos o trabalho supracitado por ter como um de seus objetivos analisar os vinte e quatro cadernos do pacto, além do manual e do caderno que trata especificamente da formação de professores. Sobre os títulos dos cadernos, apresentados anteriormente

[...] podemos considerar que a temática central em torno das unidades 1 é o *Currículo*; das unidades 2 é o *Planejamento*; das unidades 3 é a *Escrita alfabética*; das unidades 4 é a *Brincadeira*; das unidades 5 é *Gêneros textuais*; das unidades 6 é *Áreas de conhecimento*; e das unidades 7 é *Heterogeneidade*. As unidades 8 apresentam maior disparidade nas temáticas de estudo. No curso para os professores do 1º ano, destacamos *Promoção da aprendizagem*, já, ao destinado aos professores do 2º ano, *Progressão e continuidade das aprendizagens*, e, por fim, aos do 3º ano é *Progressão escolar e avaliação*. (SOUZA, 2014, p.143).

Sobre o conteúdo dos cadernos, podemos destacar que todos são organizados com a mesma estrutura, sendo quatro partes, *Iniciando a Conversa*; *Aprofundando o Tema*; *Compartilhando*; e, *Aprendendo Mais*. Segundo Souza (2014, p.143), na primeira parte é feita uma introdução do tema. A autora aponta para a questão dos objetivos se repetirem independentemente do ano escolar em que o professor atua.

Segundo ela, a segunda parte traz textos teóricos passíveis de serem articulados à prática dos docentes; na terceira parte há relatos de experiências de professores, entre outras sugestões de trabalho para o educador; a última parte traz “sugestões de atividades e estratégias formativas semelhantes entre os cadernos de unidade em comum” seguidas de quatro sugestões de textos para estudo (SOUZA, 2014, p.144). A autora afirma que, segundo sua análise dos cadernos do pacto, especialmente no que se refere aos textos da parte *Aprofundando o Tema*:

Diante dos dados que coletamos, a análise apontou a participação expressiva do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e extensão do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que busca desenvolver atividades para melhorar a Educação Básica, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares e tem como uma de suas competências firmar convênios e parcerias que visem à formação continuada de professores da Educação Básica (SOUZA, 2014, p.148).

Souza (2014, p.149) demonstra em quadro comparativo a quantidade de textos em relação à vinculação institucional de seus autores, segundo ela, 126 deles são da UFPE e os 21 restantes são de outras oito universidades parceiras. A autora questiona a prevalência da Universidade Federal de Pernambuco e instiga a problemática sugerindo, em forma de pergunta, que a escolha possa ter sido pela opção teórica dos pesquisadores que elaboraram os textos.

Segundo ela, o material serve como norteador para os sujeitos envolvidos na formação continuada; admite a possibilidade de transformações na implantação concreta da proposta do PNAIC, mas afirma que apesar de compreender:

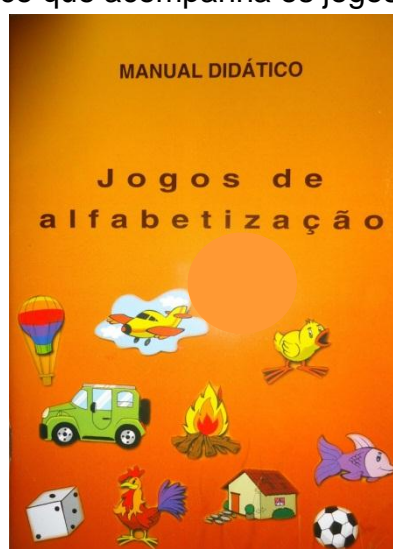
[...] que os sujeitos envolvidos na formação são histórico-cultural e que as posições teleológicas nem sempre são efetivadas tais quais foram planejadas, os processos de desenvolvimento são dialéticos e contraditórios. No entanto, entendemos que os cadernos de *Alfabetização em Língua Portuguesa* representam a estrutura, a organização, as diretrizes e os parâmetros da formação – o cerne que está articulado a outras políticas da educação – e carregam em si um devir correspondente à finalidade posta e almejada pelos organizadores e produtores desses cadernos, do PNAIC e da formação do PNAIC (SOUZA, 2014, p.151).

A análise de Souza (2014, p.150) identifica o sociointeracionismo, o construtivismo e a psicogênese como opções teóricas que mais se expressam nos cadernos do pacto. Diante do exposto, passemos à descrição dos materiais disponibilizados para uso com os alunos.

4.2 Jogos, Literatura Infantil e Livros didáticos

Neste item propomo-nos a descrever os materiais disponíveis para as crianças nas salas de aula da escola investigada, ou seja, os jogos, os livros de literatura infantil e os livros didáticos. Na figura 1 podemos ver o Manual Didático (BRASIL, 2009) disponível na caixa de jogos (figura 2) para os professores, com orientações e instruções sobre cada um dos jogos e suas variações que serão, de forma sintetizada, apresentadas a seguir.

Figura 2 – Manual didático que acompanha os jogos fornecidos pelo PNAIC.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

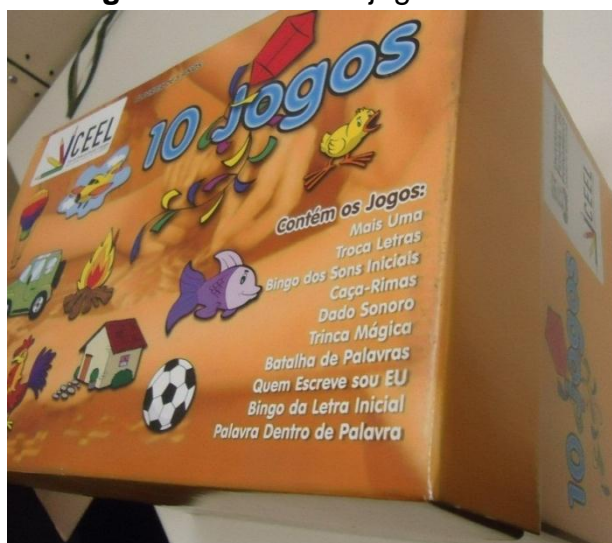
O Manual Didático (BRASIL, 2009c) é organizado com uma apresentação inicial do material, seguida por quatro textos que abordam o uso de jogos na alfabetização, sendo eles: “Por que trabalhar com jogos?”, “Por que jogos na alfabetização?”, “Os jogos dessa coletânea: o que queremos com eles?” e “Anexos: orientações aos professores sobre os jogos” (BRASIL, 2009c, p.7-29).

O conteúdo dos dez capítulos seguintes é específico para cada um dos jogos. Os tópicos de cada uma dessas partes são: “objetivos didáticos”, “público-alvo”, “Sugestões de encaminhamento” e “Dicas ao professor”, seguidas do texto instrucional do jogo (BRASIL, 2009c).

Interessante notar que o texto do tópico “Sugestões de encaminhamento” não segue apenas a mesma estrutura em todos os capítulos, mas é basicamente o mesmo texto, com as mesmas palavras. No entanto, é importante ressaltar que as

sugestões são sempre no sentido de orientar o trabalho do professor em relação ao texto instrucional e a procedimentos metodológicos contextualizados.

Figura 3 – Caixa de jogos do PNAIC.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Apresentaremos as formas dos jogos, pois entendemos a importância desses na compreensão da concepção que constitui todo o material fornecido pela política do Pacto. Nesse sentido, vale lembrar que as instruções a que nos referimos foram fornecidas pelo Manual Didático que acompanha a caixa (BRASIL, 2009c). Apresentamos os jogos na ordem em que aparecem no referido manual.

Figura 4 – Jogos fornecidos pelo PNAIC.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

O primeiro dos jogos que compõe a caixa é o “Bingo dos Sons Iniciais”. Esse jogo possui 15 cartelas com seis imagens, seguidas das palavras correspondentes em cada uma delas e 30 fichas pequenas nas quais há uma palavra em cada. As palavras das cartelas e das fichas têm a sílaba inicial destacada como podemos ver na figura 5. As fichas pequenas devem ser colocadas dentro de uma sacola ou caixa

e fica com o professor. As cartelas devem ser distribuídas entre os alunos, que devem ser no máximo quinze, pois é a quantidade disponível de fichas.

Como o próprio nome sugere, o “Bingo dos Sons Iniciais” trata-se de um jogo no qual o professor sorteia palavras escritas em fichas pequenas com bordas azuis, lê a palavra em voz alta para que os alunos identifiquem o som da sílaba inicial e verifique nas cartelas de bordas vermelhas (ver figura 5) se há alguma imagem, cujo nome tem a mesma sílaba inicial sorteada pelo professor; assim como no convencional bingo numérico, o vencedor é quem marcar mais figuras. Podemos citar como exemplo, o caso de o professor sortear a palavra “capacete”, as crianças poderão marcar em suas cartelas as imagens de “caderno”, “cadeira”, “casa”, entre outras.

Figura 5 – Caixa com ilustração do jogo Bingo dos Sons Iniciais.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

O jogo “Caça-rimas” é constituído de vinte imagens impressas em fichas verdes e quatro cartelas de bordas amarelas, nas quais se encontram vinte imagens diferentes (ver figura 6). As fichas de bordas verdes devem ser distribuídas igualmente entre os jogadores, máximo de quatro individualmente ou quatro duplas. Assim que todos recebem cinco fichas cada, a partida começa. O objetivo é encontrar os pares de rimas o mais rápido possível; ganha quem termina primeiro. Podemos citar, considerando que as fichas e cartelas só possuem imagens, a imagem do leão e do avião como exemplo de par de rimas.

O Manual Didático (BRASIL, 2009c, p.38-39) sugere que o professor faça a leitura das regras em voz alta, introduzindo o gênero de texto instrucional. Dentre as orientações referentes ao aprendizado metalinguístico, o material traz dicas como a de aproveitar as palavras do jogo em cruzadinhas, por exemplo.

Figura 6 – Cartelas e fichas do jogo Caça-rimas.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Denominado “Dado Sonoro”, o terceiro jogo descrito no material mencionado consiste em jogar o dado de oito faces, verificar na cartela de bordas vermelhas numeradas a imagem sorteada e escolher, na mesa uma ficha de borda amarela, uma palavra cuja sílaba inicial seja correspondente (ver figura 7). Pode ter dois ou quatro jogadores.

É o mesmo princípio do “Bingo dos Sons Iniciais”. A criança que conseguir o maior número de fichas amarelas vence o jogo. A “dica ao professor” se refere aos “alunos em estágios mais avançados de apropriação da escrita alfabética”, em que o professor pode escrever no quadro a palavra sorteada sem dizer o que escreveu e o aluno que tiver imagem correspondente deve anotá-la em uma folha (BRASIL, 2009c, p.44).

Figura 7 – Cartela e fichas do jogo Dado Sonoro.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

A “Trinca Mágica” é composta por 24 cartas com imagens, como podemos ver na figura 8. Pode ser jogada por quatro jogadores. Inicialmente cada um recebe três

cartas, o jogador deve pegar uma carta e jogar outra em cada rodada. Ganha quem conseguir três cartas cujas imagens sejam palavras que rimam.

Figura 8 – Fichas e caixa do jogo Trinca Mágica.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

No jogo “Batalha de Palavras” podem participar dois jogadores, ou duas duplas por vez. É composto por 30 fichas com imagens como mostra a figura 9. São distribuídas quinze fichas para cada jogador com as faces viradas para baixo. Ambos viram uma carta ao mesmo tempo, vence o jogador que obtiver uma imagem cujo nome tem mais sílabas. Ao final do jogo, ganha que virou todas as cartas.

Figura 9 – Fichas e caixa do jogo Batalha de Palavras.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Em quatro duplas ou quatro jogadores individuais, “Mais uma” é um jogo de trilha (ver figura 10). Consiste em chegar com o pino da cor escolhida ao final da trilha. Em cada jogada, sorteia-se uma quantidade com o dado e percorre-se a mesma quantidade de casas. Se a casa em que o jogador parou houver figura, o

mesmo deve procurar a palavra correspondente nas fichas azuis e acrescentar uma letra (fichas vermelhas), criando assim uma nova palavra. Se acertar, fica na casa sorteada. Se errar, volta ao ponto em que estava na rodada anterior.

Figura 10 – Cartela e fichas do jogo Mais Uma.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

O Manual Didático (BRASIL, 2009c, p.60-64) orientações para o professor calcular pontos que os grupos de alunos vão conseguindo ao substituir no cartaz de pregas as letras necessárias para transformar uma palavra em outra como, por exemplo, PATO em RATO. O jogo “Troca Letras”, segundo o Manual, pode ser jogado por dois, três ou quatro grupos, mas não diz quantos jogadores em cada grupo. O professor é nomeado no material como desafiador.

O jogo descrito é composto por fichas com imagens, fichas com letras suficientes para escrever as palavras correspondentes às imagens e um suporte – um cartaz de pregas confeccionado em tecido que serve para posicionar as imagens e letras, como podemos verificar na figura 11.

Figura 11 – Cartas do jogo Troca Letras.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

No “Bingo da Letra Inicial” o líder sorteia uma letra (de borda azul), os jogadores que podem ser de quatro a sete participantes verificam se há em suas cartelas (de borda vermelha) alguma palavra, cuja letra inicial seja aquela sorteada. Em caso afirmativo, o líder entrega a letra para o jogador completar sua cartela. Cada uma das cartelas possui três palavras, e a diferença reside justamente na letra inicial como podemos ver na figura 12.

Figura 12 – Cartelas e fichas do Bingo da Letra Inicial.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

O jogo “Palavra Dentro da Palavra” consiste em encontrar uma palavra dentro da outra, por exemplo, MAMÃO e MÃO, LUVA e UVA. As fichas de borda vermelha, contendo apenas uma imagem em cada, são entregues aos jogadores e as de borda azul, contendo uma imagem e a palavra escrita, ficam viradas para baixo na mesa (ver figura 13). A criança escolhe uma imagem e compara com as suas fichas para ver se encontra sua correspondente. Assim como afirma o Manual (BRASIL, 2009c, p.69), a intenção é sistematizar e consolidar o aprendizado da correspondência escrita e sonora.

Figura 13 – Fichas do jogo Palavra Dentro da Palavra.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

“Quem Escreve Sou Eu” é o último jogo descrito no material e é jogado por quatro pessoas, pois possui quatro cartelas numeradas, contendo imagens e quatro outras cartelas igualmente numeradas com imagens e as palavras escritas, que são para correção. O jogador deve lançar o dado de oito faces e escrever em um papel a

folhas soltando. Percebe-se que o uso é frequente e que, apesar do cuidado que as professoras têm com a conservação e orientação aos alunos, segundo elas durante conversas informais, não há como se manterem intactos.

Figura 15 – Caixa contendo os livros de literatura infantil fornecidos pelo PNAIC.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Optamos por não disponibilizar os títulos observados para não correr o risco de descrever títulos que não pertencem ao PNAIC. Vale ressaltar que estão em um número considerável, não há como negar a importância desse material para a prática em sala de aula e desenvolvimento leitor das crianças. No entanto, não são títulos escolhidos pelas professoras, são selecionados pela própria política pública, o que pode desconsiderar as especificidades da comunidade escolar beneficiada.

4.3 Métodos de Alfabetização e Práticas de Letramento

A questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita vem sendo tema central nas discussões sobre alfabetização há bastante tempo, segundo trabalhos de Mortatti (2000; 2010). O PNAIC traz uma variedade muito grande das pesquisas na área, inclusive algumas divergentes que causam estranhamentos nas formadoras da política, como veremos no capítulo 5. Atentemo-nos ao termo 'alfabetização'.

Monteiro (2010b, p.58-59), baseada em Abud, apresenta duas formas de compreender a alfabetização: uma, no sentido amplo no qual a criança alfabetizada passa a utilizar a leitura para ter acesso aos bens culturais produzidos historicamente e, assim, ter possibilidade de se tornar socialmente mais ativa através da escrita; outra, no sentido restrito, ou seja, relativo ao ensino da técnica do

sistema de escrita, à codificação e decodificação, sem compreender e utilizar a linguagem escrita, realizando-a apenas de forma mecânica.

Com base nessas conceitualizações sobre a alfabetização, o professor pode realizar um ensino que apenas prepare o aluno para ler e escrever, sem responder às exigências que a sociedade faz com relação à leitura e escrita. A concepção do professor, a respeito de alfabetização, pode leva-lo a organizar outra prática que permita ao aluno a utilização dos diferentes tipos de material escrito, contribuindo para a compreensão dos acontecimentos e as interpretações aprofundadas. (MONTEIRO, 2010b, p.59).

Assim, o ‘como’ alfabetizar é assumir uma posição política. O professor se compromete não apenas com a técnica que escolhe ensinar, mas com a pessoa em desenvolvimento que aprende. Sua escolha por negar esse e adotar aquele método compõe seu compromisso político.

Para melhor compreensão do que este cenário representa, tomemos, primeiramente, os chamados antigos métodos de alfabetização que, conforme Mortatti (2010, p.333), são os métodos sintéticos, analíticos e mistos. Monteiro (2010b, p.60-61) lembra que os sintéticos se referem aos métodos que partem da letra: método alfabético, ou da unidade fonética: método fônico, e chegam ao aprendizado da palavra, da frase. Estão relacionados com a repetição e memorização, sem preocupação com a compreensão da mensagem escrita. Os analíticos ou globais se referem àqueles que, ao contrário, partem de sentenças: contos, pequenos textos, orações, frases, chegando às unidades menores. Também são conhecidos como natural e ideovisual.

Neste ponto reside uma relação dos métodos com os recursos oferecidos pelo Pacto. As formadoras do PNAIC, participantes da pesquisa, identificam influência do Método Fônico, um método sintético de alfabetização, nos jogos apresentados anteriormente. O material do Ler e Escrever, política pública estadual, apresenta uma concepção construtivista, em parceria com a qual se tornaria inviável a implantação do Pacto nas escolas da rede estadual. Contudo, vimos, pautados na pesquisa de Souza (2014), que a concepção do PNAIC, apesar de duras críticas, seria o construtivismo e o sociointeracionismo, ou seja, não se pauta em métodos de alfabetização propriamente ditos.

Ambos tipos de métodos, sintéticos e analíticos, apresentam qualidades. Segundo Monteiro (2010b, p. 61), os sintéticos garantem um aprendizado “dos mecanismos da linguagem com maior rapidez”, enquanto que “o analítico possibilita

o uso da leitura e escrita como instrumento da prática social consciente, criadora, crítica e transformadora”. Na tentativa de combinar os dois tipos de métodos origina-se o que se convencionou chamar de métodos mistos ou ecléticos.

Muitas cartilhas utilizaram basicamente esses métodos, comumente chamados de tradicionais e rotulados de antigos e inadequados. Diversas críticas recaíram sobre essas estratégias, mas, também, às cartilhas. “A análise das cartilhas ainda elucida que não há espaço para a descoberta, variação linguística e curiosidade dos alunos” (MONTEIRO, 2010b, p. 64). Para Carvalho (2009):

Diferentes teorias de aprendizagem se propõem a explicar como a criança aprende – por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam (ou condenam) certos métodos e técnicas de alfabetização. (CARVALHO, 2009, p.15).

Soares afirma que o termo alfabetização deve ser compreendido em seu sentido específico, ou seja, “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p.14), pois, para ela, “a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito” (SOARES, 2003, p.15, grifos da autora).

Nesta ótica é que o termo letramento é cunhado¹⁵. No sentido de corresponder às lacunas dos métodos de alfabetização e, principalmente, no que tange à função social da escrita, para motivar a reflexão a respeito da qualidade dos textos presentes nas cartilhas.

Apesar de o construtivismo em alfabetização ter se tornado oficial, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também a partir de meados dos anos de 1980, no Brasil, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na *psicologia soviética*, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de *letramento*. Propostas didático-pedagógicas decorrentes desses modelos teóricos foram sendo incorporadas e divulgadas, ainda que em menor grau e intensidade,

¹⁵ Kleiman (1995, p.17) atribui o termo à Mary Kato em nota de rodapé. Carvalho (2009, p.65) afirma ser originário do termo inglês *literacy* e indica Magda Soares como responsável por traçar sua história e introduzi-lo no Brasil, em meados de 1980.

como aspectos complementares do construtivismo, no âmbito de políticas públicas de alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 332-333).

Segundo Kleiman (2005), “letramento não é método”, “não é alfabetização”, “não é habilidade”. A complexidade do conceito é motivo mais que suficiente para nos determos por um momento nele, para que assim possamos deixar clara nossa compreensão. Concordamos, portanto, que

[...] Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. (CARVALHO, 2009, p.66).

Kleiman (2005) estabelece comparações entre as práticas de letramento fora e dentro da escola. Exemplos como a confecção de convite para uma festa de aniversário de criança ou de bodas de prata; um grupo de pessoas dentro de um carro tentando encontrar um endereço, fazendo leitura de mapas e placas; ou um paciente que soletra seu nome à recepcionista de um consultório médico, são exemplos do que a autora chama de práticas situadas de letramento, pois, segundo ela, são contextualizadas. Diferentemente, práticas como “a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem, ou seja, é característica da prática escolar ser indiferente à situação” (KLEIMAN, 2005, p.27).

4.4 O Construtivismo e suas Implicações para o Ensino e a Aprendizagem da Leitura e Escrita

As questões relativas aos métodos para se alfabetizar crianças tornaram-se secundárias, no que se refere às pesquisas e publicações acadêmicas, a partir do final de década de 1980, principalmente no Estado de São Paulo, e o foco passa a ser a aprendizagem, ação do aprendiz e não do professor. A criança passa a ser considerada sujeito de sua própria aprendizagem, não mais um ser passivo no processo de ensino. Diversos pesquisadores concordam que isso se deu, especialmente, pela difusão das ideias de Piaget através da pesquisa de Emília Ferreiro e seus colaboradores (CARVALHO, 2009; MONTEIRO, 2010b; MORTATTI, 2000).

Segundo Mortatti (2000, p.253), podemos perceber um comprometimento com a “disputa pela hegemonia do novo, esse fenômeno encontra-se diretamente

relacionado com a apropriação e incorporação do discurso acadêmico pelo discurso oficial”. Optamos por apresentar o construtivismo de Emilia Ferreiro,

[...] porque suas ideias e pesquisas começaram a interferir na organização de propostas e práticas pedagógicas brasileiras, a partir da década de 1980. Ainda hoje, identificamos fortes influências na configuração das práticas de nossos professores e autoridades (...) (MONTEIRO, 2010b, p. 70).

Monteiro (2010b) sistematiza, de forma clara, pautada em estudos realizados por Maria das Graças Azenha, os níveis propostos pela pesquisadora Emília Ferreiro e seus colaboradores. Num primeiro momento, denominado de Hipótese Pré-silábica, “a criança não tem a intenção de representar a pauta sonora da linguagem” (MONTEIRO apud AZENHA, 2010b, p.71-77), composta por dois níveis: a Escrita Indiferenciada, na qual a criança relaciona a escrita mais às características do objeto que de sua grafia; e a Diferenciação da Escrita, cuja escrita apresenta grafia diversificada para cada objeto, aproximando o grafismo produzido à forma das letras.

Apesar da grafia ainda distante da forma convencional da linguagem escrita, segundo a autora, é a partir da Hipótese Silábica de escrita, Nível 3, que os teóricos desse estudo identificam um aspecto diferencial: a criança passa a se preocupar com a relação entre a forma escrita e a sonoridade da fala. Neste momento, a criança procura representar cada sílaba com uma letra, com ou sem valor sonoro convencional.

O Nível 4, Hipótese Silábico-alfabética, descrito por Monteiro (2010b, p.75-76), seria um momento de transição, “no qual a criança tenta realizar uma escrita alfabética, sem abandonar a hipótese anterior”. E no Nível 5, Hipótese Alfabética, a criança produz uma escrita bem próxima da convencional, exceto por algumas formas ortográficas.

Apesar da inegável contribuição de tal pesquisa, que possibilita ao professor compreender através de um modelo, uma estrutura preestabelecida, como o seu aluno aprende o sistema de escrita, entendemos que não se trata de “uma prescrição de método para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita” (MONTEIRO, 2010b, p.77). Para Mortatti (2000), tal equívoco permanece e descreve como o construtivismo se propagou pelo Estado de São Paulo, por meio de

documentos, vídeos e diversos materiais impressos produzidos sob o crivo da Secretaria da Educação nas décadas de 80 e 90.

Mortatti (2010, p. 332) cita a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização no Estado de São Paulo, em 1983-1984, e faz menção à opção das políticas públicas da época pelas pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores como sendo “a nova e definitiva verdade sobre esse processo”. Concomitantemente, destacam-se estudos fundamentados no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, como os tratados no item 3.1 do capítulo anterior, e que, segundo a autora, foram divulgados no âmbito das políticas públicas como complementares do construtivismo.

Deve-se considerar, ainda, que foram objeto de apropriações e concretizações didático-pedagógicas também diferentes entre si, demandando, nesse nível, pensarmos em construtivismos, interacionismos linguísticos e letramentos. Apesar de seu caráter plural e das diferenças entre esses modelos, em certas apropriações e concretizações eles vêm sendo *conciliados* de maneira eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos *métodos de ensino*. Apesar dessas diferenças e das ecléticas propostas conciliatórias, é possível constatar, por um lado, mais divergências do que diferenças e semelhanças entre construtivismo e interacionismo, assim como entre construtivismo e letramento; e, por outro lado, mais semelhanças do que diferenças entre interacionismo e letramento. (MORTATTI, 2010, p.333 grifos da autora).

Já pesquisadores como Fernando Capovilla e Alessandra Capovilla, na “Apresentação à quarta edição” do livro “Alfabetização: método fônico”, criticam veementemente o Construtivismo como quando afirmam, de forma irônica, que “só o mundo inteiro, odiosamente competente por ser fônico, é que ainda não percebeu como o construtivismo tupiniquim, apesar de tão nocivo, pode ser tão deslumbrante” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p.XV). Os autores justificam sua posição destacando que:

[...] combinação de responsabilidade e competência evidenciam-se nos resultados do *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (PISA), em que os jovens da Grã-Bretanha, da França e dos Estados Unidos obtiveram excelentes posições entre os primeiros do mundo em competência de leitura [...], e finalmente, nas últimas posições, os países que teimam em seguir o construtivismo (como Portugal, México e Brasil) ainda que em detrimento da educação de seus jovens. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 13).

Carvalho (2009) também levanta várias questões a serem consideradas sobre o Construtivismo na prática da alfabetização, segundo ela, como não há “recomendações metodológicas” para orientar o trabalho pedagógico,

[...] os professores tiveram que se familiarizar com os fundamentos teóricos do construtivismo e ao mesmo tempo tentar torná-los vivos e úteis para a prática. Muitos estão perplexos diante desse desafio, pois o conhecimento do construtivismo, como teoria, exige tempo de estudo, aprofundamento e reflexão, condições que faltam à maioria dos professores [...]. (CARVALHO, 2009, p. 17).

Na mesma medida em que tece uma crítica menos ofensiva, Carvalho (2009, p.47) afirma que “o professor tem pleno direito de escolher seu método: se for obrigado ou induzido a aplicar uma proposta metodológica que não domina e que o deixa inseguro, provavelmente o resultado não será positivo”.

Diversos autores vêm apontando de alguma forma as lacunas que insurgem com o advento do Construtivismo (ou construtivismos, como defendem alguns), enfatizando a aprendizagem, colocando em segundo plano o ensino, o que acarretou a desmetodização do ensino (SOUZA, 2014, p.115). Dentre esses autores, podemos citar Duarte (2001), Saviani (2008) e Marsiglia (2010). Suas críticas dão especial ênfase ao ensino espontaneísta e pautado no cotidiano do aluno, o que não o leva a superar as condições sociais que lhe são impostas.

Diante do exposto, percebemos uma trajetória bastante conturbada da alfabetização e da formação de professores para a alfabetização no Brasil, se considerarmos principalmente a época que compreende a década de 1980 para cá. O início do Ensino Fundamental, em especial os três primeiros anos, parece ter uma história de recortes, descontinuidades e lacunas.

Esse turbilhão de mudanças e críticas, principalmente aos métodos, impulsionou, além das dúvidas, inquietações e indagações práticas dos professores alfabetizadores, uma busca por respostas às questões dos pesquisadores, especialmente os das áreas de Educação, Psicologia e Linguística. Essa insatisfação pedagógica está longe de ser atenuada, mesmo depois de mais de trinta anos de mudanças levadas a cabo principalmente pelo construtivismo.

Dessa forma, identificamos nos jogos, por exemplo, princípios do Método Fônico: as correspondências sonoras, o desenvolvimento da Consciência Fonológica com objetivo primeiro, trabalho com rima e aliteração. Concomitantemente a esse trabalho, há o emprego do Letramento de autores como

Magda Soares, por exemplo, citada nas referências dos cadernos. Os referenciais do PNAIC, além dos autores que defendem o método sintético, os que defendem o letramento, há também autores como Emília Ferreiro, com a teoria da psicogênese da linguagem escrita, embasada no estruturalismo de Piaget. Percebemos que há uma verdadeira mistura de teorias, algumas complementares, outras nem tanto.

É por motivos como os expostos até aqui que assumimos neste trabalho de pesquisa uma concepção histórico-cultural, ou seja, baseada nos pressupostos Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, visto que concordamos com autores como Duarte (2001), Saviani (2008), entre outros, que defendem a transmissão do conhecimento historicamente construído e de conteúdos socialmente relevantes, sem que isso signifique passividade do indivíduo; pelo contrário, para que, através desses conhecimentos e conteúdos, o sujeito da aprendizagem tenha oportunidade de compreender o mundo, comunicar-se e transformar sua realidade de forma efetiva.

Partindo da concepção de ensino e aprendizagem apresentada, abordaremos os eixos de análise no capítulo 5, que intitulamos “Olhares para a formação docente”, partindo do ponto de vista das professoras alfabetizadoras e suas formadoras, procuraremos identificar as possíveis contribuições do PNAIC, especialmente aquelas referentes ao curso de formação.

5 OLHARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DO PNAIC

Neste último capítulo, apresentamos e analisamos os dados coletados referentes às professoras atuantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental 1 e às respectivas orientadoras de estudo/formadoras, a partir dos eixos de análise elaborados, sendo eles: “Percepções das professoras sobre as ações do PNAIC” e “Características do curso de formação continuada do PNAIC”.

É importante ressaltar que apresentamos no primeiro eixo, a partir das percepções das professoras participantes do curso de formação (P1-professora do primeiro ano, P2-professora do segundo ano e P3-professora do segundo ano), subdivisões para facilitar a organização da apresentação das principais ações do Pacto, sendo elas: “formação continuada”, “materiais e recursos pedagógicos” e “avaliação”.

No segundo eixo, pautamo-nos, principalmente, no relato das professoras orientadoras de estudo/formadoras (F1, F2 e F3). Realizamos para o segundo eixo também subdivisões que facilitarão a compreensão do leitor sobre os aspectos e contexto que envolveram o tempo e espaço de formação das professoras participantes do curso oferecido a partir da proposta do PNAIC na Diretoria de Ensino escolhida com *locus* da nossa pesquisa, localizada no interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro previamente elaborado (Apêndices A e B), contudo, prescrito de forma flexível, permitindo certa mobilidade através dos temas, respeitando as características da fala dos sujeitos. As entrevistas citadas estão transcritas e arquivadas pela pesquisadora e constam nos apêndices da seguinte forma: Apêndices C - P1; Apêndice D - P2; Apêndice E – P3; Apêndice F - F1; e, Apêndice G - F2, Apêndice H – F3.

Elencamos a “metodologia adotada” pelas orientadoras de estudo/formadoras durante o curso do PNAIC em 2013. Por último, apresentamos os pontos positivos e os negativos da proposta, também na percepção das orientadoras de estudo/formadoras, para compreender melhor o que elas entendem por “avanços e lacunas” na formação de professores e, conseqüentemente, obter pistas mais claras de suas concepções, pois estas embasam sua prática como formadoras de professores. A relação entre as professoras que participaram do curso de formação

continuada e as orientadoras de estudo/formadoras está sintetizado no seguinte quadro:

Quadro 15: Relação Formador/Professor em formação continuada do PNAIC.

Sujeitos	Professora do primeiro ano (P1)	Professora do segundo ano (P2)	Professora do terceiro ano (P3)
Orientadora de estudo/formadora primeiros anos (F1)	A F1 deve ter entrado o ano passado ou no ano retrasado... As três eram professoras da rede... A F1, inclusive, coordenadora pedagógica, depois foi pra lá... Então, coisas que... sempre... Assim, conhecendo a realidade da escola delas... essa formação... (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).	São competentes, né. Sabem o que falam. São boas orientadoras. Compreensivas, respeitam seu espaço também. (P2, Entrevista 1, 12/12/2014) Obs.: Não citou diretamente a formadora.	É... a F1 veio aqui, você lembra aquele dia que ela veio? (...) Porque com a visita dela, eu comecei a me sentir mais calma, porque eu estava totalmente, assim, sem rumo. (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).
Orientadora de estudo/formadora segundos anos (F2)	Uma é bem antiga, já, que é a F2 (...) É que a F2 tá lá há muito tempo. Acho que até antes... O letra e Vida já faz muito tempo que eu fiz, foi... antes disso ela já estava lá... As outras foram entrando depois... (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).	A F2 sempre começava com um texto assim, acho que aquela menina tem mãos de fada, ela pegava na ferida (P2, Entrevista 1, 12/12/2014)	No caso de precisar da F2, (...) Tudo bem que sempre foi no segundo semestre, depois de ter passado muita coisa. Mas, dela ter vindo e ter me orientado, eu acho que vale muito mais do que estar fazendo o curso (P3, Entrevista 3, 27/10/2014).
Orientadora de estudo/formadora terceiros anos (F3)	A F3 que saiu, que foi pra sala de aula. Era mais nova... Até de idade... Eu não sei quanto tempo ela ficou, mas... alguns anos também... (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).	Obs. : Não citou diretamente a formadora.	Se eu não tiver a cumplicidade que a F3 teve no curso com a gente... De uma olhar pra outra no grupo, aceitação... a gente não consegue trabalhar... (P3, Entrevista 1, 07/10/2014).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

As orientadoras de estudo/formadoras apresentavam-se responsáveis pelos grupos de professores, dependendo do ano de atuação dos mesmos. Para melhor compreendermos a relação entre as formadoras e professoras, exibimos o quadro 15 com células coloridas. Assim, F1 era formadora de P1 (salmão); F2, de P2 (rosa); e F3, de P3 (lilás).

Contudo, F2 é reconhecida entre formadoras e professoras participantes como “chefe” por sua postura e tempo de atuação como formadora de professores

pela DE. Diante dos dados e informações, optamos por focar os dois eixos descritos acima e apresentados no quadro 16 de acordo com o conteúdo correspondente.

Esta opção pela escolha dos eixos se deu pela intrínseca relação que vemos indissociável entre a formação de professores e todas as especificidades e condições de trabalho docente. No contexto de formação, a intencionalidade das formadoras tem papel fundamental. E entendemos que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p.15).

Sem a possibilidade de acompanharmos o curso de formação, realizando observações da prática formativa, atentamo-nos em corresponder aos eixos e às suas subdivisões organizando os dados das entrevistas de forma a evidenciar as possíveis contribuições da proposta formativa e suas características. Vejamos no quadro o conteúdo dos eixos elaborados e suas respectivas subdivisões:

Quadro 16: Conteúdo dos Eixos de análise

Eixos	Subdivisões	Dados
<i>percepções das professoras sobre as ações do PNAIC</i>	Formação continuada	O que pensa das atividades propostas para aprimorar a prática, dos materiais impressos para estudo e da orientadora de estudo/formadora.
	Recursos pedagógicos	Vê utilidade e qualidade nos recursos pedagógicos disponibilizados pelo PNAIC.
	Avaliação da aprendizagem	O que avançou no conceito de avaliação do aprendizado e da função da avaliação externa.
<i>características do curso de formação continuada do PNAIC</i>	Metodologia adotada	Atividades, recursos e escolhas metodológicas feitas pela orientadora de estudo/formadora.
	Avanços e lacunas	Apontamentos sobre os aspectos positivos e negativos da proposta ou da prática de formação de professores realizado no ano de 2013.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Procuramos identificar as regularidades apresentadas pelos dados coletados principalmente nas entrevistas com as professoras dos três primeiros anos do

Ensino Fundamental, participantes do curso de formação continuada, oferecido como uma das ações do PNAIC e concretizado nas pessoas das orientadoras de estudo/formadoras, sendo estas últimas também sujeitos de nossa pesquisa.

5.1 Percepções das professoras sobre as ações do Pacto

Apresentamos a análise das entrevistas das professoras inicialmente, pois são elas que sentem o peso do objetivo fundante do PNAIC: alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. As percepções dessas profissionais nos darão pistas importantes de como elas estão lidando com o direito da criança de ser alfabetizada.

Eu acho que... que eu estou conseguindo sim. É que é tudo muito devagar... e aí eu comecei a parar e pensar que existe um ritmo de cada um, existe um momento pra cada um... Eu entendo isso, eu sei disso, mas eu mesma não estou conseguindo respeitar isso... (P3, Entrevista 3, 27/10/2014).

Está bastante claro que P3 está confusa com duas tendências que a sociedade e os governos veem impondo à educação: a responsabilização do professor pelos resultados e as tendências educacionais que não consideram que o conhecimento é construído socialmente e que há conhecimentos relevantes que devem ser ensinados como conteúdos escolares. As teorias denominadas construtivistas pressupõe que a criança construa seu conhecimento a seu próprio tempo, como discutimos anteriormente apoiados no texto de Marsiglia (2013) e outros teóricos. P2 também fala de suas impressões, vejamos a seguir:

Só que lá eu não fazia esse tipo de leitura, não... É difícil... Então, eu dou esse tipo de atividade aqui... Você entendeu? Lá eu já não conseguia, por falta de condições... Se você pedia um texto, eram dois, três que traziam... figuras... então, tinha que trabalhar com o que eu tinha em mãos. Lá eu fazia assim, vamos trabalhar com o que eu tenho na sala... (P2, Entrevista 1, 12/12/2014).

Acima P2 compara a escola participante da pesquisa, na qual havia lecionado no ano anterior, com a escola em que lecionava no momento da entrevista, uma escola central com altos índices educacionais. Procurando evidenciar que a motivação e condições econômicas das famílias das crianças é uma variável que influencia em seu fazer, também expõe a opção que faz em relação à metodologia adotada. E no mesmo sentido, P1 procura argumentar:

Tem pai e tem mãe que não aparece na escola o ano inteiro... Tudo bem, não dá pra vir porque trabalha, não tem horário, tal? Manda um bilheteinho... Nada! Então, isso é complicado e, conseqüentemente, a maioria das crianças demora pra aprender... Demora, porque... aquela história que não cai a ficha, sabe? Não que eles tenham todos os problemas, tal... Mas eu acho que está muito acima da estimulação e do amadurecimento deles, né. Tem crianças que têm problemas, também. Tem problema de fono, que a gente percebe... Problemas, outros tipos, assim, a gente até desconfia, mas não sabe... Mas, aí... é muito complicado pra eles irem atrás, não aceitam (...) Do jeito que a coisa está, aqui, que é uma escola, assim, mais de periferia, muitas crianças sendo geradas nas drogas, deveria ter uma equipe dentro da escola! (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

P1 também expõe de forma bastante contundente que o processo de aprendizagem está relacionado com fatores externos e que precisa de auxílio de outros profissionais. Esses fatores influenciam sobremaneira o fazer docente, a autoimagem da instituição. Professores e comunidade escolar se sentem impotentes diante da realidade social e do baixo rendimento dos alunos.

Entendemos que o curso oferecido pelo PNAIC pode ter uma configuração diferente, considerando as especificidades de cada localidade em que ocorre. Sobre isso Tardif (2012) afirma não ser possível “falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho”. E isso diz respeito à realidade da comunidade escolar e do contexto de formação, sendo que este último, analisaremos no próximo eixo. Sobre o primeiro, realidade da comunidade escolar, podemos destacar:

A clientela daqui é uma clientela muito difícil, só que também... eles são muito carentes de tudo, né! Uma vida muito difícil, muito complicada... Aqui, você... chega... e... você tem que esquecer mesmo dos problemas, de tudo que você está vivendo fora, assim... Você tem que chegar e se dedicar totalmente e isso acontece comigo... Eu acho que isso... assim, foi muito bom pra minha vida, pro meu crescimento pessoal, porque a gente aprende a dar valor pra um monte de coisa que a gente acredita, né, que acaba dando tanto valor... No fim das contas, você... você vê que tem muito problema, muitos problemas maiores que os seus, né... E quando eu vim pra cá, eu adoeci... eu... eu me sentia muito mal, eu não conseguia dormir, eu até perdia o sono... E quando eu recebia os familiares aqui, aí eu via que tinha... eles são sobreviventes, aqui, mesmo... E que... o que a gente tem que fazer... se a gente quiser algum resultado, se a gente quiser que eles avancem de alguma maneira, assim, a gente também tem que apoiar muito, o tempo inteiro... (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

Estamos diante de uma comunidade com demandas marcantes e que realmente carece de apoio, seja material, seja humano. A fala de P3 não deixa brechas para dúvidas em relação às condições sociais de seus alunos, crianças por volta dos oito anos de idade, com baixas expectativas para o futuro e muitos problemas, de diversas naturezas. Fica evidente também o envolvimento da professora com os problemas que identifica, chega a adoecer e perder o sono. São exemplos do quanto a professora se sente responsável pelos alunos muito além do ensino.

Contudo, podemos estar diante de uma realidade da qual a professora não pode sozinha fazer muito e o que deveria fazer, ensinar, não está conseguindo. O discurso das três professoras é extremamente preocupante, na medida em que parece admitir relação ou ainda guardar um limite muito tênue entre a incompetência no ato de ensinar do professor e a incapacidade de aprender da criança, por conta de diversos fatores externos à escola. Duas inabilidades muito prejudiciais, se assumidas pela comunidade escolar, pois estariam fracassando antes de tentar todas as possibilidades.

Sobre isso, Freitas (2007, p. 971) afirma que as causas pedagógicas e as sociais “(...) são pertinentes na explicação do fracasso. Se isso é verdadeiro, as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola”. No que tange à questão do aprendizado da leitura e da escrita, uma das professoras expõe a situação:

Tem criança ainda que está começando a se alfabetizar agora... Também porque é muito particular... é muito particular de cada um, né! Eu comentei, da vez passada que eu tenho nove... dez crianças agora... no início! Agora eu estou com uns doze, treze alfabetizados... Que dão conta de ler com autonomia, escrever com autonomia... (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

O trecho da fala da professora revela claramente o discurso construtivista amplamente difundido em cursos para professores alfabetizadores, como explanamos no capítulo 4 deste trabalho, a partir de Francioli (2010), Marsiglia (2013) e Santos (2013), entre outros.

Então tem toda essa pressão. Mas, se não avançou, não avançou, né! Principalmente do pré-silábico. É um estagio, assim, complicadinho. (...) Mas, tem tudo isso. Professor peca muito também, também em função da dinâmica da sala, das atividades que tem que fazer, dos horários, isso e aquilo. Às vezes atende um

grupo, mas não consegue atender todos, tem o lance da sala de aula, disciplina, apatia, tatata-tatata, mas tem essas particularidades de cada criança também. (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

No entanto, podemos perceber que as professoras não transferem a culpa para a criança totalmente, sentem elas mesmas o peso dos resultados insatisfatórios. Acabam se sentindo responsáveis por perceberem a importância de garantir tal aprendizado e no momento certo.

A outra metade está despertando agora... Pra leitura, pra escrita... E num ritmo, assim, cada um tem um ritmo... E é muito particular de cada um... Se bem que... Na sexta, por exemplo, faltaram bastante crianças e eu peguei três crianças, assim, que tem bastante dificuldade na sala e eu me surpreendi porque, quando a gente pegou o alfabeto móvel, foi fazendo as tentativas, lá, de escrita... Eu achei, assim, que eles estão evoluindo... no ritmo deles, né! O problema, assim, é a ansiedade da minha parte... Eu sou muito ansiosa... E eles com nove anos... e quanto mais a idade avança... eu acho que eles vão se sentindo cada vez mais desestimulados... (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

A decisão por evidenciar a percepção das professoras de uma escola específica tem como objetivo verificar como a proposta formativa chegou até aquelas profissionais e se elas percebem alguma contribuição para sua prática (ANDRÉ, 2010). Para tanto, vale lembrar que a professora do terceiro ano é aquela que está no último ano no qual se espera que a criança complete o processo de alfabetização inicial.

Que motivação uma criança tem para o estudo se os pais não estão participando de sua vida escolar, se as experiências com a leitura e a escrita se restringem à escola, se os professores não conseguem ensinar, se os resultados que ela tem não são considerados bons até ali? Devemos, portanto, considerar que um estudante, quase no final do terceiro ano, não deveria estar despertando para a leitura e escrita, deveria estar lendo e escrevendo com autonomia para, nos anos posteriores, aprimorar o aprendizado.

Então, a sala... eles não estão aprendendo grande coisa... eles não estão evoluindo, porque a cabeça deles, assim, tem muita coisa que eles... ainda precisa ser resolvida e com tão pouca idade... Você dá conta de toda essa problemática que eles vivem no dia-a-dia pra depois você dar...? Então eu sento, eu chamo, eu vou... Então todos precisam de você o tempo todo... Então eles precisam... Eles chamam... E tem, ainda, os que... a gente fala, assim... os que podem auxiliar, que tem... que tem um aprendizado, assim, um pouco melhor... Mas são 22 alunos, acho que tem uns oito que dão

conta... com autonomia... com autonomia... Eles estão começando, agora, eu estou vendo assim, sabe? Uma pequena evolução, mas... (P3, Entrevista 2, 20/10/2014)

Percebemos que o contexto social exerce grande influência no processo de ensino e aprendizagem e é citado diversas vezes. P3 parece buscar algo de positivo, mas admite não ser capaz de corresponder a uma demanda tão complexa, principalmente por estar no final do prazo estipulado para a alfabetização. Ela, inclusive, parece não saber a quantidade exata de alunos alfabetizados, pois apresenta um número diferente do anterior. Antes afirma que são doze ou treze, agora que são oito crianças.

P2 apresenta sua visão, quando afirma que “*são alunos realmente carentes, mas são alunos esforçados, dedicados, que batalham...*” (P2, Entrevista 1, 12/12/2014). A conjunção adversativa, utilizada pela professora, remete-nos à relação de pobreza e marginalização típica de um discurso preconceituoso amplamente utilizado. Completa, revelando a concepção construtivista anteriormente criticada, da construção de um conhecimento espontâneo, discurso contraditório ao anteriormente citado:

E com o tempo... Você pensa que a criança vai levar... um ano para aprender a ler e escrever, mas de repente ela (estalou os dedos) aprende, assim, rápido... Pega uma fase silábica sem valor, já passa para o valor sonoro em vogal e assim vai embora... (P2, Entrevista 1, 12/12/2014).

Essa afirmação tem uma semelhança muito grande com a analisada por Marsiglia (2013). Enquanto que, no curso de formação de professores, as formadoras procuraram se valer da prática das docentes que possuíam muitas das respostas que não se encontram nas propostas formativas em que se pautam. P3 também deixa clara a natureza das atividades desenvolvidas pela orientadora de estudo/formadora:

O Pacto... mais troca de experiência mesmo. A F3 dava muito essa abertura pra gente, a gente via bastante a teoria, mas ela sempre fez questão de dar o espaço pra gente falar sobre a nossa prática: o que dava certo, o que poderia melhorar. Dos projetos que são apresentados lá no Pacto, o que a gente considerava que tinha sido válido. E muito da nossa prática. Ela deixava um espaço muito grande pra nossa prática (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

Entendemos que explorar a prática das professoras seja uma estratégia positiva, mas é notável a influência de teorias como a do “professor reflexivo” de Zeichner (2008) e de uma tendência construtivista pautada no cotidiano, sem grandes avanços para do desenvolvimento profissional docente e que acarretou, no caso da professora do terceiro ano, participante do curso, certa desmotivação, como podemos perceber pela seguinte afirmação: *“Eu acho que o curso não faz diferença. Não acrescentou muita coisa na minha vida profissional. Não sei se eu que estou muito cansada de tudo que eu já tinha visto...”* (P3, Entrevista 3, 27/10/2014).

P3 afirma que nem mesmo com a bolsa de estudo oferecida pelo PNAIC vê sentido em fazer o curso e dá indício de que as estratégias utilizadas no curso repetem o que viu em cursos anteriores. Mesmo porque, buscar formação que além de ficar naquilo que já não apresenta resultado, se volta para o cotidiano de forma também repetitiva.

O do Pacto pra mim, pra minha formação, não considero que tivesse feito diferença pra minha vida e a questão da ajuda de custo, ah, não sei, esse ano não foi atrativo pra mim. Eu acho que não, não foi suficiente. É um dinheiro, assim, é interessante o valor, tudo, mas não vale a pena, não... Vou perder meu tempo? Não. Deixar minha família? Eu acho que não vale a pena, tanto é que eu não me inscrevi. Não vale a pena (P3, Entrevista 3, 27/10/2014).

Para a professora do primeiro ano (P1), o curso não passou de uma repetição *“Então, assim, muito daquilo... O Letra e Vida mesmo... Então, é legal, né... Acaba sendo aproveitado também, porque reforça alguma coisa, lembra de alguma coisa, agora... A gente não seguiu os cadernos do Pacto”* (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

Já para P2, aparentemente houve contribuição no sentido de compreender o material adotado pela rede estadual, o Ler e Escrever, pois veremos no próximo eixo que F2, sua formadora, afirma sem rodeios que não utilizou o material do Pacto, portanto, os encontros do curso estão contemplados na fala da professora, contudo, a contribuição não se refere ao conteúdo do PNAIC propriamente dito.

Foi o ano passado que eu descobri que era Ler e Escrever... Na prática, né. Porque ler, você lê... Fácil você pegar, lá, as orientações didáticas para o professor e dar uma lida. Agora, por em prática ali, junto com as crianças, estar ali todos os dias... Fazendo... Trazendo coisas novas... Trabalhar ali o texto... (P2, Entrevista 1, 12/12/2014).

Quando questionada sobre o material utilizado no curso do PNAIC, P3 afirmou que a F3 utilizou os cadernos do Pacto, mas com hesitação muito evidente

tanto na expressão da voz quanto sua linguagem corporal. “A F3 usou... eu acho que ela sintetizou bastante o que vinha nos cadernos, mais pra contemplar, assim, o que a gente vivência no dia-a-dia” (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

P1 foi bem direta e afirmou que “*não, porque elas não trabalharam o material do Pacto*” (P1, Entrevista 2, 12/08/2014), ao ser questionada se sabia a diferença entre o Ler e Escrever e o PNAIC. Já P2 insiste na afirmativa: “*O ano passado, o material demorou a chegar viu... Ela dava cópia para nós, ela tinha que tirar xerox do material dela, depois passar para nós. Ela usou bastante coisa do material do Pacto*” (P2, Entrevista 1, 12/12/2014). Contudo, a afirmação da professora do segundo ano é refutada pela própria formadora F2 como veremos no próximo eixo de análise.

Mesmo quando se refere à outra formadora, já na função original de PCNP, P3 revela sua insatisfação com os resultados obtidos com seus alunos. Evidencia também a origem do discurso construtivista anteriormente apontado como sendo orientação da formadora mais experiente, F1. Vejamos:

É... a F1 veio aqui, você lembra aquele dia que ela veio? Ainda eu coloquei na minha avaliação, lá, de bimestre, que as crianças não avançaram nada, que eu estava péssima naquele dia, aí ela veio e falou: “P3, as crianças avançaram muito! É que você está tão esgotada, tão envolvida com a situação que você não está conseguindo enxergar, assim, a proporção do que eles já evoluíram. Você mesma disse que eles eram muito agressivos no ano passado, não se respeitavam em sala de aula, eles não conseguiam nem sentar e ter respeito mesmo um pelo outro e de se assentar mesmo, de um olhar para o outro e de ter respeito” Aí ela começou a falar que eles tinham que ter esse tempo, que todo mundo tem um tempo, um tempo de se acostumar a você, de se acostumar a essa nova sala, a essa nova situação (...) (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

Interessante notar que a insatisfação da professora é legítima e está voltada para o aprendizado, pois sejam oito ou treze crianças, para uma sala com 22 alunos num terceiro ano do Ensino Fundamental, é um número pequeno de alfabetizados. O avanço apresentado na fala se refere ao comportamento, não ao aprendizado. Alunos considerados carentes de escolas de periferia devem avançar no sentido de se tornarem “comportados”, ao invés de passarem a dominar a linguagem escrita? Assumir essa postura significa resignar-se.

P1 ainda revela que há outra realidade concomitante a toda essa primeira exposição: “*Então, tem essas duas realidades. Existem famílias muito preocupadas*

e aí as crianças têm um desempenho melhor. Organização, educação, é... interesse pelo estudo” (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

Em relação aos demais materiais oferecidos pelo PNAIC, descritos no *site* do MEC como livros didáticos, jogos pedagógicos, literatura infantil, jogos e *softwares*, as professoras e formadoras demonstram não ter clareza do que pode estar disponível. Isso nos permite inferir que a formação, inclusive aquela oferecida para as formadoras pela Instituição de Ensino Superior, não explorou todos os recursos disponíveis, deixando de capacitar os professores para garantir seu uso adequado.

Os didáticos veem porque é PNLD, é escolha feita pela unidade escolar, cada unidade escolar escolhe o título que deseja, assim, o paradidático eles receberam, os jogos... Os softwares não tenho conhecimento, se... eu não tenho conhecimento. Se elas receberam ou não, não sei. Pedagógicos é a mesma coisa. Não tenho conhecimento dos pedagógico. (F2, Entrevista 22/09/2014).

Lembremos que F2 é a formadora que está há mais tempo na Diretoria de Ensino, ela tem a última palavra no que se refere ao Ensino Fundamental dos anos iniciais. Todas as professoras entrevistadas afirmaram não saber dos recursos citados. Dessa forma, nem todos os recursos divulgados como parte da política do Pacto chegaram às escolas, o que sugere que os professores não obtiveram formação para utilizá-los.

A questão dos jogos, aí eu tenho minha crítica ao Pacto. Porque eu acho que os jogos, são uns jogos que, assim... que infelizmente... E (...) Como que eu diria? Que eu não consegui entender muito o objetivo, entendeu? Então, que nem o jogo que eu analisei, assim... Que era, por exemplo, sei lá... Tinha... barata... barata não é uma boa, mas vai, barata... Que palavra você consegue formar a partir de barata? Então: rata. Tá, mas e aí? A criança está aprendendo o que com isso? Então, tipo... pra quê? Pra que esse jogo funciona? Então, para mim, os jogos em relação ao Pacto... E aí pensando principalmente nessa dicotomia entre crítica do governo federal e crítica do governo estadual... eles não dialogavam em nada (F3, Entrevista 22/10/2014).

Contudo, também precisamos atentarmo-nos para não incorrer no erro de concordar com o treino do professorado, o “neotecnicismo” de que falava Freitas (2007, p.974), pautado em acordos entre governos, parcerias com universidades para a formação de professores e responsabilização. De certa forma, preconiza-se a igualdade de oportunidades, mas não garante a igualdade de resultados. E ao ser

questionada sobre os diversos recursos, além dos cadernos de formação, P3 chega a comparar o que já viu sobre outras realidades das quais teve informação:

Não, ela não abordou essa outra parte. Tanto é que tem lugares, é... eu acho que também depende do ano, né. Porque as professoras desenvolvem atividades lúdicas, um material bonito, bom, mas a gente não faz essa parte não (P3, entrevista 2, 20/10/2014).

Ainda sobre os jogos podemos retomar o “Bingo dos sons iniciais” descrito no capítulo anterior. As salas de aula da escola pesquisada possuem entre 25 e 32 alunos e o jogo possui apenas 15 cartelas. O professor enfrenta um primeiro desafio para realizar o jogo que é de escolher quem participará e quem não participará, pois mesmo se considerarmos as ausências, dificilmente haverá apenas 15 alunos em sala.

Há possibilidade de se utilizar mais de um jogo de forma que as próprias crianças o direcionem, enquanto o professor realiza observações e intervenções, quando necessário durante o momento auto dirigido; mas, esta possibilidade não foi sequer cogitada entre as professoras e formadoras, ou seja, a formação não contemplou qualquer forma de utilização do recurso, pelo contrário, sua análise esteve voltada para comprovar sua ineficiência como veremos no próximo eixo.

Outra questão sobre os materiais, especialmente os livros de literatura infantil, P3 enfatiza a qualidade do material, tocando num ponto muito importante que é o de oportunizar a leitura para todos, principalmente no caso de muitos de seus alunos que não terão essa oportunidade em outro lugar que não seja na escola. Sobre isso já nos chamou a atenção o artigo de Marsiglia (2013).

São muito bons. Os títulos são muito bons e as crianças gostam muito. Eu acho de uma riqueza muito grande esse material que eles mandam e é a oportunidade, porque as crianças não têm essa oportunidade em casa e não vão ter. O que eles têm de oportunidade de leitura é aqui (P3, Entrevista 3, 27/10/2014).

As demais professoras também concordam, mas a opinião não é compartilhada pelas formadoras. Contudo, vemos que a influência formativa no caso dos livros de literatura infantil não prejudicou sua utilização, como ocorreu com os jogos.

Quando o assunto é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a P3 é categórica: “Só mais uma. Só mais uma e só investimento de dinheiro da gente. Uma cobrança, uma pressão em cima da criança” (P3, Entrevista 3, 20/10/2014).

Dessa forma, fica clara que a proposta formativa do Pacto se baseia nos “processos avaliativos que carregam em seu fazer uma perspectiva unicamente funcionalista-pragmatista” (GATTI, 2014, p.372), nos quais os resultados de avaliações externas dos alunos podem estar atrelados ao conceito de desempenho docente. No mesmo sentido, P1 afirma: *“não depende só da gente, não depende, tem criança que olha... às vezes vai apresentar um progresso lá no quinto ano. Mas, para o governo, a responsabilidade é do professor”* (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

O que queremos pontuar é que, numa visão democrática, a avaliação do trabalho docente, sendo intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência algumas premissas sobre esse trabalho, suas finalidades, em determinado contexto, os valores em relação aos quais se avalia (GATTI, 2014, p.376).

Nesse sentido, P3 também fala com clareza sobre o tipo de avaliação durante o curso, caracterizando-a com um retorno coletivo e em se tratando das expectativas que tinha em relação aos questionamentos que foram formulados, não obteve retorno. A avaliação é feita por intermédio de um instrumento escrito que não parece ser claramente definido, principalmente pela proposta de formulação de questionamento e por não prever uma devolutiva.

É... quando a gente tinha que fazer algum tipo de atividade com criança, com intervenção, depois fazer relatório, ela comentava depois... sempre tinha uma socialização. A gente entregava tudo, ela lia, no encontro seguinte a gente fazia uma socialização. (Pesquisadora: Aí, ela dava esse feedback pra vocês?) Isso, um retorno pra gente. No final nós tivemos uma avaliação lá, umas questões relacionadas, pontuais do curso, por escrito, a gente tinha que fazer três questionamentos, em relação a coisas que podiam suscitar dúvida, até uma das minhas questões era sobre a retenção, porque foi comentado no Pacto que no terceiro ano haveria retenção. Mas a gente não teve esse retorno. A gente não teve retorno por parte delas (P3, Entrevista 3, 20/10/2014).

A “socialização” é uma prática que permite a reflexão (ZEICHNER, 2008) do grupo de professoras participantes do curso, mas nem sempre se chega a um consenso, uma conclusão. Essa realidade formativa contribui para a reprodução da prática já consolidada no senso comum criado entre as professoras sobre conceitos relacionados à avaliação e que não ficam claros para as professoras cursistas que buscam por respostas, embasamento teórico que corresponda às demandas da prática em sala de aula. Sobre isso Gatti afirma que:

[...] são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança (GATTI, 2014, p.378).

Não contemplar a avaliação como tema de estudo no processo formativo docente ou fazê-la de forma superficial equivale a desconsiderar o contexto do processo de ensino e aprendizagem em que o professor atua. Minatel e Santos e Guimarães (2015) mostram que a proposta do PNAIC traz a tendência de considerar o tema e afirmam que “as avaliações de larga escala não substituem a avaliação escolar, de natureza formativa e continuada, na perspectiva da reflexão transformada em ação” (MINATEL; SANTOS; GUIMARÃES, 2015, p.168).

Quando questionada sobre as avaliações de forma geral, P2 responde exatamente sobre as externas, explicitando a forte influência do Saesp como política de avaliação externa no estado de São Paulo. Só depois que cita, com menos ênfase, as avaliações que elabora e utiliza para verificar o aprendizado do grupo de alunos.

A gente teve esse ano e o ano passado, a avaliação do Saesp. É uma coisa que você tem que fazer e mandar, nem é para elas... Elas mandam para o Estado, né. É a prova do crime, como diz o outro, ou o aluno sabe ou o aluno não sabe. Tanto que na minha sala eu não fico, vem uma outra professora, tem uma mãe ali na porta de fiscal para ver se a professora não está falando para o aluno... (P2, Entrevista 1, 12/12/2014).

P2 se refere às formadoras afirmando que o Saesp não é uma exigência “delas”, mas da Secretaria Estadual de Educação. Tanto essas questões não ficaram claras para o grupo de professoras que participam de nossa pesquisa que nada sobre isso aparece no Plano de Gestão da unidade escolar. Nem mesmo os instrumentos e critérios de avaliação utilizados na referida unidade. P3 expressa sua dificuldade em compreender a proposta e expõe a formação deficitária da qual participou.

O material não dá conta de, sabe, de alfabetizar todas as crianças. Que é um material difícil de ser estudado. Você precisa... Demanda tempo. E que na... se você for falar assim... na prática, teve muita gente lá que falava: a gente não vê, assim, um resultado tão rápido. O resultado tão rápido. E que de repente, falando do material do Ler e Escrever... É polêmico, né! (P3, Entrevista 2, 20/10/2014).

Constatar o empasse em que se encontra a professora é preocupante, já que ela assume uma posição de neutralidade que não é a posição esperada vindo de quem tem a função de formar pessoas, crianças que já estão em uma situação de vulnerabilidade social, como percebemos pelo próprio relato das professoras. O professor que alfabetiza está oportunizando o aprendizado das letras e também da função da escrita na sociedade, como exposto no capítulo 4.

5.2 Características do curso de formação continuada do PNAIC

Partindo para a caracterização do curso de formação continuada para professores dos três primeiros anos, oferecido através de ação do Pacto, vale lembrar que esta é uma política pública federal inserida em meio a políticas públicas estaduais já implantadas há mais de dez anos, com diversos aspectos fundantes diferentes.

Azanha (2004, p.373) propõe que: “Cada escola, mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão espiritual a partir do seu enraizamento numa situação local”. Além disso, lembramos que outro fator complicador foi o de que as formadoras escolhidas para serem orientadoras de estudo/formadoras do PNAIC foram indicadas pela Diretoria de Ensino, subordinada à Secretaria de Educação do Estado.

Além de já serem as formadoras de formadores da rede estadual, ofereceram o curso do PNAIC para todos os professores da rede interessados, desconsiderando as especificidades já citadas. A F3, responsável pela formação específica dos professores dos terceiros anos da rede em questão, explicita as divergências entre as orientações das diversas políticas implantadas na rede estadual paulista e o momento de incertezas sobre o caminho a seguir na formação das professoras.

Foi assim, a gente estava participando da formação do Pacto, mas a gente tinha que dar conta das orientações da Secretaria que são diferentes da orientação do Pacto. Aí chegou um momento que nós dissemos: e aí a gente segue qual orientação? (F3, Entrevista, 22/10/2014).

Diante da realidade e das convicções das próprias orientadoras de estudo/formadoras e outros dirigentes da Secretaria houve necessidade de se tomar certas decisões metodológicas, adotar estratégias e seguir procedimentos que, de certa forma, já estavam consolidados também na prática como formadoras de professores. Pautavam-se na teoria do “professor reflexivo” de Zeichner (2008),

contudo, não revisitaram a própria prática como formadoras desses professores. Optaram por ficar com mais do mesmo. No entanto, F3 ainda ousa uma estratégia conciliatória:

Por exemplo, eu tinha duas chefes. Com as chefes decidimos que seguiríamos as orientações da Secretaria (...), houve um deslocamento da formação do Pacto, essa formação do Pacto foi acrescida de orientações da Secretaria. Em muitos momentos a gente, por exemplo, usava vídeo do Letra e Vida que é um curso antigo de alfabetização para professores que começou, na verdade com o PROFA, mas que depois chegou na rede estadual como Letra e Vida que é baseado no construtivismo e que também vai dialogar com o Pacto em vários momentos, então os professores perguntavam se estavam fazendo o Pacto ou o Letra e Vida e eu sabia desse problema (F3, Entrevista, 22/10/2014).

F3 não seguiu rigorosamente as escolhas das outras duas orientadoras de estudo/formadoras mais experientes, pois podemos notar certo incômodo de sua parte com a situação. Achava-se com um material formativo novo em mãos e utilizando-se de recursos já conhecidos pelos professores há um bom tempo. Porém, as três formadoras adotam um mistura que nos parece equivocada: mostrar o que não funciona.

De onde parte esse, de onde parte aquele, o que a Emília fala, o que a Magda fala, trabalhamos os textos dos cadernos do Pacto, nós trabalhamos os textos do “Ler e Escrever” também, trabalhamos sequência didática, trabalhamos projetos, projetos como traz o Pacto são esses, como traz o “Ler” é dessa forma, o que está por trás disso... Porque o que a gente vê no Pacto são muitos projetos culturais e no “Ler e Escrever” a gente vê os projetos didáticos. É importante o projeto cultural pra escola? É, mas quais são os projetos didáticos que leva a criança a ler e a escrever? Então a gente mostrou muito isso pra elas, foi bacana...(F1, Entrevista 21/07/2014).

Dessa forma, nos questionamos: Se os projetos do Programa Ler e Escrever são bons e as professoras da escola participante da pesquisa deixam claro que não fogem do material, por que os alunos apresentam dificuldades com a leitura e a escrita, assim como documenta o Plano de Gestão da unidade escolar?

Por ser a mais experiente, F2 demonstra em sua fala sua convicção, quando questionada sobre como havia aplicado a concepção do Pacto, ela é categórica: “Não apliquei, porque não usei o material do Pacto, porque o material do Pacto não condiz com a nossa linha de trabalho dentro da Secretaria” (F2, Entrevista

22/09/2014). E mesmo afirmando que trouxe o que era possível da formação, completa:

Na verdade, o que não era... a gente trazia, assim... como eu te falei... A gente trabalha muito dentro da concepção do Ler, né. A concepção de trabalhar com... baseado em texto e não em palavras soltas, a concepção do construtivismo e na... no material do Pacto não era desse jeito que se trabalhava, mesmo a concepção de projeto, dentro do material do Pacto, o projeto mistura um monte de coisa, eles não têm uma linha de trabalho, eles não fecham o leque, o leque deles é muito amplo. E, dentro do programa, a gente tem projetos, né! Então, lá falava projeto, mas a gente trabalhava o projeto dentro dessa linha, o projeto mais consistente onde os meninos iam aprender, por exemplo, um gênero textual. Coisa que no projeto que tem lá do Pacto, tem um monte de coisa e não tem foco. A gente falava de projeto, mas com outro foco (F2, Entrevista 22/09/2014 grifo nosso).

Parece-nos difícil trabalhar com uma concepção que forma para o que NÃO fazer. Mas há uma indicação mais palpável, a questão do foco. E, precisando seguir as orientações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, contudo, preferindo adotar uma prática diferente da de F2, sem descartá-la totalmente, F3 propõe-se a buscar uma formação que considere que “o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea” (AZANHA, 2004, p.373). Isso tudo somado aos choques de interesses.

O que eu estava tentando fazer na turma em que eu estava? A gente via as coisas do Pacto, mas ia tentando dialogar com o que estava acontecendo dentro da Secretaria (F3, Entrevista, 22/10/2014).

Fica claro também em sua descrição a intenção de visitar a prática das próprias professoras em formação, assim como apontou anteriormente a professora, e buscar desconstruir equívocos em relação aos embasamentos teóricos do construtivismo e demonstra ter certa proximidade da proposta do Pacto, já que segundo ela, “alguns modelos dentro do material de formação do Pacto” eram interessantes para o grupo de professores do terceiro ano.

Vai entrar nessa confusão do que é construtivismo, do que é produção de texto, do que é corrigir, dessa coisa que vai fazendo essa miscelânea... Então, acho que nesse sentido foi positivo, porque a gente conseguiu fazer várias oficinas de análise de texto. Por que eu posso trabalhar com essas atividades e por que eu não posso trabalhar? Ou qual o objetivo? (F3, Entrevista, 22/10/2014).

Essa afirmação nos leva a perceber e a refletir sobre as políticas públicas implantadas, principalmente na rede estadual paulista, em que realizamos a coleta de dados, que no caso da política educacional do Estado há materiais para os alunos cuja concepção é declaradamente construtivista. Contraditoriamente, o método, as atividades, o conteúdo a ser ensinado, está tudo determinado. Assim como expõe Monteiro (2008, p. 43), no caso dos livros didáticos, esse tipo de material pode engessar o trabalho pedagógico se utilizado de forma acrítica.

Assim, eu não fujo muito do material que vem pronto, de matemática é o EMAI, que vem os livrinhos que a gente tem que dar conta daquilo e, de Português, é o Ler e Escrever. (P1, Entrevista 2, 12/08/2014).

F3 afirma claramente que “*você recebe formações em que você fala sobre o processo e você tem dentro das escolas os instrumentos que são contraditórios a isso*” (F3, Entrevista, 22/10/2014). Desse modo, podemos afirmar que não há construção pelos sujeitos do processo, ou seja, nem o professor nem o aluno “constrói o conhecimento” como preconiza a própria concepção construtivista. É dessa forma que a própria F3 aponta para a formação oferecida pela SEE/SP por meio do Pacto, sendo que esta não tem relação direta com a concepção do PNAIC. E sobre o conteúdo formativo do material, F3 afirma:

Então, para mim ocasionou muito mais embate com os professores do que avanço, não estou falando que o material do Pacto era péssimo, não é isso, mas tinha muita coisa... Como eu diria? Muito incoerente. Por exemplo, sequências didáticas, a maioria das sequências didáticas, pelo menos do material que eu vi, que eu trabalhei, ela tinha um objetivo, mas terminava em outras coisas, quer dizer, tinha muita coisa misturada, onde se juntou muita coisa num caldeirão, até porque eram teóricos diferentes, eram realidades diferentes também (F3, Entrevista, 22/10/2014).

No caso do PNAIC, também com material pronto de formação, mas com alguma abertura para as adequações, Salomão (2014, p.8) traz como conclusão de sua pesquisa, com ênfase no material formativo do Pacto, uma visão positiva da formação de professores como atualização de conhecimentos que se transformam constantemente em nossa sociedade e como promotora da emancipação humana; visto que a ação educativa leva o indivíduo a transformar a sua realidade e participar efetivamente da sociedade.

As professoras e formadoras tinham essa possibilidade, explorar o material e analisá-lo. Na fala de F2 encontramos, inclusive, uma boa oportunidade de explorar e discutir os objetivos dos jogos, um dos materiais enviados para uso dos professores. Contudo, vemos que o material não foi analisado adequadamente, pois se exclui o ensinar o sistema de escrita, mesmo que através dos jogos. Nem se aproveita a oportunidade de explorar os textos instrucionais de tais instrumentos como prescreve os princípios do letramento.

Por exemplo, os jogos, eu trouxe, fiz uma aula com os jogos do material, só que aí eu mostrei para as cursistas o que, de verdade, os meninos iam aprender com aqueles jogos. Se a gente oferece aqueles jogos para os meninos que já estão numa hipótese de escrita, o que que aqueles meninos iam aprender com aquele jogo? Então, está vendo, eu trouxe o material, os jogos fazem parte do material do Pacto, só que aí a minha linha de estudo foi isso... O que eu aprendo... O que os meninos vão aprender com esse jogo aqui. Ah, e com esse? Então, eu as deixei vivenciarem os jogos e a minha pergunta em cima da oficina era, justamente, essa: Se eu tenho esse menino aqui, aí eu trazia a hipótese de escrita em que aquele menino estava, o que esse menino consegue fazer com esse jogo? O que ele vai aprender? Porque ele não é o lúdico, apenas, o jogo, na verdade, quando o Pacto coloca o jogo é para que os meninos aprendam com ele, aí eu tentei focar o olhar delas para o que de verdade esses meninos iam aprender com esse jogo (F2, Entrevista 22/09/2104).

A formadora adota uma metodologia que julga interessante: deixa que as professoras vivenciem os jogos para analisá-los, mas traz sua visão impositiva de que não é um material adequado. Tedesco (2015) apresenta um olhar positivo para a questão da formação oferecida pelo PNAIC, é interessante notar que em ambas realidades, descrita no trabalho de Tedesco e a nossa, é que há integração de outra política pública, mas no caso deles, há foco na utilização de Tecnologias Digitais e a realidade de outro Estado brasileiro, naquele caso o Rio Grande do Sul. A realidade que nos propomos analisar não encontrou a integração entre as políticas vigentes.

Eu procurava trazer, como eu tinha essa experiência do Letra e Vida de casar teoria e prática, eu trouxe a... a mesma coisa. Então, eu usei muito vídeo, onde a gente faz tematização de prática, né, como exemplo de realização de atividades e aí dava sugestão para que isso fosse utilizado na sala de aula, aí no encontro seguinte, elas traziam essa experiência, contando como isso tinha acontecido, se tinha sido possível aplicar ou não, ou como tinha sido a aplicação de qualquer outra atividade dentro daquela teoria que a gente tinha visto, dentro do tema que a gente tinha estudado (F2, Entrevista 22/09/2014).

Encontramos uma formadora (F2) influente determinada em dar continuidade à formação pautada em seus pressupostos e entendemos que os avanços formativos indicados por F3 dizem respeito ao trabalho com textos contextualizados e com a produção de texto dentro da concepção sócio-interacionista do letramento. Como lacuna para a proposta formativa, F3 aponta para aspectos da divergência entre políticas públicas concomitantes, explicitada na fala de F2, e para a falta de participação dos professores nas diversas etapas do PNAIC, como podemos verificar quando ela afirma categoricamente: “*o que eu acho que precisa acontecer é que seja uma formação dialogada com o professor*” (F3, Entrevista, 22/10/2014). Sobre isso André afirma

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p.176).

No entanto, F3 parece ser a única das três formadoras que percebe a necessidade de participação dos professores, pois F1 chega a afirmar que “*participar da criação, não dá. Avaliar e meter a boca, dizer assim: olha, isso aqui eu não concordo, por causa disso, disso e disso; dá*” (F1, Entrevista 21/07/2014). F2 aborda ainda a questão da falta de definição clara dos objetivos nos projetos apresentados no material formativo do PNAIC: “*Não tem, assim, ah, os meninos a partir desse projeto vão sair sabidos disso. Era uma mistura de coisa e que você não sabe onde isso vai dar*” (F2, Entrevista 22/09/2014).

No sentido de evidenciar as possibilidades de contribuições de políticas públicas que ocorrem no mesmo espaço de tempo, temos como exemplo o caso de uma escola municipal da cidade de Fagundes Varela, RS, *lócus* da pesquisa de Tedesco (2015), na qual o próprio PNAIC e o “Programa Um Computador por Aluno” teve um resultado mais positivo nas percepções das professoras daquela pesquisa, se comparada aos dados que encontramos.

Comparando as diferentes realidades, ocorrem-nos ainda outras inquietações: Seria uma questão de opção política ou disposição pessoal dos formadores e docentes envolvidos no processo formativo? Ou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade está de acordo com uma realidade específica, como sugere F3? E ainda: A

amplitude (federal) do Pacto e sua igual amplitude teórica seriam os maiores complicadores dessa proposta ou seriam a solução?

As indicações das formadoras nos deixam a impressão de que as divergências estão explícitas para elas, mesmo que as professoras afirmem não ver grandes diferenças entre as propostas. F1 dá indícios de que nem mesmo os textos dos cadernos de formação sejam bons, mesmo não dizendo claramente em que aspectos. “*Então, os textos que tem no caderno do Pacto é formação para o professor. São textos, assim, que às vezes são bons, mas tem muito textiquinho também*” (F1, Entrevista 21/07/2014).

Entendemos que a formação de professores atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental ainda está longe de contemplar as reais demandas da sala de aula, principalmente por se tratar da esfera federal. O PNAIC, apesar de trazer muitas teorias, assim como afirmou F3, não contemplou aspectos importantes para a formação docente e pode ter agregado embasamentos teóricos nem sempre passíveis de serem conjugados.

Apesar de constatações como essa, vemos que há colocações interessantes que nos acompanharão no futuro, como a afirmação de P2 sobre o que seria importante e interessante sobre aspectos mais estruturais do curso oferecido:

Eu acho que as universidades tinham que influenciar mais, sabe? Mais alunos de universidades dentro das escolas para ver o que é alfabetização, o que é aprender a ler e escrever, o que é fazer essa criança dentro de uma sala de aula, hoje (...) Eu acho que devia ter um meio, não sei como, do governo, as escolas, oferecerem para todos os professores, não só para primeiro, segundo e terceiro ano, tinha que ter continuidade no quarto e no quinto. Nos horários de ATPC... Encaixar isso dentro mesmo das escolas estaduais, não assim... Como curso de aperfeiçoamento... Curso de extensão... Ser oferecido em todas as escolas, para qualquer tipo de professor, tipo, professor de arte, de educação física estar mais voltado também dentro da alfabetização (P2, Entrevista 1, 12/12/2014).

Vemos aqui, indicação do papel do pesquisador e da universidade como diferencial nesse cenário. Dessa forma, esboçamos nossas impressões acerca de perspectivas, de documentos analisados, de angústias partilhadas, de limitações que não nos fazem reféns, no entanto, não temos a pretensão de apresentar um veredito. As considerações que se seguem são apenas algumas linhas de luta interna com as quais nos miramos mutuamente, a fim de buscarmos respostas ou, ao menos, caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o percurso da pesquisa, retomando nossa questão problematizadora: A proposta formativa do PNAIC contribui para o desenvolvimento profissional docente em dada realidade? Queríamos mais que um sim ou não. Vemos que nossa resposta não nos parece positiva, conquanto, nada que se faça desistir de caminhos melhores. Muitas das respostas que obtivemos vão ao encontro do que diversas pesquisas vinham apontando, como vimos no estudo bibliográfico e que retomaremos a seguir.

Vale ressaltar que a impossibilidade de acompanhar o curso de formação oferecido no ano de 2013 às professoras entrevistadas é um dos limites em nosso trabalho de pesquisa. O instrumento observação nos permitiria outras possibilidades para um posicionamento diante da realidade, no entanto, obtivemos indicações que nos permitirão outros olhares e que podem nos levar a novas investigações.

Há diversas questões que vão permear o caminho de construção dessas considerações e, pautadas nos eixos de análise que elaboramos, a formação do PNAIC na ótica das professoras participantes. Primeiramente, apesar delas afirmarem que todo curso contribui de alguma forma, não chegou a atingir suas expectativas, não representou avanço no desenvolvimento profissional docente como vemos no quadro 17, no qual tratamos do eixo *Percepções das professoras sobre as Ações do PNAIC*. A partir desse quadro, apresentamos os apontamentos comuns feitos pelas professoras.

Quadro 17: Síntese das percepções das professoras.

Professoras/ Dados		
Eixo: Percepções das professoras sobre as Ações do PNAIC – Formação continuada/Recursos pedagógicos/ Avaliação da aprendizagem	P1	<p>Identifica uma miscelânea de concepções; Evidencia uma formação sem caráter inovador para sua prática; Percebe que há generalização da demanda; Identifica o distanciamento da formação com a realidade escolar; Percebe a utilização de recursos e metodologia de outro curso (Letra e Vida); Expõe a concepção do uso da linguagem escrita “para a vida”; Considera o tempo de curso inadequado; Caracteriza as orientadoras de estudo/formadoras como experientes e preparadas; Admite que a resistência das orientadoras com a proposta do Pacto é exagero; Identifica o aprimoramento das formadoras ao longo do tempo; Percebe a responsabilização sobre o trabalho docente nas diferentes instâncias; Evidencia que o material do Pacto não foi utilizado; Identifica certa variedade em relação aos procedimentos metodológicos; Percepção da possibilidade de participação e socialização das professoras cursistas; Identifica direcionamento pouco flexível das pautas de estudo; Cita “livrinhos que a gente tem que dar conta daquilo”; Ressalta a “importância” do SARESP atrelada ao bônus; Admite não saber se há retorno sobre o resultado da ANA; Aborda da avaliação da “sondagem” mensal pré-determinada pelas formadoras; Afirma que a sondagem é útil para sua prática.</p>
	P2	<p>Identifica o curso do Pacto como uma referência para sua prática; Relata orientação específica da formadora para sua demanda; Afirma que o tempo e espaço do curso eram adequados; Aponta para a necessidade de o curso acontecer na escola; Cita materiais audiovisuais do “Letra e Vida”, mas não admite a substituição; Afirma que o material formativo demorou a chegar para os professores; Admitiu a mistura de conteúdos do “Ler e Escrever” e do “Pacto”; Definiu as formadoras como competentes; Indica a necessidade de oferta do curso para todos os professores do Ens. Fund. 1; Aponta o exagero na quantidade de livros de literatura e didáticos; Afirma avanço na concepção da avaliação, citando pesquisadores da área; Distingue avaliação interna de externa; Identifica a ANA como uma prova da aprendizagem da leitura e escrita; Admite trabalhar em função do SARESP; Afirma ser o SARESP a avaliação externa mais importante; Considera o atraso e o valor da bolsa de estudo como insuficiente.</p>
	P3	<p>Identifica a troca de experiência e a reflexão sobre a prática pedagógica; Afirma terem analisado os projetos presentes nos cadernos do Pacto; Percebe que a orientadora de estudo/formadora sintetizou os conteúdos; Admite que o tempo de curso seja inadequado; Percebe que cursistas são comprometidas, mas ainda há resistências; Afirma que o material do Pacto “não dá conta de alfabetizar todas as crianças”; Considera o trabalho das formadoras na escola mais proveitoso que no curso; Admite o trabalho com o material do “Ler e Escrever” e do “EMAI”; Nega o trabalho com os jogos, <i>softwares</i> e paradidáticos como parte da formação; Afirma usar laboratório de informática com os alunos; Garante que a literatura é de boa qualidade e que trabalha com esse material; Desconsidera a bolsa de estudo como incentivo para fazer o curso; Admite que “o curso não faz diferença”; Afirma terem analisado a escrita de crianças e formas de intervenção; Percebe ter sido avaliada, mas não obteve retorno dessa avaliação como cursista; Afirma que a ANA é só mais uma avaliação e que representa pressão; Cita o SARESP como avaliação importante.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que há dados que se repetem nas entrevistas com as professoras: mistura de concepções; uso do material do “Letra e Vida” ou “Ler e Escrever” durante o curso do Pacto; reconhecimento da capacidade das orientadoras como formadoras de professores; disponibilidade de materiais para alunos, principalmente os livros de literatura infantil; identificação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) sem repercussão; apontamento do SARESP como avaliação externa importante.

Um aspecto positivo a ser considerado são os materiais disponíveis para os alunos, especialmente os livros de literatura infantil; no entanto, é notável a resistência em se utilizar os jogos, o que poderia se caracterizar como desperdício de recursos, inclusive por forte influência das formadoras. Scanfella (2013), igualmente, traz à tona a questão da resistência dos professores como consequência de duas concepções divergentes implantadas, concomitantemente, por políticas diferentes.

Em nosso estudo bibliográfico identificamos no trabalho de pesquisa de De Grande (2010), que aponta para a necessidade dos cursos de formação continuada para professores alfabetizadores deixarem claros os objetivos, a metodologia, as concepções teóricas, no sentido de superar o caráter compensatório em relação aos cursos de formação inicial. Identifica, assim como em nosso caso, a influência do conteúdo do curso Letra e Vida (ou PROFA) no “Teia do Saber”, seu objeto de estudo.

No que tange à avaliação, podemos perceber que há sérias dificuldades institucionais no uso de resultados insatisfatórios de avaliações externas. A questão da identificação do problema dos resultados pela escola e a ausência de metas e ações bem definidas para solucioná-lo é um grande complicador e fruto de uma formação docente ainda deficitária.

Nesse mesmo sentido, Camba (2011) apontou para a necessidade de não se publicar resultados de avaliações externas com o caráter de recompensar nem de punir. Indica a contradição entre o lento avanço e o compromisso do governo com a educação; expõe a não-influência de uma política pública federal na gestão local, o que se confirma também em nosso caso, evidenciado no Plano de Gestão da unidade escolar participante.

Dessa forma, podemos concluir que a formação do PNAIC não deixou suas marcas de forma perceptível, mesmo com algumas tentativas de negar tal situação.

Apesar de um dos projetos do Plano de Gestão da escola ser voltado para a leitura, objeto de estudo da proposta de formação continuada, estamos certos de que esta não é uma ação suficientemente completa para sanar as dificuldades dos alunos (em produzirem textos coerentes e coesos) identificadas no mesmo documento institucional.

Há ainda condições de trabalho do professor a serem consideradas. Podemos verificar a questão observada sobre o fluxo intenso de transferências para o período de apenas um ano letivo, principalmente no primeiro ano do Ensino Fundamental, fase inicial do processo de alfabetização. A autoimagem institucional fragilizada, parceria com famílias instável, vulnerabilidade social da comunidade do entorno, insegurança por contexto de violência relatado pelas professoras; todas estas condições desestabilizam o trabalho do professor.

Dessa forma, não há como garantir apenas com a formação continuada mudanças positivas no panorama real de uma unidade escolar. O que é o caso da escola em que realizamos a pesquisa. Ainda mais se levarmos em conta que o curso de formação da vez é direcionado por estratégias metodológicas desgastadas, divergentes da proposta inicial do PNAIC e pautadas em materiais elaborados há mais de dez anos por uma política pública também federal abandonada, que é o PROFA (Letra e Vida).

As próprias orientadoras de estudo/formadoras admitem a falta de articulação da política pública e do curso realizado, mais especificamente, com a falta de coparticipação dos próprios professores. E arriscamos afirmar que a formação pensada para formar o que poderíamos chamar de multiplicadores (formadoras) não tem correspondido aos objetivos iniciais da proposta, mesmo porque ele não foi sequer apresentado de forma objetiva às professoras.

Se considerarmos que a formação idealizada no âmbito acadêmico, como foi o caso do PNAIC, passa por coordenadores que vão reinterpretar a proposta, passando na sequência por formadores das IES, que também o farão, por formadores dos orientadores de estudo e eles próprios que servirão consecutivamente como filtros para a formação.

Ainda temos a indicação da professora do segundo ano (P2) sobre a necessidade da formação ser oferecida nas escolas, assim como destaca Valiengo (2012) e para todos os professores que atendem aos alunos do Ensino Fundamental. Sobre isso, encontramos um paralelo no trabalho de pesquisa de

Sambugari (2007), no qual há o apontamento de um número expressivo de professores de 3^a e 4^a séries nos cursos para alfabetizadores. Entendemos que a percepção da professora participante se justifica, já que vemos alunos que prosseguem estudos sem completar o processo de alfabetização, como prevê o Pacto.

Abordando o segundo eixo de análise elaborado, verificamos no quadro 18 a síntese dos dados coletados especificamente com as entrevistas cedidas pelas orientadoras de estudo/formadoras das professoras alfabetizadoras no PNAIC e participantes como sujeitos de nossa pesquisa. Verificamos, em seguida, as recorrências nas falas das formadoras.

Quadro 18: Síntese das características do curso do PNAIC.

Eixo: Características do curso de formação continuada do PNAIC – Metodologia adotada / Avanços e lacunas.	F1	<p>Expõe o referencial teórico construtivista no qual se baseia;</p> <p>Afirma que há conteúdos equivocados referentes às hipóteses de escrita das crianças no Pacto;</p> <p>Admite uso do material do “Ler e Escrever” no curso;</p> <p>Afirma que realizou comparação entre os dois materiais utilizados;</p> <p>Define os projetos do Pacto como “culturais” e os do Ler e Escrever como “didáticos”;</p> <p>Analise que a formação “em cadeia deixa a desejar”;</p> <p>Afirma ter adequado as “distorções” que o Pacto traz;</p> <p>Admite dificuldades com o SisPacto (sistema de gerenciamento de dados);</p> <p>Considera inadequada a forma de avaliar atrelada ao pagamento da bolsa de estudo;</p> <p>Afirma ter trabalhado a questão do planejamento das atividades a partir das sondagens;</p> <p>Relata choque entre concepções divergentes sobre alfabetização inicial;</p> <p>Admite que a carga horária do Pacto seja insuficiente para mudar concepções;</p> <p>Assume a importância do investimento financeiro como incentivo;</p> <p>Percebe a necessidade da continuidade do trabalho;</p> <p>Relata a troca de experiência, discussão em grupos;</p> <p>Afirma ensinar pelo exemplo, realizando a metodologia desejada;</p> <p>Percebe a necessidade de considerar as questões regionais e as políticas vigentes;</p> <p>Considera necessário que se avalie o Pacto;</p> <p>Afirma ter analisado os jogos com os professores, mas conclui que não contribuem;</p> <p>Admite que a “escola” ainda não entendeu as avaliações “em processo”;</p> <p>Percebe a necessidade de se traçar metas (produtividade);</p> <p>Considera imprescindível a atuação da equipe gestora (direção e coordenação);</p> <p>Admite que as escolas estaduais estão dando conta dos “alfabéticos” até o terceiro ano, mas não alfabetizar: “ler e produzir texto com compreensão”.</p>
	F2	<p>Afirma ter oferecido vaga no curso para todos os professores que se inscreveram;</p> <p>Considera que a procura dos professores pelo curso não foi significativa;</p> <p>Entende o curso como uma oportunidade de se aproximar dos professores;</p> <p>Afirma que os professores cursistas estavam interessados;</p> <p>Considera importante a conversa que tem com as professoras;</p> <p>Admite não utilizar o material do Pacto, mas sim do Programa Ler e Escrever;</p> <p>Afirma ter utilizado o recurso do vídeo para fazer tematização da prática;</p> <p>Relata o trabalho com textos teóricos e cita seu referencial;</p> <p>Afirma ter realizado análise de atividades junto aos professores;</p> <p>Considera no material formativo o que NÃO é possível aproveitar;</p> <p>Assume o trabalho pautado no construtivismo;</p> <p>Afirma que o Pacto traz o trabalho com projetos de forma muito ampla, sem foco;</p> <p>Relata ter trabalhado com a vivência dos jogos do Pacto, mas reprova seu uso;</p> <p>Afirma ajudar a selecionar o que é bom e o que não é da literatura infantil do Pacto;</p> <p>Admite não ter conhecimento sobre os <i>softwares</i> do Pacto;</p> <p>Considerou para avaliação a participação e o retorno dos professores sobre a prática;</p> <p>Relata visitar as escolas e ter retorno dos professores sobre os conteúdos do curso;</p> <p>Admite não ter abordado a avaliação da aprendizagem dos alunos;</p> <p>Considera a proposta inadequada para a realidade paulista;</p> <p>Identifica que a formação inicial dos professores seja deficitária e falta de interesse nos aperfeiçoamentos oferecidos pela Diretoria de Ensino.</p>
	F3	<p>Identifica a concessão de bolsa de estudo como uma valorização, apesar do valor baixo;</p> <p>Percebe que os professores não são estimulados pelas políticas públicas;</p> <p>Admite a não obrigatoriedade do Pacto;</p> <p>Considera que a proposta de formação é incoerente, falta diálogo das políticas com o professor;</p> <p>Identifica três perfis de professores: um que procura resultado financeiro, outro que está insatisfeito com a política pública estadual e outro que busca formação, estudo;</p> <p>Admite ter usado vídeo do curso Letra e Vida, por estar de acordo com o Ler e Escrever;</p> <p>Identifica uma disputa de campo teórico entre o Pacto e o programa Ler e Escrever;</p> <p>Assume o trabalho comparativo dos dois materiais;</p> <p>Admite que a formação em cadeia e a formação em ATPC não aconteça;</p> <p>Afirma que o curso foi usado para críticas ao Pacto;</p> <p>Percebe que a proposta chega deturpada aos professores;</p> <p>Afirma ter recebido orientação sobre a necessidade de resultados, independente dos meios;</p> <p>Identifica a dificuldade dos professores em compreender o construtivismo e o tradicional;</p> <p>Justifica a desmotivação pela descontinuidade das políticas de formação docente;</p> <p>Admite a necessidade de referências, modelos práticos para o professor;</p> <p>Considera importante que haja formadores na sala de aula junto com o professor, mas não há;</p> <p>Relata diferenças entre as escolas/realidades que devem ser consideradas pela política pública;</p> <p>Afirma ter utilizado diversos tipos de textos e diversificado as atividades no curso.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Os dados que se repetem nas entrevistas com as formadoras se referem ao uso do material do “Ler e Escrever”, comparação com o do Pacto e críticas: à referência do construtivismo na formação oferecida; à prática de troca de experiência com os docentes, especialmente no que tange a análise dos jogos; não-participação dos professores na elaboração/execução do curso.

No caso da metodologia adotada pelas orientadoras de estudo (F1, F2 e F3), independente do material propriamente dito, podemos perceber que as formadoras se pautaram em recursos audiovisuais já conhecidos pelas professoras que participaram de curso anterior: Letra e Vida, e, principalmente, na troca de experiência sobre a prática das próprias professoras cursistas, baseadas na teoria do professor reflexivo, no entanto, não superaram o pragmatismo.

Danaga (2005) e Hernandez (2008) já identificaram a ineficiência do curso de formação continuada do Letra e Vida. Danaga (2005), inclusive, inicia sua pesquisa com hipóteses positivas, com um olhar tendendo para o neoliberalismo, buscando resultados de avaliações externas para justificar sua hipótese baseada na produtividade; contudo, admite que o aproveitamento do aluno não esteja atrelado exclusivamente à questão da formação do professor. E essa tendência neoliberal já havia sido apontada por Mazzeu (2007) em relação ao material do PROFA (Letra e Vida).

A questão da incorporação das universidades no curso de formação do Pacto foi uma questão levantada pela professora do segundo ano participante de nossa pesquisa, porém, sua percepção é a de que a academia deva estar em contato com a escola. O que o Pacto fez foi o contrário e de forma a reafirmar a hierarquia entre escola de Ensino Fundamental e universidade, inclusive pelos valores discrepantes das bolsas de estudo, dependendo da citada ‘hierarquia’. A universidade deve estar pronta para receber o professor, mas também deve estar disposta a ir até a escola.

Há que se considerar ainda a questão apontada por Dri (2014) sobre o aligeiramento da formação, com encontros condensados (por oito horas, nos sábados, no caso do PNAIC). Outra questão, ao contrário do que se esperava inicialmente, são os multiplicadores, ou orientadores de estudo, formadores dos professores alfabetizadores se tornaram deturpadores da política pública com a qual trabalharam. E, mesmo que a proposta não seja completa, que haja incoerências como sugerem as próprias orientadoras de estudo/formadoras do Pacto, a forma

como foi concretizada potencializou os aspectos negativos, há muito tempo apontados nas pesquisas, que deveriam ser descartados ou repensados.

Vale lembrar, ainda, que educação e política são distintas entre si e cada uma tem seus objetivos; todavia, consideramos a relação entre as duas dimensões inseparáveis (SAVIANI, 2008, p. 65-73), especialmente no caso de políticas públicas educacionais. Dito isto e, diante de toda a análise realizada neste trabalho, resta-nos vislumbrar as possibilidades, projetar nossa expectativa de que uma política de formação de professores alfabetizadores chegue de fato a cumprir seus objetivos.

Assumimos que o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade é mínimo e que, apesar de modesto, é o primeiro e mais importante passo para garantia do direito de acesso aos bens culturais reconhecidos, especialmente para comunidades socioeconomicamente menos favorecidas, como é o caso da comunidade escolar em que realizamos a pesquisa.

Entendemos que não será a formação de professores sozinha a redenção da alfabetização no país, nem tampouco os próprios professores ignorados em suas salas de aula. As políticas públicas terão de viabilizar meios que sejam melhores que bolsas de estudos “simbólicas” e materiais didáticos diversificados. No entanto, os recursos materiais e humanos desperdiçados em apostas perdidas não contribuem para a transformação educacional.

Esperamos, com sinceridade, que todos os esforços políticos se voltem para suprimir as lacunas identificadas e que a formação de professores alfabetizadores busque alternativas mais coerentes, a fim de influenciar positivamente o trabalho docente, e este [o trabalho docente] se torne cada vez mais efetivo no seu fazer diário com todo o respaldo de que necessita. Para isso, vemos a necessidade de pesquisas que arrisquem trilhar caminhos mais ousados, propondo atuação das instituições de ensino superior, formadoras por excelência, nas escolas de forma mais direta.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre: Educação, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

ANTUNES, H. S. ; COSTA, S. M. . **Um olhar reflexivo sobre o histórico dos métodos de alfabetização**. 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss20_07.pdf. Acesso em 28/04/2014.

AZANHA, J. M. P. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço**: o Programa Letra e Vida. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

BRASIL. **Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 1999. 150 p.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p.17.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006.

_____. Portaria normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, 2009a. 65 p.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Manual Didático**: Jogos de alfabetização. Recife: CEEL, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Documento Aberto ao Comitê de Governança**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2011a. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_do_cente/legislacao_documentos/2011/documento_aberto_ao_comite_governanca.pdf> Acesso em: 28/07/2014.

_____. Portaria Normativa nº 3, de 2 de março de 2011. Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 mar. 2011b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/basica/concurso_docente/portaria_institui_prova_03032011.pdf> Acesso em: 29/07/2014.

_____. Ministério da Educação. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf> Acesso em: 14/03/2014.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012b. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

_____. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

_____. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012d. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012e. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>> Acesso em: 14/03/2014.

_____. **Legislação brasileira sobre educação**. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013a. 358 p. Série legislação; n. 94. Disponível em <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/2388>> Acesso em 18/07/2014.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, 2013b. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 12/03/2014.

_____. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013c. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013c. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

_____. Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013d. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013 d. Disponível em <www.pacto.gov.br> Acesso em: 10/03/2014.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 26. jun. 2014. Seção 1, p.01. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>> Acesso em: 03/07/2014.

BRASLAVSKI, B. **Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana**. Buenos Aires: Lectura y vida, ano 21, p.32-42, 2000.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: Um diálogo entre teoria e prática. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSSO, D. C. M. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDEB**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

DANAGA, N. H. P. **Desenvolvimento de um programa educacional de formação continuada**: o tornar-se educador a partir das reflexões e (trans)formações em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: UNICAMP, 2010.

DRI, W. I. O. **A ação pública e a formação continuada de professores**: um estudo de caso no Brasil e na Argentina. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FRANCIOLLI, F. A. S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, LM., DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo:

Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em 10/03/2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Campinas: Educação & Sociedade, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000015&script=sci_arttext. Acesso em 10/03/2014.

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

_____. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012.

_____. **Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente**. Campinas; Sorocaba, SP: Avaliação, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

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

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: _____ (org.) **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

GIESTEIRA, M. **Uma questão de tempo**. Porto Alegre, RS: Pátio, ano XIX, n. 75, p.26-29, ago/out. 2015.

GRINKRAUT, Ananda. **Conflitos na implementação da política educacional brasileira: as relações entre a União e os municípios a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Dissertação de Mestrado Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012.

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

HERNANDES, E. D. K. **Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2008.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, A. C. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. In: MARTINS, L. M., DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em 10/03/2014.

_____. Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a “magia” da aprendizagem. In: SANTOS, C. F. (org.) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: EDUNEB, 2013.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento:** 2005/2009. Tese de Doutorado Interinstitucional em Educação. Marília: UNESP, 2010. São Luis: UFMA, 2010.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores:** uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2007.

MONTEIRO, M. I. **Práticas de alfabetizadora e suas relações com o rendimento escolar dos alunos.** 207p. Dissertação Mestrado em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara: UNESP, 2000.

_____. **Histórias de vida:** saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.

_____. **Contribuições para pensar as práticas de leitura e escrita de professoras das séries iniciais do ensino fundamental.** Projeto de pesquisa Pós-doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2008.

_____. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000

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

ROCHA, S. C. B.; MOURÃO, A. R. B.; BISSOLI, M. F. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma política de formação docente no estado de concepção neoliberal.** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014.

ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de texto:** o papel da mediação pedagógica. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

ROMANINI, M. G. **Análise do processo de implementação de política:** o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores:** do Pró-letramento ao PNAIC. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Ponta Grossa. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SALOMÃO, R.; MARTINIÁK, V. L. **Políticas educacionais para formação continuada de professores alfabetizadores: limites e possibilidades.** <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_884_rommy05@hotmail.com.pdf> Acesso em 30/07/2014.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada.** Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2005.

SANTOS, C. F. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. In: SANTOS, C. F. (org.) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: EDUNEB, 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Diário oficial do Estado de São Paulo,** São Paulo, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=30/07/2014%2017:53:19 Acesso em 30/07/2014.

_____. Resolução SE 86 de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Diário oficial do Estado de São Paulo,** São Paulo, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=30/07/2014%2017:35:26 Acesso em 30/07/2014.

_____. Resolução SE nº 96 de 23 de dezembro de 2008. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=30/07/2014%2017:40:33 Acesso em 30/07/2014.

_____. Resolução SE nº 66 de 21 de agosto de 2009. Dispõe sobre a implementação do disposto no Decreto nº 54.553, de 15 de julho de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais conjuntas que proporcionem melhoria da qualidade da educação nas escolas das redes públicas municipais. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2009. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_09.HTM?Time=30/07/2014%2017:41:45 Acesso em 30/07/2014.

_____. Resolução SE nº 46 de 25 de abril de 2012. Dispõe sobre formação em serviço do Professor Educação Básica I, e dá providências correlatas. **Diário oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2012. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/46_12.HTM?Time=30/07/2014%2017:43:04 Acesso em 30/07/2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara/SP. Araraquara: UNESP, 2013.

SILVA, J. C. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010)**: uma análise da atuação da APEOESP. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 2013.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. Araraquara: UNESP, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEDESCO, S. **Formação Continuada de Professores**: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino

fundamental de uma escola pública. Dissertação de mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2015.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil** : representação de professores. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília: UNESP, 2012.

ZEICHNER, K.M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Campinas: Educ. Soc., v.29, n.103, 2008.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada**: a experiência de Araraquara. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSOR CURSISTA DO PNAIC:

Idade;
Tempo de magistério;
Tempo de magistério na rede e na unidade escolar;
Ano (turma) em que leciona e por quanto tempo leciona para esta faixa etária;
Razões de opção pela docência e pela alfabetização de crianças;
Razões que influenciaram a opção pela unidade escolar;
Descrição e caracterização do grupo de alunos e da comunidade escolar;
Formação inicial – nível, instituição e ano de conclusão;
Percepção do sentido de profissionalismo docente na época de formação inicial;
Concepção de alfabetização na época de formação inicial;
Formação continuada – níveis e instituições de forma geral;
Percepção de mudança de concepção (atualmente) ou não;
Caracterização da formação do Pacto;
Descrição do formador e do material de formação;
Descrição do material didático e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, *softwares*, etc.);
Avaliação na formação – como o professor bolsista é avaliado;
Avaliação na formação – como o professor bolsista é orientado a avaliar seu alunado;
Caracterização e representação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA);
Contribuição (ou não) da formação do Pacto para sua prática em sala de aula;
Contribuição (ou não) da formação do Pacto para o aprendizado dos alunos;
Identificação das principais lacunas e fragilidades do PNAIC;
Mapeamento das principais dificuldades para o entendimento e a viabilização da proposta formativa do PNAIC;
Caracterização das principais ideias do PNAIC;
Participação (ou não) na decisão de mudar o material de estudo no tempo de formação do PNAIC.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ORIENTADOR DE ESTUDO/FORMADOR DO PNAIC:

Idade;
Cargo e função que ocupa;
Tempo de magistério;
Tempo no cargo/função;
Formação inicial – nível e instituição;
Razões que influenciaram a opção pela docência;
Formação continuada – níveis e instituições de forma geral;
Opção pelo cargo/função de formador;
Descrição e caracterização do grupo de professores bolsistas;
Descrição da formação do Pacto;
Concepção de alfabetização;
Descrição de sua função de formador e caracterização do material de formação;
Aceitação (ou não) das concepções presentes no material formativo do Pacto;
Descrição do material didático e de apoio ao professor (livros didáticos e paradidáticos, livros pedagógicos, jogos, softwares, etc.);
Avaliação na formação – como o professor bolsista é avaliado;
Avaliação na formação – como o professor bolsista é orientado a avaliar seu alunado;
Caracterização e representação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA);
Contribuição (ou não) da formação do Pacto para a prática docente em sala de aula;
Contribuição (ou não) da formação do Pacto para o aprendizado dos alunos;
Identificação das principais lacunas e fragilidades do PNAIC;
Mapeamento das principais dificuldades para o entendimento e a viabilização da proposta formativa do PNAIC;
Caracterização das principais ideias do PNAIC.

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 3º ANO (P1)

Primeira parte – 07/10/2014 – tempo: 25 minutos e 53 segundos.

Pesquisadora Josi: Eu queria que você falasse da sua idade e quanto tempo de carreira você tem.

Professora do terceiro ano (P3): Eu... Eu trabalho no magistério já há quase vinte e três anos... No Estado , vinte e três e na Prefeitura há quinze.

J: Quantos anos você tem?

P3: Eu tenho quarenta e nove anos...

J: E você fez a primeira formação em que nível? O primeiro curso foi Magistério, Pedagogia?

P3: Eu me formei em contabilidade. (J: Olha!) É, eu morava numa cidade muito pequena, Boa Esperança do Sul, e me formei em contabilidade.

J: E como você veio parar na Educação?

P3: Porque... Uma cidade pequena, sem muitas perspectivas, assim... Pai e mãe não permitiam que a gente pensasse em sair pra fazer alguma coisa, uma faculdade... Nem pensar! Então, a escola que eu estudava trouxe esse curso técnico, foi o primeiro curso técnico da escola. eu comecei a fazer contabilidade, gostei e depois, em seguida, veio o magistério. A nossa diretora achou... Achou uma ideia péssima... Porque ela falou: o magistério no nível que veio pra escola... Na época ela não era diretora ainda... É... Eles implantaram o magistério porque acharam que daria emprego. Uma oportunidade por ser uma cidade pequena. Ela falou: Não! É... Assim... Formar professores é uma coisa muito séria e... no nível que vai formar, ela achava que seria muito ruim. Porque as... Os professores que vinham de Araraquara, Jaú, Bocaina... Eles vinham, assim... Assumiam as aulas... e acabavam não vindo. Não vindo... pra...pra ministrar as aulas. Pegavam as aulas e acabavam desistindo. E dando aula na cidade que eles moravam. E a gente ficava com as janelas. Então, formar professores que tinham mais janelas no curso?! E ela, quando ela conseguiu prestar o concurso e se tornar diretora efetiva da escola... Ela bateu o pé... E quando tinha atribuição em Araraquara, ela ia pra diretoria... Na época, Delegacia de Ensino. E ela... ela, ela é... categórica com o... professor que assume aula: Você só vai pra minha escola se você assumir o compromisso de realmente dar aula...

J: Em que ano foi isso?

P3: Em oitenta e se...te... oitenta e oito.

J: Quando você se formou? Ou quando você entrou?

P3: Não, quando eu entrei no magistério. E eu não queria mais porque eu achava que tendo um curso técnico, já estava muito bom pra minha vida com um pensamento bem pequeno! Aí minha mãe falou: não, você vai fazer o curso do magistério, mesmo que você não goste; mas eu amava, eu amava porque sempre gostei muito de criança, mas a gente acaba ficando com aquele pensamento pequeno. E ela falou: não, eu vou te matricular na escola e você vai, vai fazer o curso, sim, depois, se você... depois de formada, se você não quiser... atuar como

professora, é problema seu. Me matriculou na escola e eu comecei a fazer o curso. Um dia, um determinado dia, a diretora chamou a gente, eu e mais três amigas, chamou a gente na diretoria, todo mundo começou: o que vocês aprontaram? Porque ir pra diretoria era sempre porque tinha aprontado alguma. Ela falou assim... Chamou a gente na direção da escola, mas era mais pra orientar, porque conhecia nossos pais, sabia que a gente era de uma família, assim, boa família... E era mais pra orientar a gente, até tentar um vestibular, que aquele curso num... que ia dar uma base boa pra nossa formação e que se a gente não tinha vontade de prestar um vestibular... (J: Ela queria incentivar?) Incentivar a gente a ter uma boa formação. Nós começamos a pensar, imagina, fazer uma faculdade, nem pensar, nós nunca vamos passar numa faculdade... A gente tentou... Os pais, nossos pais nunca teriam possibilidade de pagar uma faculdade pra gente... e passa numa faculdade pública? A gente não tinha capacidade, porque numa escola em que a gente passava o maior tempo com janela e... se a gente conseguiu... assim, um bom desempenho na escola é porque a gente sempre foi atrás do estudo... a gente tinha assim, sabe... os colegas, sempre era um pelo outro, os amigos mesmo, não era colegas, não, era amigo mesmo. A gente tinha, assim, amizade, amizades muito boas, então, se um ia mal em determinada disciplina, o outro... um ia pra casa do outro... Acabou compensando, porque um não gostava de ver o outro numa situação difícil, então, eu acho que hoje falta muito isso, né? Ter uma amizade mesmo, verdadeira... Não sei, não sei se é porque eu estou acostumada aqui na escola que a gente acaba muito bitolado... (J: Cada um por si, né!) Cada um por si, de não pensar, assim, um no outro... Não, assim, na questão da amizade entre os professores, mas entre as crianças! Assim, porque eles são muito largados... Não tinha muito aquilo que a gente tinha... Mas...

J: Você se formou... você entrou em oitenta e sete?

P3: Isso... Em oitenta e oito, porque, algumas disciplinas da contabilidade a gente acabava eliminando no magistério.

J: Você terminou em quanto tempo?

P3: Em oitenta e nove.

J: Então, em um ano você fez o magistério?

P3: É... oitenta e oito e oitenta e nove... (J: Ah, sim, dois anos!) E, nesse meio tempo, nós prestamos Vunesp e nós passamos. (J: Pra onde...?) Araraquara. (J: Na UNESP de Araraquara?) Na UNESP. A gente nem acreditava que a gente estava conseguindo entrar numa universidade... A gente não tinha, Josi, noção do que era uma faculdade pública... A gente era tão assim... a gente vivia num mundinho tão pequeno... que quando saiu nosso nome no jornal, que as pessoas, assim... que a gente foi pro campus... A gente não sabia nem pegar ônibus... Sabe? Não sabia pegar ônibus, a gente não tinha noção do que era pegar um ônibus... Era uma coisa muito assim, um mundinho mesmo! Pegar ônibus e começar a viver uma outra vida era outro mundo... E de pai deixar a gente sair e começar, sabe? Ter uma vida, assim, de... (J: Independência...) Independência, de autonomia com dezoito, dezenove anos... Que dezoito, imagina!!! Eu tinha vinte e dois, vinte e três anos, imagina! A gente foi pra Araraquara fazer matrícula... Agora, voltando no tempo, é uma coisa muito maluca! Começar a fazer faculdade, não ter noção do que é ter passado numa universidade pública...

J: Você fez Pedagogia mesmo?

P3: Pedagogia.

J: Em que ano você se formou, lá?

P3: Em noventa e um.

J: Você já trabalhava na educação com o Magistério ou não, só depois que você se formou na Pedagogia?

P3: Só eventual, assim, um pouquinho. E como estagiária no Estado.

J: Aqui na cidade?

P3: Comecei em Araraquara, depois fui transferida pra cá, eu não... Lá em Araraquara eu não tinha oportunidade. Nenhum, nada, nada... Aqui eu fui tão acolhida... Foi muito bom, muito... E de lá pra cá, em oitenta e sete... não, em oitenta e oito... Eu fiz o primeiro ano da faculdade e o último do magistério. (J: Em oitenta e nove?) Em oitenta e nove... (J: Junto? Nossa!) Foi uma pauleira, porque, pegar ônibus na pista, ali no campus, ir para... e... saia da faculdade, ia pra Boa Esperança, fazia o último ano... Fiz o último ano e vinha... (J: Uma correria...) Uma correria!

J: Você disse que tem quase vinte e ...

P3: Vinte e três anos de Magistério. Agora no final do ano...

J: Você só trabalhou na rede estadual?

P3: E quinze de prefeitura.

J: Aqui na cidade também?

P3: É que tinha a possibilidade de municipalizar, sabe? A cidade ia municipalizar e a nossa diretora daqui, na época, ela orientou a gente a prestar o concurso da prefeitura. Porque se municipalizasse, a gente já estaria na prefeitura, mas até hoje... (J: Nada, né?) Nada.

J: Meu foco são os alunos do ano passado e desse, porque o curso que eu estou pesquisando é o curso do ano passado, que é o de alfabetização. Esse ano acontece o de matemática, mas não é meu foco. Meu foco é o de alfabetização mesmo... Então, você trabalhou o ano passado e esse com a mesma idade das crianças, a mesma turma?

P3: Eu trabalhei o ano passado.

J: Com qual turma você trabalhou?

P3: Com terceiro.

J: E esse ano?

P3: Terceiro. (J: Também, né!)

J: Você escolheu o terceiro ano, tem algum motivo ou não, você acaba ficando com o terceiro... por que motivo?

P3: Eu trabalhei com eles no segundo em dois mil e doze e acompanhei a turma no ano passado. Esse ano eu peguei uma turma nova.

J: Você que quis ficar com o terceiro?

P3: Eu quis.

J: Você me contou um pouco das razões porque você escolheu a docência. Mas e alfabetizar, era uma escolha? Você queria trabalhar como professora alfabetizadora ou não, aconteceu?

P3: Eu amo... eu amo a parte de arte... tudo que é relacionado com arte, mas, eu... assim... com o tempo eu fui me descobrindo alfabetizadora e apaixonada... E, depois, com a minha mãe, assim, fazendo uma pressão pra... pro magistério (risos) eu... eu tinha muito medo... Ela falou: “Não, você vai... eu vou te matricular... você vai fazer o curso” Porque, também, numa cidade pequena... gente... pra onde a gente vai? Sem possibilidade de pagar um curso, de fazer uma coisa diferente... Então, aí eu ia ter uma formação. Uma formação... E eu... eu ficava muito preocupada... e depois, a Dona X que era nossa diretora... Ela falava: Não é assim, não é assim... Falar você tem uma profissão de alfabetizadora, é muito sério, você tem uma turma, você entrar numa sala é uma responsabilidade muito grande.

J: Então, quando você entrou, que você iniciou a carreira, você já tinha essa consciência da profissão, mesmo, com a responsabilidade que ela traz?

P3: Sim. E você sabe que... alfabetizar, foi uma coisa, assim, é uma coisa assim, muito mágica... E você precisa ter o dom! Porque o que ela falava é... é uma verdade, porque não adianta você ter uma formação, de repente você entra numa sala, e aí? Você vai pegar o menino, lá... E o que você faz com ele? Pega uma cartilha e começa a ensinar o B, A, bá? Não é só isso! Tem muitos detalhes, tem todas as entrelinhas, de você entender... Não é só... Principalmente numa escola como a gente está aqui... Você tem que entender o que eles sentem, sabe? Todo o processo, o emocional dele... Aqui, eu chego na sala de aula hoje, com quase vinte e três anos que eu trabalho com isso, se eu não entender o que ele está sentindo no dia-a-dia dele, eu posso trazer... eu posso preparar a melhor aula do mundo, mas se eu não entender tudo o que ele está sentindo, se eu não olhar para ele, se eu não tiver a cumplicidade que a F3 teve no curso com a gente... De uma olhar pra outra no grupo, aceitação... a gente não consegue trabalhar... você não consegue desenvolver nada... Não é?

J: Eu queria que você falasse da sua turma. Como são as crianças, como você me descreveria seus alunos, aqui?

P3: Os meus alunos... eles... esse ano... o ano passado, eu não podia nem olhar pra turma, quando eles estavam na fila, quando aplicava prova, porque a gente troca de sala... Eu olhava pra eles, eles se estapeavam na fila, eles se batiam e eu ia pra sala aplicar prova, eu chegava lá, eu olhava pra eles, eu falava assim: eles são tão pequenos, como que eu posso olhar pra eles, assim, e... não aceitá-los... Eu voltava pra minha sala e falava: graças a Deus que eu voltei pra minha turma... E que são uns danadinhos, também... Um dia eu comentei com a F2, da diretoria de ensino, eu disse assim: “Nossa, eu... quando começa o ano, enquanto eles não estão com a minha cara...” Aí ela falou: “Oh, cuidado como você fala!” “Mas, F2, você começa o ano, eles tem um monte de mania... Enquanto eles não ficam com o meu jeito, assim” Mas eu falei assim, mas eu também não sou uma monstra, não... viu... eu falei pra ela... Mas... sabe... eu falei assim: eu não sou uma monstra que fica querendo que eles, ah! Não sei explicar, Josi... Que sejam, assim, ah, senta aqui, não respira, cruza a perninha e que fica tudo assim, que nem bonequinho, do jeito que eu quero... (**J:** Robozinho...) Robozinho! Não é, Josi. Hoje, eu falo assim pra eles: olha, a professora chegou lá no pátio, tocou o sinal, eu quero que vocês estejam na fila, mas, assim, vocês podem até estar conversando, mas, assim, de um

jeito que seja normal, conversa, mas sejam mais organizados, sabe por quê? Porque é muito desagradável aquela situação em que um está batendo no outro e que um está cutucando o outro... Engraçado, eles davam pernada um no outro, sabe? De derrubar... tinha até situação de... (**J**: Difícil...) Difícil, de derrubar... o pessoal que olha, aqui, os agentes, o pessoal da escola, não queria nem chegar perto... Aí, eu olho pra eles, eu falo assim: Vocês acham... vocês acham que é uma coisa legal ninguém querer chegar perto de vocês?

J: Por que, você acha, que eles são assim?

P3: Por quê? Porque a vida deles é assim, sabe? A família, dentro de casa, eles não... de tocar... Pra você ter uma ideia, até reunião, os pais não gostam nem de vir pra cá... Sabe por quê? Porque eles sabem que chegando aqui, o que você vai falar? Você só vai falar que eles aprontam na fila, que eles vão muito mal, que... Você só vai ter ponto... coisa negativa pra falar... Essa última reunião com eles, foi assim, vocês sabem como eu estou me sentindo, eu estou me sentindo muito frustrada... Porque eu não consigo ver, não consigo sentir que eles estejam, assim, evoluindo na questão da aprendizagem, mas eles, sabe, eles melhoraram quando eles vão pra fila, então eu comecei a falar dos pontos positivos e tinha muito mais pais na reunião... Eu começo a olhar para eles, aí, eu falei assim... Eu falo pra eles assim, para os pais, lá: Quando eles estão... Quando eles começam a se alterar eu falo: todos nós temos um monstinho dentro da gente, se a gente não acalmar, quando a gente vê, a situação está um caos... Então, eu falo pra eles, olhando nos olhos deles, aí, os próprios pais... os próprios pais falam: Não, professora, é isso mesmo, até em casa eles são meio... Mas sabe o que se percebe? Se percebe que se você, junto com... resgatando a criança, você vai resgatar a família...

J: E como são as famílias daqui?

P3: Totalmente desestruturada... Eu tenho uma menina tão linda na sala, eu tenho uma criança tão linda na sala... E quando eu começo a chamar a atenção dela na sala, ela começa a rir, rir, rir, sem parar, um riso nervoso... Aí, o pai tem um namorado que, eu nem sei como classificar, eu acho que ele é... não sei, é... não sei classificar se é transexual, tem a mãe que é alcólatra, então é um trio, assim... E tem o pai que é alcólatra. Eles se relacionam... Depois tem todos os filhos, dentro de casa, vendo esse relacionamento... Quem que eu chamo pra conversar pra ajudar essa menina? Um dia, o namorado, que é o transexual veio aqui, com um chapelão, assim, com um vestido... Então, é uma figura bizarra... Depois, se eu chamo a mãe, a mãe é alcólatra... Depois, se eu chamo o pai, o pai é alcólatra... Então, vivem os três dentro da casa que não têm um pingão de respeito pelos filhos...

J: Você acha que ela perde a referência, que ela não tem referência?

P3: Perde totalmente. E sabe quem é o que mais respeita, dentro da casa, assim, quando está normal? É o namorado... Lá, o namorado, não sei o que ele é... mas, só que, na hora de se relacionar, eles não tem pudor, é tudo na frente das crianças... Depois tem uns pais que são traficantes, tem uns pais que num...

J: Essa realidade é comum, na escola toda? Na comunidade entorno da escola é assim?

P3: Ah, tem muitos casos... Então, só de você tocar, você falar com carinho... Então, a sala... eles não estão aprendendo grande coisa... eles não estão evoluindo, porque a cabeça deles, assim, tem muita coisa que eles... ainda precisa ser resolvida e com tão pouca idade... Você dá conta de toda essa problemática que eles vivem no dia-

a-dia pra depois você dar...? Então eu sento, eu chamo, eu vou... Então todos precisam de você o tempo todo... Então eles precisam... Eles chamam... E tem, ainda, os que... a gente fala, assim... os que podem auxiliar, que tem... que tem um aprendizado, assim, um pouco melhor... Mas são 22 alunos, acho que tem uns oito que dão conta... com autonomia... com autonomia... Eles estão começando, agora, eu estou vendo assim, sabe? Uma pequena evolução, mas...

J: Tem algum curso que você tenha feito, qualquer um, não só o inicial que você já me contou, mas um curso que você diga 'esse curso me ajudou muito, ajuda na minha prática...'? Tem algum que você fala 'esse foi o melhor'?

P3: Essa escola aqui tem sido a escola pra mim... Pra minha vida... Essa eu acho que é a melhor, a minha prática, essa escola... Pra minha vida como pessoa, eu tenho evoluído muito aqui dentro... O grupo, sabe? O grupo... A gente enquanto grupo... A gente cresceu muito nesses anos... A escola, assim, ensina muito...

J: Você está, aqui, nessa escola desde que você veio pra cá [cidade]?

P3: Eu estou aqui desde noventa e cinco, eu fiquei na [escola x], mas depois teve toda a reestruturação, né, de ciclo um e ciclo dois, aí eu vim pra cá...

J: Quando você começou a trabalhar, você já começou com alfabetização?

P3: Sim.

J: Você acha que você fazia muito diferente do que você faz hoje? A sua concepção, o que você entendia por alfabetizar é diferente?

P3: Sim.

J: Como que era?

P3: Ah, quando nós começamos, lá na primeira escola, a gente sempre começou dentro da nova proposta da Secretaria, eu, tudo que vinha, assim, de novo, que a Secretaria mandava, da educação, a gente é... aceitava como... o pessoal que vinha de... o pessoal vinha... o pessoal que orienta a gente mesmo, o pessoal de apoio, que orienta a gente vinha e... e oferecia... E como a gente era o pessoal que estava começando na rede, a gente aceitava... Tinha também o pessoal que orientava e que não aceitava o novo...

[Somos interrompidas pela diretora, peço para continuarmos na próxima semana]

Segunda parte – 20/07/2014 – tempo: 38 minutos e 39 segundos.

J: Em que ano você leciona e quanto tempo você trabalha com essa idade?

P3: De nove?

J: Nove anos as crianças têm? Então é terceiro ano?

P3: [Confirma com gesto] Eu trabalhei ano passado e esse, mas eu já trabalhei mais... dois anos que eu estou trabalhando com terceiro... Fico segundo e terceiro. Aí eu volto.

J: Desde que você começou a lecionar para o ensino fundamental sempre foi segundo e terceiro ou você trabalhou com...?

P3: Quando era quarta, que é o quinto agora...

J: E tem alguma razão, assim, que você escolheu essa idade, ou porque, não sei, foi o que sobrou, como que é a sua escolha pelo terceiro ou pelo segundo?

P3: Eu gosto dessa faixa etária, quando eles estão saindo do segundo ano, que eles estão recém-alfabé... alfabetizados... Eu gosto de pegar nessa fase... e desenvolver o trabalho com eles, mas gosto também de quinto ano, eu amo de paixão...

J: Com primeiro ano você não trabalhou?

P3: Com primeiro ano não, trabalho na educação infantil da prefeitura com a fase 6, que é alfabetização e que a coordenadora pedagógica, agora, falando no vídeo e falando do texto da ATPC, dá pra ilustrar bem, que hoje a gente está com uma atividade de leitura lá, escrita, alfabeto móvel, é bem isso, né... Eles pegam ficha do colega, depois recortam o nome, pra poder estar escrevendo as palavras...

J: No terceiro já não tem mais tanto isso, vai mais para o texto mesmo?

P3: Tem criança ainda que estão começando a se alfabetizar agora... Também porque é muito particular... é muito particular de cada um, né! Eu comentei, da vez passada que eu tenho nove... dez crianças agora... no início! Agora eu estou com uns doze, treze alfabéticos... Que dão conta de ler com autonomia, escrever com autonomia...

J: Quanto tem na sala?

P3: No total, vinte e três.

J: Mais ou menos metade?

P3: Metade da sala

J: E a outra metade, como está?

P3: A outra metade está despertando agora... Pra leitura, pra escrita... E num ritmo, assim, cada um tem um ritmo... E é muito particular de cada um... Se bem que... Na sexta, por exemplo, faltaram bastante crianças, né, e eu peguei três crianças, assim, que tem bastante dificuldade na sala e eu me surpreendi porque, quando a gente pegou o alfabeto móvel, foi fazendo as tentativas, lá, de escrita... Eu achei, assim, que eles estão evoluindo... no ritmo deles, né! O problema, assim, é a ansiedade da minha parte... Eu sou muito ansiosa... E eles com nove anos... e quanto mais a idade avança... eu acho que eles vão se sentindo cada vez mais desestimulados...

J: A maioria na sua sala já tem nove?

P3: A maioria...

J: O certo seria oito? Entra com seis no primeiro, sete no segundo...

P3: É... agora até o final do ano eles estão completando já pra ir para o quarto...

J: Tem muito repetente?

P3: Não... tem só um menino que ele é... foi retido por falta, mas também... agora ele está vindo pra escola porque ele mora pertinho... o aluno [citou o nome]... já dei aula pra bastante gente da família e eles tem bem essa... característica... De faltar... De desistir... Mas eu estou me empenhando para que ele não desista.

J: Tem alguma razão porque você escolheu essa escola?

P3: A minha sogra tinha uma amiga, a fulana [citou o nome], que trabalhou aqui, que foi vizinha dela, que foi professora de reforço dos meus cunhados, do meu marido, e quando eu vim pra cá... eu tive ela como referência... Assim, uma pessoa muito querida pela família do meu marido...

J: Sua escolha por essa escola foi porque você conhecia uma pessoa que trabalhava aqui?

P3: Isso, a fulana [citou o nome]... eu tinha a possibilidade de ficar perto de casa, duas escolas, mas, aí, quando meu marido comentou dela, apesar de não conhecê-la, mas assim, pelas referências... Eu falei assim: "Eu vou pra lá, pra essa escola... Pra essa escola, eu vou fazer a tentativa." E quando eu trabalhei na escola [citou nome da escola] as pessoas falavam dessa escola com preconceito, com bastante preconceito da escola, de crianças com nível de dificuldade muito grande... na aprendizagem... uma realidade de vida, também, assim, bastante difícil... E eu achei que seria um desafio. Aí eu aceitei vir pra cá.

J: E hoje, você acha que essas pessoas tinham razão em relação a essas informações que elas davam da dificuldade em se trabalhar aqui, ou não?

P3: Tinham muita razão... A clientela daqui é uma clientela muito difícil, só que também... eles são muito carentes de tudo, né! Uma vida muito difícil, muito complicada... Aqui, você... chega... e... você tem que esquecer mesmo dos problemas, de tudo que você tá vivendo fora, assim... Você tem que chegar e se dedicar totalmente e isso acontece comigo... Eu acho que isso... assim, foi muito bom pra minha vida, pro meu crescimento pessoal, porque a gente aprende a dar valor pra um monte de coisa que a gente acredita, né, que acaba dando tanto valor... No fim das contas, você... você vê que tem muito problema, muitos problemas maiores que os seus, né... E quando eu vim pra cá, eu adoeci... eu... eu me sentia muito mal, eu não conseguia dormir, eu até perdia o sono... E quando eu recebia os familiares aqui, aí eu via que tinha... eles são sobreviventes, aqui, mesmo, né... E que... o que a gente tem que fazer... se a gente quiser algum resultado, se a gente quiser que eles avancem de alguma maneira, assim, a gente também tem que apoiar muito, o tempo inteiro...

J: Que tipo de dificuldade você poderia dizer que é comum aqui entre as crianças que você conhece, as dificuldades que eles vivem?

P3: Primeiro a valorização da escola, eu acho que... não são todas as famílias, mas não valorizam a escola... Se a gente dá apoio, eles acham que está muito bom... Eles dão graças a Deus, sabe? Acabam lavando as mãos... E... existe mãe... assim... a maioria dos casos, você vê assim, sempre uma... Acabam tendo uma afinidade tão grande com a gente... com vontade de vir, de estar aqui... com a gente... de querer participar... de tudo que acontece aqui... (**J:** As crianças?) As crianças!

J: Já com a família você não sente isso?

P3: Não... Eles desvalorizam... É cultural, sabe? Eles... Eles... não é como a gente... de pensar em dar um futuro pra criança, de pensar lá na frente... Eu quero dar educação pro meu filho... Eu quero que ele tenha perspectiva de vida... Pra não ficar, né... Não... É sobreviver a cada dia, sabe? E olha, eu já estou aqui há vinte anos, e é bem assim viu... Você sai aqui da escola... você encontra eles ali na frente, eles já largam a mochilinha, a bolsa e já saem pra rua... então, não tem... assim... aquela preocupação de que... de manter a criança, sabe, assim... protegida... Eles são criados, assim, soltos... mesmo porque também, aqui todo mundo se conhece... Pra eles é isso que é importante... Ver a novela... Também... Ah... é o que eles têm... pra vida deles... ouvir o funk deles... ouvir a música que eles gostam... E ao mesmo tempo, é... Ao mesmo tempo, eu acho, às vezes a gente sai aqui na

esquina, eles estão todos deitadinhos, parece aquelas aldeias africanas... eles estão deitados na calçada... Outro dia eu saí e eles estavam deitados na calçada, a mãe tirando piolho... A tia... Um tirando piolho do outro... Uma pureza, uma inocência, sabe? Não tem essa coisa que a gente tem de não deixar sair pra rua... De se preocupar de ter uma rotina... Não tem isso... Eles vão vivendo assim, do jeito que vai dando certo, sabe? E, ao mesmo tempo, de carinho... O tio chega... chegar e dar beijo em todas as crianças e perguntar como foi a escola, a comida... E eu fui embora com aquilo, eu falei, olha, isso é assim, uma cena que você olha... Porque... não sei... é família! Do jeito tortinho deles assim, tudo largado, aquela coisa despojada, perninha pra rua, sabe... Se vira um carro, pode passar em cima... Mas, sabe, aquela coisa despojada e feliz! De carinho de família. Aí chega em casa, come o que tem...

J: Você poderia dizer que, talvez, esse ambiente fechado, que tem que formar fila, sentar um atrás do outro... Isso impeça esse processo de alfabetização? Porque num terceiro ano eles não estão escrevendo ainda do jeito que se espera. Talvez seja por isso? O que você acha?

P3: É... a F1 veio aqui, você lembra aquele dia que ela veio? Ainda eu coloquei na minha avaliação, lá, de bimestre, que as crianças não avançaram nada, que eu estava péssima naquele dia, aí ela veio e falou: “P3, as crianças avançaram muito! É que você está tão esgotada, tão envolvida com a situação que você não está conseguindo enxergar, assim, a proporção do que eles já evoluíram. Você mesma disse que eles eram muito agressivos no ano passado, não se respeitavam em sala de aula, eles não conseguiam nem sentar e ter respeito mesmo um pelo outro e de se assentar mesmo, de um olhar para o outro e de ter respeito” Aí ela começou a falar que eles tinham que ter esse tempo, que todo mundo tem um tempo, um tempo de se acostumar a você, de se acostumar a essa nova sala, a essa nova situação. Ela falou: “Você comentou tanta coisa que aconteceu desse período pra cá, quem sabe agora não é o momento em que eles estejam começando a se abrir pra começar a avançar, de melhorar e de começar a avançar na aprendizagem?” Porque com a visita dela, eu comecei a me sentir mais calma, porque eu estava totalmente, assim, sem rumo. Eu preparava minhas atividades e eu sempre pensei assim, muito em qualidade, mesmo que eu fique numa atividade e depois eu passe para outro tipo de atividade e depois volte naquela, mas não cansar a criança e nem eu me cansar e me frustrar. Eu acho que... que eu estou conseguindo sim. É que é tudo muito devagar... e aí eu comecei a parar e pensar que existe um ritmo de cada um, existe um momento pra cada um... Eu entendo isso, eu sei disso, mas eu mesma não estou conseguindo respeitar isso... E a gente tem uma conversa muito boa em sala e eu percebo que essa história de sentar enfileirado, que fila, eu falei pra eles que isso, gente, a vida cobra da gente, que a gente é cobrado o tempo inteiro, que a gente... né! Que tem o espaço do outro, que existe o nosso espaço até onde começa o do outro, né!

J: E essa percepção sua de cada um ter o seu tempo, principalmente na aprendizagem da escrita, você sempre pensou assim? Quanto tempo você está lecionando?

P3: Quase vinte e três anos.

J: Quando você começou você tinha essa mesma visão ou você acha que já mudou?

P3: No início, não, no início, nossa, minha ansiedade falava sempre mais alto. E eu conheci uma pessoa que trabalhou comigo na educação infantil logo que eu comecei. (J: Professora?) É... a [Professora tal], eu me lembro que ela fazia o curso Letra e Vida, que depois foi o Ler e Escrever que era o PROFA pela prefeitura. E eu sempre a observava, que ela é muito mais ansiosa do que eu. E que ela fazia as parlandas em tiras, textinho fatiado, ela fazia o texto... E ela... ela ia nessa atividade, recolhia com as crianças, e ela sempre teve, lá, aquelas caixinhas organizadas dela, tudo arrumadinho... E no dia seguinte, ela dava uma atividade de completar letras faltosas e ia nesse ritmo... E eu percebia que na semana seguinte ela voltava nas parlandas, então, é sempre o ir e vir, sempre... Minha preocupação de que hoje, ah, hoje foi um desastre, ela fala: “Não P3, não existe isso, não existe uma aula... assim... desastrosa. Você não sai, assim, de uma aula... ou de uma situação de aprendizagem que não tenha tido nada de proveitoso. Começa a prestar atenção. Começa a olhar com carinho pras coisas pra você ver como... sempre tem. Lógico que todas as duplas que você faz, elas não vão ter o mesmo aproveitamento igual, e as situações são sempre diferentes, mas começa a prestar atenção. Pensa na qualidade. Não pensa em quantidade, não”.

J: Quando você começou, você não trabalhava da mesma forma, como você já comentou, né, você não via da mesma forma. Como que era antes? Qual a diferença que você vê? O que você aprendeu? Quais as coisas que você fazia antes de um jeito que agora está diferente?

P3: Porque, oh. Na faculdade, mesmo no Magistério, na faculdade ninguém te dá nada pronto. Você chega na escola... E os estágios, imagina, nunca que dão conta de te dar uma direção, nem pensar, né! Chega crua! E quando eu cheguei aqui na cidade, eu tive uma acolhida muito grande. Então eu... Como na faculdade a gente tinha sempre essa... essa fala... a gente pensar em tudo que a gente aprendeu e procurar não fazer igual... Tudo que a gente viveu na nossa vida escolar... A gente procurar não fazer igual... Tentar criar novos caminhos... Pra gente... Mas a gente falava assim, criar novos caminhos, então ficava naquela situação. Aí você presta um concurso, você é chamado, mesmo antes de ser chamada pra se efetivar, você é chamada para as aulas eventuais, então... você tem... né! Uma dinâmica de, de diferentes salas, cada dia você vai para uma sala, crianças diferentes... E é um desafio após o outro, porque a criança te desafia... Porque você é uma pessoa que está chegando ali, naquele dia... Você não vai pra sala só com uma aula preparada, você tem que dar conta de fazer a criança se interessar pelo que você preparou... Então, isso... se você não tem essa vocação, você tem mesmo é que cair fora. Ou você vai aprendendo, se você insistir muito e falar, não, é isso que eu quero e eu vou insistir, mas se você não tem vocação...

J: E você fez esse curso que você falou que a outra professora fez, o Letra e Vida? (**P3:** Sim.) Aqui pela diretoria de ensino?

P3: Pela diretoria de ensino. Uma coisa que você aprende muito é a escrever. Você aprende que você não sabe escrever, aí depois você vai, você faz os relatórios e que você faz um diagnóstico da turma, de todo o trabalho ou mesmo o desenvolvimento da atividade, planeja, desenvolve e avalia o que você fez... Aí que você vai percebendo que a gente cobra tanto da criança... E voltando lá, na questão de como a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo a trabalhar e aprendendo... aprendendo a ouvir, aprendendo a respeitar o tempo da criança. E uma coisa que você... que é viver assim, em grupo. E trocar experiência... porque você aprende a observar, a observar o que está certo de uma professora, de uma

colega sua, você aprende no grupo, você aprende, na hora de preparar a sua aula, o que não deu certo na próxima vez... você passa essa informação pra alguém do seu grupo, que você convive. Você observa o mundo, assim, na minha vida, a minha vida parece que começou ontem. Que agora saiu essas inscrições para o concurso, parece que foi ontem que eu prestei o concurso e comecei. Mas é muito de observar, de buscar, eu estou buscando o tempo inteiro. E dos livros, e das propostas da educação que vão aí passando com o tempo. É virar o livro de cabeceira, de você estudar. Eu busco ler o tempo inteiro, então eu fico lendo, eu falo que eu não leio, mas eu leio, assim, fico o tempo inteiro procurando, procurando... tentando encontrar. E no fim das contas, tudo está dentro de você, né? Como trabalhar.

J: Você acha que é questão de personalidade?

P3: [gesto afirmativo]

J: Comparando sua formação inicial com esse curso do Pacto, você acha que foi algo que acrescentou? Ou já houve outras formações que foram interessantes? O que você acha sobre o curso do Pacto do ano passado?

P3: O curso Letra e Vida deu uma base muito grande pra gente. (J: Que foi anterior?) É... que a gente teve umas capacitações ótimas para as classes de aceleração. Um pessoal muito bom da diretoria. Que deu, assim, uma formação muito boa pra gente. A gente teve a formação do Letra e Vida que foi fundamental para o nosso trabalho alfabetizador, de alfabetização.

J: Como foi esse curso do Pacto no ano passado?

P3: O Pacto... mais troca de experiência mesmo. A F3 dava muito essa abertura pra gente, a gente via bastante a teoria, mas ela sempre fez questão de dar o espaço pra gente falar sobre a nossa prática: o que dava certo, o que poderia melhorar. Dos projetos que são apresentados lá no Pacto, o que a gente considerava que tinha sido válido. E muito da nossa prática. Ela deixava um espaço muito grande pra nossa prática.

J: Vocês faziam durante o sábado todo? O dia todo?

P3: O dia todo.

J: E como ela organizava? Que tipos de atividades que ela fazia com vocês? Eram atividades em grupo? Vocês falando ou ela que apresentava alguma coisa? Como era a organização dela?

P3: Inicialmente, ela falava sobre o tema do dia, depois ela lançava questões pra gente... Tinha situações que eram para a gente analisar a escrita das crianças, outras situações era para analisar projetos que já tinham sido desenvolvidos e depois para a gente fazer um apanhado do que a gente considerava que poderia estar melhorando naquela questão. Por exemplo, uma escrita de criança, a análise da escrita, o como a gente poderia estar intervindo. No caso dos projetos que eram apresentados nos cadernos do Pacto, o que a gente considerava que tinha sido válido na prática das professoras, do pessoal envolvido, o que a gente achava que não tinha dado certo, o que a gente poderia melhorar.

J: Ela usou bastante os cadernos do Pacto?

P3: Ela usou... [hesitante] A F3 usou... eu acho que ela sintetizou bastante o que vinha nos cadernos, mais pra contemplar, assim, o que a gente vivencia no dia-a-dia.

J: O material que vocês utilizam na escola é do Programa Ler e Escrever?

P3: Sim.

J: Então, ela tentava fazer essa ponte entre os dois materiais?

P3: Isso. Entre os dois materiais.

J: Você achou que ela conseguiu? Ou teve divergência? Como foi?

P3: Eu acho que dentro do que ela se propunha, sim, mesmo porque discutir sobre esse tema é... demanda tempo... Se a gente fosse discutir a fundo todos aqueles cadernos, a gente precisaria de muito tempo. Tanto é que tem as outras edições do Pacto, né? A continuidade do curso. Mas, eu acho que dentro do que ela se propunha, sim. Tinha, né! Sempre tem divergência. De que o material da Secretaria é o material do Ler e Escrever.

J: Mas você consegue identificar qual é a divergência, o que tem de diferente? Fica claro pra você?

P3: O material não dá conta de, sabe, de alfabetizar todas as crianças. Que é um material difícil de ser estudado. Você precisa... Demanda tempo. E que na... se você for falar assim... na prática, teve muita gente lá que falava: a gente não vê, assim, um resultado tão rápido. O resultado tão rápido. E que de repente, falando do material do Ler e Escrever... É polêmico, né!

J: Você achou o material do Pacto muito teórico? Ele não chega muito até a prática?

P3: Muito...

J: E o Ler e Escrever, não?

P3: Olha, se você não pegar o material esmiuçar e estudar... Porque cada vez que você pega um caderno, Josi, e você faz a leitura, você consegue enxergar, interpretar de um novo ponto, um novo aspecto... E é estudo mesmo, estudo... Tem que ler esses cadernos aí e estudar as maneiras de você intervir...

J: E no Ler e Escrever tem material para aluno?

P3: Tem. Tem o caderno de atividades.

J: O Pacto não?

P3: Não... Ah, vem sim, vem todas as orientações, o material no final... (J: Para o aluno?) Das caixas, das leituras. Das caixas de leitura.

J: Livro paradidático...

P3: Isso. Nesse sentido...

J: Mas e atividade para ensinar a escrita mais sistematicamente não tem?

P3: Não. Tem, assim, o que os professores trabalham... Ou já trabalharam, porque já é um material... é um projeto já desenvolvido, ali a gente só faz a análise. E é muito de profissional para profissional. E lá a gente analisava assim o que a gente considerava que tinha sido valido ou não, o que estava ajudando o aluno a avançar na escrita, na leitura, é um material rico, sim, mas... assim, no meu ver a F3 dava bastante espaço pra gente fazer uma comparação do que a gente vive com o que

estava ali no caderno. Eu acho que é o interessante, você falar das suas angústias, do que você vive dentro da sala de aula. A gente tinha oportunidade de levar material de escrita, de leitura, tentando fazer o relatório também de como a gente tinha feito a intervenção. A gente tinha esse espaço pra poder falar e a gente acaba trocando experiências e muita coisa que dá certo com sua colega que você pode acabar trabalhando em sala de aula, com seus alunos.

J: Do material que o Pacto mandou, além dos livros de leitura, os cadernos para o professor, teve mais alguma coisa?

P3: Teve um material... mas eu não me lembro se era do Pacto. As leituras para o professor... (**J:** Livros de teoria pedagógica?) Isso...

J: E os *softwares*, jogos, outras coisas assim?

P3: Não... [pensativa] Que eu me lembre, não. Eu não me lembro, mas eu acho que não.

J: Aquele jogo da caixa amarelinha é só para primeiro ano?

P3: Ah, só para primeiro ano.

J: O terceiro não usa?

P3: A gente nunca usou, não.

J: Mas não veio também pra sua sala? Ou é pra escola toda usar?

P3: Só primeiro ano... A F2 comentou? Eu preciso me inteirar disso, você acredita que eu não me lembro... Eu me lembro dos cadernos, da caixa do Pacto dos livros paradidáticos e desse material de apoio do professor e dos jogos.

J: Na formação que você teve com a formadora do Pacto, ela trabalhou só com os cadernos para o professor? (**P3:** Só.) Ela não foi para os paradidáticos, não foi para os jogos?

P3: Não, ela não abordou essa outra parte. Tanto é que tem lugares, é... eu acho que também depende do ano. Porque as professoras desenvolvem atividades lúdicas, um material bonito, bom, mas a gente não faz essa parte não.

J: Além do material, sobre avaliação. Ela levou pra vocês alguma coisa sobre como avaliar as crianças? Ela deixou vocês trocarem ideia sobre avaliação? Teve esse tema em algum dos encontros do Pacto?

P3: Teve, mas ela fez mais conversa pra saber como a gente faz. Como a gente age nessa questão da avaliação. (**J:** Ficou mais na troca entre vocês?) É, na troca de experiência.

J: E a avaliação sua no curso? Ela te avaliando como cursista, você sabe dizer como ela te avaliava? Você teve retorno de como você se saiu no curso ou não teve...?

P3: É... quando a gente tinha que fazer algum tipo de atividade com criança, com intervenção, depois fazer relatório, ela comentava depois... sempre tinha uma socialização. A gente entregava tudo, ela lia, no encontro seguinte a gente fazia uma socialização. (**J:** Ai, ela dava esse *feedback* pra vocês?) Isso, um retorno pra gente. No final nós tivemos uma avaliação lá, umas questões relacionadas, pontuais do curso, por escrito, a gente tinha que fazer três questionamentos, em relação a coisas que podiam suscitar dúvida, até uma das minhas questões era sobre a retenção,

porque foi comentado no Pacto que no terceiro ano haveria retenção. Mas a gente não teve esse retorno. A gente não teve retorno por parte delas.

J: Com o Pacto chegou a ANA, a sua turma do ano passado fez? (**P3:** Fez.) Como você vê essa avaliação, qual é o sentido dela pra escola e pra você? Foi só mais uma ou...

P3: Só mais uma. Só mais uma e só investimento de dinheiro da gente. Uma cobrança, uma pressão em cima da criança.

J: Você poderia apontar, para a sua prática, alguma contribuição?

P3: Olha, o que eu penso que é muito válido e sempre vai ser é a troca de experiência, as angustias, poder falar sobre o que a gente passa em sala e a gente poder trocar o que a gente vivencia. (**J:** Você acha que isso foi um ponto positivo?) Sim, a F3 dava muito essa oportunidade pra gente, era um momento da gente estar junto e da gente trocar o que dava certo ou mesmo, o que pra algumas professoras ainda é uma dificuldade, que é a questão da rotina, de dar conta da rotina, a gente teve oportunidade de falar sobre isso. De como, sabe, distribuir as atividades na semana, a melhor maneira, e mesmo as atividades que a gente trabalha no Ler e Escrever e no EMAI, de repente, pra gente, a atividade vem de uma maneira, apresentada nos projetos, que a gente não consegue enxergar de uma maneira que seja mais... adaptar melhor pra criança, de repente na troca de experiências lá no grupo a gente conseguia enxergar novas possibilidades e eu acho que essa situação de troca foi muito válida.

J: Você acha o Pacto contribuiu para o aprendizado dos alunos? Você poderia dizer que algo mudou na sua prática ou não?

P3: Ah, com a troca de experiências no grupo, eu acho que todo mundo ganha. Você consegue planejar melhor, você consegue melhorar determinadas situações que você planeja e de repente não tem um resultado tão bom. E conversando com as outras professoras você consegue ver um resultado melhor, eu acho.

[Interrompidas].

Terceira parte - 27/10/2014 – tempo: 25 minutos e 04 segundos.

J: Você falou que o curso estava contribuindo, mas aí você decide não continuar no curso. Queria que você falasse o porquê, como foi essa escolha?

P3: A escolha foi a de priorizar mesmo. Ah, eu quis priorizar a minha família, porque é muito cansativo trabalhar dois períodos, fico muito tempo fora de casa e priorizar mesmo, ter um momento mais próximo com a família. E o cansaço também muito grande, cuidar de mim. Estou bem cansada.

J: Eu queria que você me falasse um pouco da bolsa que os professores recebem para fazer o curso, o que ela representa pra você?

P3: Olha, naquele dia eu comentei de quando eu fiz o curso de letramento do Letra e Vida, a gente recebeu uma ajuda de custos bem irrisória se comparar com a ajuda do Pacto e o valor que eu dou, assim, pro curso de formação do Ler e Escrever, bem maior. O do Pacto pra mim, pra minha formação, não considero que tivesse feito diferença pra minha vida e a questão da ajuda de custo, ah, não sei, esse ano não foi atrativo pra mim. Eu acho que, não, não foi suficiente. É um dinheiro assim, é interessante o valor, tudo, mas não vale a pena não... Vou perder meu tempo, não,

deixar minha família, eu acho que não vale a pena, tanto é que eu não me inscrevi. Não vale a pena.

J: Você acha que essa opinião é só sua? Ou você acha que tem outras pessoas pensando igual? Porque se olharmos para o número de professores participando por escola...

P3: Aqui na escola tem três professores participando. (J: Esse ano?) É. Duas já participaram no ano passado e uma é nova. É nova na escola e também nova no Pacto. Essa professora que está participando pela primeira vez, também, ela considera que não... Eu conversei com ela esses dias e que não seja, assim, novidade e que não tem feito diferença assim pra vida dela, profissional. Não sei... Mas... Eu não me inscrevi para fazer o curso esse ano, porque... Ah, não sei. (J: Você não se sentiu motivada?) Não, não me senti motivada a continuar.

J: Então você acha que mesmo com a bolsa, o valor ser interessante, não é a única coisa que pesa na decisão de continuar?

P3: Não. Eu acho que o curso não faz diferença. Não acrescentou muita coisa na minha vida profissional. Não sei se eu que estou muito cansada de tudo que eu já tinha visto... Olha, não sei se é isso que tem pesado muito na minha vida... Acredito que seja isso que tenha pesado. Também, a gente conversou tanta coisa aquele dia, né. Hoje, talvez fique uma coisa mais resumida na minha fala. (J: Não tem problema.) Não sei. Do que a gente viu o ano passado, não motivou a me inscrever pra dar continuidade, não.

J: Você acha que talvez seja porque não mudou sua prática?

P3: Pode ser. E também, eu acredito que muito seja pelo cansaço do trabalho, de dobrar período e, de buscar, no caso, agora pelo fato de eu estar com uma sala com muita dificuldade e eu precisar de um apoio e eu procurar esse apoio, eu ter esse apoio assim, no caso de precisar da F2, que é a PCNP, nem sei se é esse o termo, e ela ter vindo pra escola. Tudo bem que sempre foi no segundo semestre, depois de ter passado muita coisa. Mas, dela ter vindo e ter me orientado, eu acho que vale muito mais do que estar fazendo o curso, de ter que me ausentar da minha família, sabe, todo o sábado. Agora, uma quinta, um sábado, alternando. Eu acho que também foi isso que fez eu não querer dar continuidade, de não querer continuar fazendo o curso, ficar muito tempo mesmo fora de casa, desgaste mesmo, sabe. Então, deles estarem vindo me orientar quando eu preciso e da gente estar buscando juntos outros caminhos pra poder orientar essas crianças. (J: Isso é o mais importante?) Sim. E mesmo a coordenadora pedagógica da escola [nome] aqui na escola, a coordenadora, que ela também tem a orientação, tem as formações que ela tem toda semana na diretoria, que ela recebe formação do pessoal e que acaba sanando as dificuldades da gente, aqui. A gente busca outros caminhos, né.

J: Do material que veio, tem os livros de literatura infantil. Como você usa na sala?

P3: A gente acaba usando nas rodas de leitura, com as crianças, sempre planejando nas aulas, adequando-os, né, introduzindo na rotina de aula.

J: Você faz a leitura para eles?

P3: Sim, ou nas rodas de leitura eles acabam fazendo uso da caixa em duplas, nos cantinhos de leitura, quando eles terminam e sempre nos momentos... (J: Eles que escolhem os títulos?) Eles escolhem os títulos. Ou a gente faz as rodas, acaba

escolhendo os títulos que tem em maior número, em maior quantidade, acaba agrupando por duplas ou por trios, leem juntos... E eles gostam bastante.

J: Como você avalia os livros?

P3: São muito bons. Os títulos são muito bons e as crianças gostam muito. Eu acho, de uma riqueza muito grande esse material que eles mandam e é a oportunidade, porque as crianças não têm essa oportunidade em casa e não vai ter. O que eles têm de oportunidade de leitura é aqui. Eu acho que você tem que acabar adequando e direcionando pra eles, mostrando pra eles, dando essa oportunidade de ler mesmo e mostrando a qualidade... E adequando mesmo... E os momentos mesmo de dar liberdade de escolha, nas duplas, e dar liberdade pra ler mesmo, ler por puro prazer mesmo, né. E eu gosto de observar a leitura quando eles formam as duplas e observar o prazer que eles têm de estar lendo, de gostar mesmo.

J: Tem alguma coisa que você acha que falta na escola? Tem alguma coisa que você sente falta, que poderia ser um recurso interessante para a escola que vocês não usam, que vocês não tem?

P3: Eu acho que melhorar a sala de informática, porque agora a gente tem a sala de informática, eu acho que é equipar melhor...

J: Desde quando vocês têm essa sala?

P3: Começou o ano passado, esse ano ela está sendo melhor equipada... Já começou a adequar, acho que a partir do ano que vem a gente já começa a poder adequar o currículo mais às nossas aulas.

J: O que tem lá que vocês já costumam usar?

P3: A gente pode... A gente sempre trabalhou os projetos do Ler e Escrever e mesmo as outras atividades do EMAI. Agora a gente pode ilustrar as nossas aulas, porque os projetos, por exemplo, de astronomia ou o projeto bichos de jardim, você trabalhar um texto, Josi, o texto por ele só, ele não tem graça... O que vai acontecer... Você seleciona uns sites, por exemplo, e a criança consegue ver os planetas e ela consegue ver, assistir e a gente consegue ilustrar através de vídeos o que ela lê, ela consegue ter uma noção de tudo que ela... Porque o texto, ele por si só, ele é enfadonho, sem graça, mas quando você leva a criança na sala de informática e apresenta um vídeo, ou você apresenta as imagens, você consegue ilustrar e dar vida, porque ele é muito interessante... Então a criança... Então a gente já leu o texto, a gente já começa a planejar, e o menino que está na sala de informática é muito dedicado, o estagiário. Então, quando a gente vai pra lá, ele já começa a preparar pra gente, ele seleciona as coisas, ele dá dicas do que a gente pode ver... Então é muito interessante.

J: Como vocês fazem? Vocês preparam uma projeção, cada criança tem um computador, como são os equipamentos que tem na sala?

P3: Eu costumo separar, eu costumo analisar em casa, ele também, ele costuma estudar. A gente dá uma estudada prévia e já separa os sites, eu costumo colocar na lousa, tem uma lousa lá, a gente coloca o site, anota, e eles digitam. Eles têm a liberdade pra digitar... (J: Tem computador pra cada aluno?) Pra cada dupla ou trio, agora acho que tem só nove funcionando. É, nove... nove computadores, então eles ficam em duplas ou trios e eles podem se agrupar e ter a liberdade pra digitar e aí eles vão fazendo as pesquisas deles. Então é muito bom. Porque antes era bem... Ah, eles vão se adequando... Eu trazia, assim, ilustrações, imprimia algumas coisas,

eles pesquisavam, [eu] comprava, às vezes, alguns encartes, a gente vai se adaptando. Vai procurando, sim, fora daqui ou mesmo informações da escola, o que se tem na biblioteca, o que se consegue trazer pra tornar a aula mais interessante, mas, agora, com a sala de informática, as aulas ficaram muito mais atrativas pra eles. E a gente tem um trabalho, eu acho, que preparar aula, pesquisar, a gente tem que ter esse cuidado, né. Pesquisar *sites* confiáveis, mesmo porque você tem um tempo ali determinado pra poder trabalhar com eles, então você tem que trazer tudo meio que preparado, porque se terminou o tempo...

J: E para trabalhar com esses recursos, que são novos para todos, você recebeu orientação de como trabalhar no curso do Pacto ou não?

P3: Não. Nós começamos esse ano a fazer um curso, que é o currículo mais.

J: Que é voltado para tecnologia mesmo?

P3: Isso. Agora tem esses dois últimos encontros. Virtuais! Um amanhã e um no final do mês. Que a gente vai tirar dúvidas, mas na verdade as dúvidas vão começar agora! Quando a gente vai começar a fazer uso da plataforma, quando a gente vai começar a fazer uso dessas novas tecnologias.

J: No curso do Pacto mesmo, não tem nada sobre isso?

P3: Nada sobre isso. Tudo que a gente usava é porque a gente tinha curiosidade, ia buscar...

J: E a frequência com que você costuma utilizar a sala de informática? Você vai toda semana?

P3: Essas últimas semanas eu não tenho ido, mais produção de texto, porque está próximo do SARESP. Então eu estou pegando bastante com eles produção de texto. Mas eu... Com o projeto Bichinhos de jardim e Astronomia estava indo constantemente. Eu fui... semana passada, ou semana retrasada!? Semana retrasada foi a última vez que eu fui. Porque nós trouxemos o Datashow pra cá, que a gente viu a ida do homem à Lua, Marcos Pontes, as roupas dos astronautas, várias curiosidades, eles estavam ansiosos.

J: Como você descreveria o clima, quando você participou do curso do Pacto? Você sentia um certo entusiasmo nas professoras, ou não? Como você percebia isso?

P3: Eu sentia profissionalismo. As pessoas amáveis umas com as outras, envolvidas com o que fazem, apesar de insatisfeitas com a proposta do governo, mas muito envolvidas com o que fazem. Muito dedicadas, sabe? Quando vão pra escola, quando vão pra sala de aula, muito envolvidas. Que, independente de gostar ou não da proposta, muito envolvidas com o que fazem e muito dedicadas, sabe? Envolvidas com o estudo do Ler e Escrever, envolvidas com o estudo do EMAI, dedicadas com o que fazem. Tinha algumas pessoas que, assim, às vezes, que... ah, poucas, assim... porcentagem pequena. Que às vezes se manifestavam contra a proposta do governo, mas que... muito envolvidas com o que fazem. Você vê que quem estava lá é porque estava com muita vontade de aprender, sabe? Querendo assim, conhecer propostas, assim, querendo conhecer coisas novas, no sentido de aprender, de aprender, de ter alguma coisa nova pra poder melhorar mesmo a prática.

J: E você acha que as professoras ainda têm muita dúvida em relação ao programa que vocês utilizam no Estado ou não, você acha que é tranquilo para a maioria das professoras?

P3: Ah, elas sentem muito... Ah, eu... eu não diria dúvida... é um mal estar... um mal estar, assim... Não são todas, não, uma minoria, porque eu acho que quem participava do curso é bem apaixonado pelo que faz. Pessoas assim, apaixonadas pelo que faz... porque, para ir aos sábados, participar desse curso do Pacto, tem que ser muito apaixonada... tem que, sabe, tem que estar muito interessada, tem que estar muito envolvida... e vai... e participa... e faz... e gosta... Porque eu lembro da carinha de cada uma... tem que gostar... tem que estar envolvida... tem que... tem que gostar...

J: Ouvimos muito que os professores tem muita resistência e às vezes as pessoas falam e não é realmente aquilo...

P3: Ontem eu li um artigo da Marilene Chauí, estava lendo à noite, porque ela falou... pediu... olha, agora não me lembro... Hoje de manhã eu estava pensando, não me lembro se é da UNICAMP, se é da USP... para os professores... que me fugiu... de manhã eu estava indo pra escola e não me lembro agora... fiquei tão indignada... do Alckmin ganhar... com essa porcentagem... E de todo mundo reivindicar nas ruas... e ele ganhar com essa porcentagem... De todo mundo reivindicar e ele ganhar... Todo mundo revoltado com essa progressão continuada... é contraditório... De ela estar naquela indignação... De ela falar nesse artigo que ela escreveu, porque é uma coisa para se pensar, gente. De tudo isso que está acontecendo... está um caos na educação e homem ganhou... E não existe um meio termo, não existe... A coisa está tão ruim assim, e... (**J:** e todos escolhem continuar na mesma?) Isso, todo mundo escolhe continuar na mesma... Eu hoje estou muito cansada... Ah, sábado eu fiquei pensando, aqui... Eu revi tanto... os meninos... domingo [de eleição]... eles estavam felizes... os pais vindo... a gente conversando... Porque eles são resilientes aqui, viu... Porque tem tudo para não dar certo... E você vê que conseguiram sobreviver a tudo isso... Que nem aquelas professoras lá do curso, a gente está ali, firme, resistindo a tudo. (**J:** Não só os alunos são sobreviventes...) A gente chegava lá aos sábados e todo mundo feliz e preparava com as meninas... o lanche... levava... aquela delicadeza uma com a outra... Isso é uma coisa bonita de se ver, né... Esperando e todo mundo se abraçando... (**J:** profissionalismo mesmo, como você disse...) Profissionalismo. Se gostar, se respeitar, isso é muito bonito. Ainda bem que a gente não leva em consideração tudo isso que a gente passa...

J: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

P3: Acho que a gente conversou muito aquele dia.

J: Muito obrigada! (...)

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A ORIENTADORA DE ESTUDO/FORMADORA DAS PROFESSORAS DOS 3º ANOS (F3)

Entrevista realizada em um encontro: 22/10/2014

Pesquisadora Josi (J): Só para dados. Idade?

Orientadora de estudo/Formadora das professoras do terceiro ano (F3): 35 anos.

J: O cargo que você ocupa atualmente?

F3: professor. Eu sou professora efetiva da rede estadual.

J: Quanto tempo?

F3: Eu estou no estado desde 2006. Espera aí. É 2005, 2006.

J: Antes você trabalhou como professora ou não?

F3: Trabalhei um ano como professora da prefeitura, é... fiquei só um ano na prefeitura, depois eu já fui para o Estado, e aí eu tive uma pequena experiência numa Ong que era com a educação infantil, mas foi um semestre só. Então a minha maior experiência como docente é no Estado. Trabalhei bastante tempo como tutora virtual no curso de pedagogia e tem o curso de formação de professores para relações raciais, que também eu tenho uns 10 anos de experiência nisso, é, minha formação é toda voltada para escola.

J: No Pacto você foi formadora, né?

F3: Então, na verdade é assim, a gente é orientadora de estudo, porque na época eu estava trabalhando na diretoria de ensino, lá eu ocupava o cargo de Professor Coordenador da Oficina pedagógica, e dentro da DE tem uma equipe que é a equipe dos anos iniciais, então era eu e mais duas pessoas, essa equipe ia pra São Paulo para receber a formação dos formadores do Pacto, e nós então éramos indicados para orientadores de estudo que dá o curso para os professores que estão em sala de aula, então eu trabalhei um ano como orientadora de estudo.

J: Nessa função que você estava lá na diretoria de ensino, você ficou como professora também ou não? Era só na diretoria de ensino?

F3: Não, aí era só DE, porque era tempo integral, eu fiquei 5 anos, então, desses quase 10 anos que estou no estado 5 foram na DE.

J: E sua formação inicial foi na graduação?

F3: Foi, eu fiz Pedagogia, não fiz magistério, eu fiz Pedagogia na Federal e depois eu fiz o meu mestrado, o meu mestrado é sobre formação de professores e relações raciais.

J: Eu queria que você contasse um pouco das suas razões por essa escolha, porque você escolheu pedagogia, foi para sala de aula?

F3: Inicialmente eu queria ser médica, a Pedagogia nunca esteve assim? Sempre fui apaixonada por ser médica e eu sou apaixonada até hoje, mas eu gosto muito de educação, eu tentei 2 anos de medicina, não rolou, eu queria fazer qualquer coisa que não estivesse ligada à área da saúde, e na época eu trabalhava num orfanato como trabalho voluntário, sempre gostei muito de criança e sempre achei que escola é um lugar de mudança, por isso que resolvi fazer pedagogia, mas não que ela tenha sido a 1ª opção, mas me apaixonei pela Pedagogia. Quando me formei eu fui oradora da turma, eu e uma amiga, e eu comecei, enfim, o discurso dizendo assim: Oh, eu queria ter feito medicina porque eu queria salvar vidas, mas eu descobri que a educação também salva vidas, de uma outra maneira, mas ela salva. Eu não me arrependo, sou bem feliz na minha escolha, e eu adoro sala de aula, adoro o contato

com as crianças, porque eu acho que tem uma troca intensa, pois a gente aprende muito com elas, e porque é lá que as coisas acontecem, entendeu? Então, assim, eu nunca tive a intenção de ir parar, por exemplo, em cargo de coordenadora, ou de direção, enfim. Como foi minha trajetória para a diretoria de ensino? Eu gosto muito também de trabalhar com a formação de professores e minha experiência com formação de professores é ligada a relações raciais. Quando eu já estava na graduação, talvez venha anterior a isso, quando eu estava no 2º ano de graduação, eu participei de um projeto que hoje nem existe mais, que é universidade solidária. Eu fui para Ouriçangas que fica no interior da Bahia e eu fiquei um mês lá trabalhando com a formação de professores, era uma equipe de multidisciplinar, que tinha engenheiro, psicólogo, T.O., biólogo, sociólogo... e eu fui da área de pedagogia, e a questão era, tinha uma escola numa cidade de 3000 habitantes com N dificuldades e o que eu tinha que fazer lá era levar práticas pedagógicas para as professoras, dialogar com elas, como é que elas faziam esse trabalho. Eu voltei apaixonada pelo trabalho de formação de professores, então minha graduação toda esse diálogo aconteceu com a formação de professores só que nesse meio tempo eu conheci um professor do curso de Ciências Sociais que trabalha com relações raciais e também teve a professora do curso de pedagogia, eu juntei formação de professores e relações raciais. Justamente por essa ideia assim, por achar que a escola pode modificar as coisas e de que não tem uma sociedade igualitária em várias situações. Então minha trajetória foi nisso, mas sempre voltada para relações raciais. Então trabalhei com projeto “quero ver São Paulo diferentes para a igualdade”, depois tivemos cursos com a prefeitura daqui, enfim, nunca estive envolvida com formação de professores e alfabetização, mas sempre na sala de aula sim. Fui parar na diretoria de ensino justamente por gostar de trabalhar com formação de professores, porque a DE tinha essa proposta de oferecer formação para a coordenação e foi ai que eu fui, depois o mestrado apareceu, minha vida mudou um pouco de inclusive de não conseguir dialogar com a proposta de trabalho da DE, eu optei por voltar pra sala de aula, que é o lugar onde consigo me encontrar mesmo, de estar feliz e de achar que é onde as coisas acontecem.

J: Quando você fala de formação continuada assim, o que você busca para estar se atualizando mesmo, né, o que você faz?

F3: Como a gente já estava conversando um pouquinho, é assim. Professora é uma profissão que não dá pra parar de estudar, então eu acho que é assim, o fato de ter continuado aqui foi um privilégio no sentido de eu manter, apesar de não estar vinculada oficialmente à UFSCar, o fato de eu ter feito a graduação lá, o mestrado, eu tenho um vínculo grande com as professoras do curso, até porque sempre tem amigos que estão nessa apreensão entre o mestrado e o doutorado, então meu diálogo com a UFSCar continua frutífero, essa coisa de discutir, por exemplo, os teóricos que eles estavam estudando, continuar, não com muita frequência, indo nos congressos e o fato de estar na DE, a gente tem uma formação para os PCNPs. Claro que dentro de uma estrutura, como por exemplo, a Secretaria Estadual da Educação é assessorada por uma equipe da Telma Weisz, ela tem uma linha que, por exemplo, que é o construtivismo, mas claro que toda a formação que a recebe é dentro dessa linha, mas isso possibilitou também um tanto de diálogo sobre essa formação de professores, sem dúvida tem uma questão do estudo individual, de buscar, e eu acho que nesse sentido as mídias contribuem, por exemplo, rede social, hoje tem muito grupo de estudo virtual, você tem sites, mesmo esses contatos com outras escolas que antes eu não conseguia, então, foi um pouco essa trajetória de continuar, não fiz nenhuma especialização, comecei uma

especialização na USP, mas não terminei por questões pessoais, mas é como eu falei, o fato de estar aqui também tem muito diálogo produtivo, sabe? Acontece o tempo todo, assim...

J: Você não é daqui da cidade?

F3: Não, vim pra cá para estudar, para fazer pedagogia em 1999 e nunca mais fui embora daqui, fiquei aqui.

J: Você é de onde?

F3: Eu sou de Jaú, na verdade eu nasci em São Bernardo do Campo. Mas meus pais... tanto a família do meu pai quanto da minha mãe é de Jaú. Casaram, foram para São Bernardo, só que eu nasci e voltei de lá com uns dois anos. Eles mudaram de alguma cidade, meu pai faleceu há dois anos, então a gente tinha voltado para Jaú e ficou Jaú, mas lá é uma cidade menor, não tem tanta coisa para oferecer, então resolvi ficar por aqui mesmo.

J: Em relação aos professores de formação do ano passado, já que esse ano você também não está mais como orientadora de estudo, então eu queria que você falasse um pouco deles, as características desses professores, como foi formado mesmo esse grupo de professores? Se foi escolha deles ou se vocês que fizeram convite pessoal ou foi convocação? Como que foi?

F3: Vai entrar um monte de questão. Bom, os professores ganham uma bolsa com um valor simbólico, porque são duzentos reais, mas é um atrativo, que chama, enfim, até porque, quando eu dei o curso, eram aos sábados, que não é fácil, o professor tem que trabalhar a semana inteira... e é claro que tem a questão da evolução funcional, é claro que eu possa estar enganada, claro que não em sua totalidade, mas eu acho assim: o professor tem uma rotina desgastante e ele também não é muito estimulado, isso também é meu ponto de vista, mas ele não é muito estimulado dentro de políticas públicas para ter uma formação melhor, por exemplo, eu quero dizer assim, ele não tem estímulos, muito, para isso, por exemplo, eu fiz o meu mestrado e se eu faço o doutorado não muda nada no meu cargo, salário ou pontuação, como eu já tive a pontuação do mestrado, a do doutorado não entra, ou então essa coisa de valorização do conhecimento que tem, até porque tem pouco espaços de troca e tem poucos espaços de diálogos dentro da escola, e ainda mais que eu voltei pra escola agora, então qual é o diálogo que circula? É um diálogo assim: para evolução funcional, e tem a questão do dinheiro. É claro que é a realidade da escola em que eu estou, entendeu? Não vejo um estímulo assim, ou não vejo uma procura assim: vou melhorar a minha formação, então, para isso eu vou estudar. É claro que as pessoas estão lá e tem que estudar, mas eu acho que esse seja o foco principal, não como uma questão de convocação, é claro que é assim, rola uma conversa com os coordenadores e a gente encontra a equipe da diretoria, até porque eles... mas a diretoria também tinha a opção de fazer parte do Pacto ou não, não era obrigatório a equipe dos anos iniciais sem um encaminhamento de estudos, a DE poderia dizer: olha, a gente não quer, claro que, aqui, por questões políticas ou orientação da dirigente não teve essa escolha, entendeu? Não teve essa escolha internamente. Mas, poderia ficar... por exemplo, teve diretoria de ensino que rolou o Pacto, teve DE nem todo mundo quis ser orientador de estudo, então, é uma coisa meio difícil... Então, assim, a princípio é uma contagem individual, mas eu não acho que seja, por exemplo, a vontade, ah, pensando na formação, são outras coisas que são anteriores. E aí, o que aconteceu, que estava rolando, assim, há uma grande, qual a melhor palavra? Uma grande insatisfação das professoras do estado em relação às políticas que estão acontecendo nesse momento, é que o estado está com o Ler e Escrever, pelo

menos já uns seis anos, é que eu acho que acontece que tanto o Pacto quanto o Ler e Escrever, até porque a gente está falando desse lugar que eu ocupei na Diretoria, infelizmente eles... São formações que vem sobre o professor, não é uma formação com o professor, porque é um material que vem pronto, você tem uma formação para trabalhar com esse material, então não é um material que vai, por exemplo, dialogar com que acontece dentro da sala de aula e depois junta as coisas, entendeu? Então, é alguém falando sobre a sala de aula, é alguém propondo atividades e a gente tem que executar, na verdade nós viramos meros executores de políticas públicas que eu acho que é isso o grande problema. Você não tem esse diálogo com o professor e para completar, o governo federal traz o Pacto que tem uma linha de trabalho diferente do estado, então também, isso cruzou e virou um pandemônio, que já é um pandemônio só ainda maior, porque o Pacto não dialoga com o Ler e Escrever, mas a secretaria do estado é assessorada por uma equipe que coloca o Ler e Escrever, por exemplo o Saresp é baseado dentro das orientações do Ler e Escrever, então como é que faz o Pacto, que é uma coisa que você vai ver que há uma disputa de campo teórico, por exemplo, os teóricos apresentados pela Magda Soares que ela vai falar de letramento, a Telma Vaz também vai e em alguns momentos elas estão falando a mesma coisa só que de jeitos diferentes ou as vezes usa um aporte teórico outros...mas é uma disputa de campo e se você não conseguir visualizar isso também, você não entende que algumas coisas podem dialogar e outras não, sabe? Mas assim, e eu acho que uma coisa que acontece, quando você fala desse perfil dos professores, eu acho que é assim... Eu consegui identificar três perfis, a galera que veio porque ia ter a bolsa, porque ia ter promoção funcional, enfim. Um perfil que está cansado do programa Ler e Escrever, então foi fazer o Pacto para ver se sai uma coisa nova, pra ver o que ia fazer. E um perfil pequeno que é pra complementar formação, de querer estudar, mas eu acho que é o perfil menor, sabe? O grande destaque foi a galera que estava insatisfeita com o Ler e Escrever, foi ver se era uma coisa nova e ela enrolou a Telma Weisz, até porque o curso na prefeitura foi dado de uma maneira e o estado de outro, até porque, pensando quem está dentro da diretoria de ensino do estado, porque é isso, todo mundo cumpri ordens também, então você vai ter diversos patamares, mas todo mundo está cumprindo ordem. Foi assim, a gente estava participando da formação do Pacto, mas a gente tinha que dar conta das orientações da Secretaria que são diferentes da orientação do Pacto, chegou um momento em que nós dissemos: a gente segue qual orientação? Por exemplo, eu tinha duas chefes, com as chefes decidimos que seguiríamos as orientações da secretaria, e tem uma coisa que aconteceu, sei de algumas diretorias, mas eu posso falar com propriedade daqui, houve um deslocamento da formação do Pacto, essa formação do Pacto foi acrescida de orientações da Secretaria, em muitos momentos a gente usava vídeo do Letra e Vida que é um curso antigo de alfabetização para professores que começou, na verdade com o PROFA, mas que depois chegou na rede estadual como Letra e Vida que é baseado no construtivismo e que também vai dialogar com o Pacto em vários momentos, então os professores perguntavam se estavam fazendo o Pacto ou o Letra e Vida e eu sabia desse problema, o que eu estava tentando fazer na turma que eu estava? A gente via as coisas do Pacto, mas ia tentando dialogar com o que estava acontecendo dentro da Secretaria, até porque, a gente... embora ela tenha uma realidade diferente, a escola particular, se você não segue o material você é mandado embora, mas a gente tem um chefe, um patrão, tem as orientações, as diretrizes, tem um currículo, enfim, não tem como sair daquilo, claro que a cobrança é muito diferente, por ser particular, mas como a

Secretaria está distante, e a Diretoria não está diariamente nas escolas, é isso: cada um faz o que bem entender, e porque de novo essa é uma formação sobre o professor até porque, com exceção do Pacto que é um curso a parte, fora do horário de aula, mas faz muito tempo que o corpo docente não recebe formação, que nem a formação do Ler e Escrever é dada para os PCNPs depois ela é dada para os coordenadores e o único espaço que o coordenador tem é para preparar é o ATPC que são duas horas, que a gente sabe que metade é com questão burocrática. Tem n razões: porque os professores estão cansados, porque ninguém quer estudar. Então a formação em ATPC não acontece. Então você não consegue dialogar, o tempo todo vai ficar patinando. Aí que volta na questão de estudar, enfim.

J: A questão que você levanta sobre a bolsa ser simbólica é sobre a realidade que você vê, mas você imagina que isso seja simbólico para todos ou não?

F3: Não sei te dizer isso. A bolsa não é um valor muito alto, até porque se você parar para pensar, que nem o orientador de estudo que está ganhando setecentos e cinquenta reais, como eu trabalhei, setecentos e cinquenta... O professor ganha duzentos, quem é formador vai ganhar mais, então eu acho que para o professor é um valor simbólico, porque eu estou querendo dizer assim, não é um valor alto pensando financeiramente, mas pra algumas pessoas esse dinheiro faz diferença no mês, é o que eu estou falando, para muita gente veio pela bolsa também.

J: Eu pergunto isso, porque num momento você diz que é simbólico e em outro, você diz que as pessoas vão por esse motivo também.

F3: É, mas eu quero dizer simbólico porque é um valor pequeno, não é um valor grande, não é um valor assim: Nossa, eu vou fazer o curso porque, além da formação, eu vou ganhar um dinheiro! Não! É um valor pequeno perto de todo empenho que você tem, você sai de sábado da sua casa, que nem agora, que tem Matemática e Língua Portuguesa, eu sei que as professoras estavam fazendo, então elas saem quinta à noite e sábado, e é duzentos reais, eu digo simbólico porque é pouco, poderia ser uma bolsa maior.

J: Mas você consegue enxergar essa bolsa como avanço em relação a outras formações ou não?

F3: Ah, sim. É um avanço porque já teve outras formações que é só... claro que dá para a gente discutir várias coisas também, porque a gente pode pensar: qual é o foco? O foco é a formação, é o conhecimento, o conteúdo, mas eu acho que o fato de ter uma bolsa passa pela valorização do profissional. Até porque... Até quando você... eu mesma... quando se está no mestrado ter bolsa... Você tem uma possibilidade de ter uma renda para poder estudar, para poder se dedicar àquilo, claro que a intenção do Pacto não é oferecer uma renda para que o professor fique estudando, mas eu acho que é um cuidado, um respeito, uma valorização, porque o profissional está saindo da sua casa... Claro que eu também fico um pouco na dúvida, porque a gente, o profissional também tem que se formar, que correr atrás, faz parte. Mas eu acho que é uma coisa considerável pensando na trajetória da profissão docente, que é uma carreira que não é valorizada, que o salário, enfim, o nosso salário não é muito alto, a maioria dos professores dobram período, enfim. Acho que nesse sentido é um avanço sim, mas tem que ter todo um cuidado... Tipo: Ah, é necessário que se tenha uma bolsa para que o professor tenha formação? Não, porque eu acho que o que é preciso ser garantido inicialmente é se ter uma boa formação, a formação continuada, entendeu? Então, acho que isso não necessariamente tem que estar vinculada a um valor financeiro

J: Descreva para mim como foi sua formação. Você falou de divergência entre as políticas vigentes... Eu queria que você falasse como foi.

F3: Bom, eu vou falar do Estado e só na minha experiência como professora do Estado. Eu recebi a formação do Pacto com formadores da UFSCar e eu não sei como está hoje, mas na época foi o curso de Letras que assumiu a formação, não a pedagogia. E também, a equipe daqui foi pra São Paulo. Então era Taquaritinga, São Carlos e acho que tinha mais uma cidade do interior, acho que era Pirassununga e depois era toda a grande São Paulo, então era PCNPs, Coordenadores, diretores da grande São Paulo. O meu contexto é... Eu estava num grupo de profissionais da rede estadual, então essa formação foi uma formação muito tensa, porque o embate foi constante, porque era o Pacto oferecendo uma formação e a Secretaria Estadual oferecendo outra, uma coisa que não dá para esquecer desses meandros é que tem uma questão política. Porque é que a Secretaria Estadual de Educação aceitou essa formação? Enfim, porque você tem envolvimento com os prefeitos, você tem os acordos, se a Secretaria não aceita o Pacto não é todos os municípios que podem aceitar, enfim, são as questões políticas que estão envolvidas, só que pra gente que estava na secretaria de ensino, enrolava o embate, o que eu vejo pelos dois grupos, houve um racha, um grupo que se propôs a ouvir, aceitar a formação do Pacto, a analisar o material, fazer as críticas, mas se abrir para essa formação, é claro que não, e uma parte que não quis, que estava lá de corpo presente, mas foi o que eu falei, quando voltava para dar a formação, não era o material do Pacto que era usado, eram outras coisas que eram para ser usadas, na verdade foi assim, um espaço usado para críticas ao material do Pacto e reforçar a proposta da secretaria, eu acho que nesse sentido ficou prejudicado, é aí que eu acho que talvez... o chão da escola mesmo, lá onde as coisas acontecem, as coisas chegam muito bagunçadas, por isso que os professores falam: Ah, isso é porque isso é política de governo... Porque, os peixes grandes não conseguem dialogar ou na verdade, eles só conseguem pensar nos fins, sejam os acordos, seja a questão de... Porque se você aceita o Pacto, você recebe verba para não sei o que, faz não sei o que lá, você não consegue ver que são duas propostas teóricas diferentes e que você, então, tem que fazer com que o professor... Olha, tem essa, tem essa, tem isso que dialoga aqui... Mas, virou briga de cachorro grande que estourou nos cachorros pequenos, entendeu? Então ficou esse pandemônio de novo.

J: Você acha que os professores conseguiram compreender o que era essa divergência entre as duas políticas?

F3: Alguns sim, outros não, por exemplo, quem não estava feliz com a proposta do estado quis muito dessa proposta do Pacto, mas quem ofereceu a formação para os professores da rede estadual é quem estava dentro da diretoria, então quem estava dentro da Diretoria puxou a todo momento para a secretaria... Então, para mim ocasionou muito mais embate com os professores do que avanço, não estou falando que o material do Pacto era péssimo, não é isso, mas tinha muita coisa... Como eu diria? Muito incoerente. Por exemplo, sequências didáticas, a maioria das sequências didáticas, pelo menos do material que eu vi, que eu trabalhei, ela tinha um objetivo, mas terminava em outras coisas, quer dizer, tinha muita coisa misturada, onde se juntou muita coisa num caldeirão, até porque eram teóricos diferentes, eram realidades diferentes também. O que eu sinto com o material do Pacto, não é que você não tinha boas referências ali, mas eles quiseram juntar um tanto de coisa e eu acho que a coisa também pegou para o pessoal que estava na DE, que era uma realidade das escolas, por exemplo do nordeste, então você tinha do Ceará, nos vídeos que a gente viu... Fortaleza, acho que tinha de Recife, e a crítica não era pelas escolas serem de lá, mas elas são realidades muito diferentes

da que a gente tem aqui, e porque, em algumas coisas o estado de SP já avançou e eu não estou falando em questão de conhecimento, estou pensando em estrutura de escola... Ou esse debate sobre construtivismo e o grupo que eu estava aconteceu, é assim, alguns professores da UFSCar, eu posso falar, até porque eu estudava lá, e que tem a questão de política pública, tem a questão do espaço de poder, então alguns professores da UFSCar chegaram como se as pessoas que estivessem recebendo a formação, que no caso fomos nós, não sabíamos de nada, que a gente não iria conseguir dialogar teoricamente uma disputa, então chegou numa postura de conversar com gente que não sabia o que estava fazendo. O embate ficou muito mais pesado, porque ficou numa disputa de espaço mesmo, então eu acho que nisso a formação do Pacto foi prejudicada. Porque ela já chegou de uma maneira que não foi bem recebida, até porque os conhecimentos que os professores tinham não foram considerados, então isso pesou muito, pelo menos nesse grupo que eu estava. Tanto que teve que trocar coordenação e gente que teve que sair, e talvez, que é um outro ponto que eu coloco, o fato de ter o curso de Letras, e eu não acho que a Linguística não tenha importância, até eu acho que tem, até tem não, TEM, até porque, eu acho que o curso de Pedagogia é falho nisso, porque a gente não conseguem compreender tudo e eu acho que isso é importante para o processo de alfabetização e várias coisas. Mas o curso de Letras é um pouco distante da realidade da sala de aula pensando nas crianças, na alfabetização. É um curso que dialoga dentro de seus limites, assim como a pedagogia dialoga dentro dos limites da linguística, mas a maneira como chegou, não conseguiu rolar um diálogo, errou tudo! Nesse sentido, estou falando, aqui, da experiência daqui, o Pacto na verdade foi uma réplica do que tinha acontecido em ...

J: Essa escolha que vocês fizeram, foi uma escolha das professoras que foram orientadoras de estudo ou foi uma indicação da secretaria?

F3: Então, teve assim uma indicação, na verdade foram vários fatores também, dentro da Secretaria houve um racha, porque tinha gente que: “Não, vamos ouvir, vamos ver como que é, não sei o que...” O próprio... não vou lembrar o nome dele agora, não era o secretário, nem o assessor... Em uma reunião com o supervisor, a supervisora falou assim pra ele: Bom, mas eu recebo ordens, eu vou seguir o Ler e Escrever ou vou seguir o Pacto? Ele disse: Olha, desde que dê resultado, podem seguir o que vocês quiserem (riso). Mas ao mesmo tempo a gente tem que dar satisfações para... dentro da Secretaria, tem a assessoria, que é a orientação do Ler e Escrever constantemente, você tem uma equipe de currículo que trabalha com isso. Você tem a própria formação da equipe da Telma Weizs para os PCNPs. Que é outra coisa. Então essa equipe de assessoria da Telma... Isso eu posso te falar porque eu estava em um outro lugar, que é a DE. Então, por exemplo, porque você tinha a equipe de formadores do Pacto e você tinha a equipe de formadores da Telma Weisz. Que são equipes que não dialogam, não dialogam teoricamente, entendeu? Então, houve esse embate. E de novo eu vou falar, é igual o embate pelo poder, o poder do lugar. Então, a equipe da Telma, que são os formadores, poderiam passar para a gente, dizendo assim: Não, vocês não vão usar esse texto. Hoje vocês vão usar esse texto criticando isso, isso, isso... E vocês vão usar esse texto aqui. O ruim é que também não teve essa orientação. Claro que a gente, enquanto orientador de estudo tinha autonomia, tinha. Por exemplo, aqui, a gente teve três turmas e três formadoras. Eu tentei... o que eu tentei fazer quando eu estava como orientadora de estudo? Eu tentei ao máximo dialogar com o material do Pacto e dizer assim: Olha! Por que isso daqui não é bom? Ah, por causa disso, disso e disso. Disso daqui, o que dá para a gente aproveitar? Disso ou daquilo... As

professoras estão cansadas dessa política da Secretaria que está no fim. E é assim, para mim qual é o embate dentro das escolas? As professoras não conseguiram compreender, por exemplo, o que é uma visão construtivista e eu acho que elas não compreenderam também o que é uma visão tradicional de ensino. Sabe aquela coisa de ir mesclando de tudo um pouco? Por quê? Porque novamente a formação não é com o professor, é uma formação sobre o professor. Vem o material pro construtivismo... Então, na verdade, os professores... Uma das formadoras da Telma, ela usa uma expressão que eu gosto, ela fala que é assim: Há assimilações deformantes. Sabe aquelas coisas? Já deve ter escutado isso: Ah, não pode mais corrigir a criança que ela tem que aprender com o próprio erro! Não, não é isso, né! O erro faz parte do processo, mas não quer dizer que você não vai corrigir, ou que você não vá... Então, na verdade os professores vão recebendo formação pinceladas, então vai se apropriando de outras coisas, que na verdade ninguém sabe nada sobre nada, entendeu? A gente sabe compartimentos de coisas...e eu acho que acontece com uma visão tradicional, pelo menos até a minha geração veio de uma formação de professores que foram tradicionais. E professor é uma profissão que se baseia muito nos professores que a gente teve. Apesar de ter formação inicial, se ter a formação continuada. Quando você não sabe o que fazer, você corre ali, nos modelos que você teve. E são os modelos tradicionais. Então, eu acho que todas essas coisas não dialogaram bem e não dialogam.

J: Diante de tudo isso que você falou, posso dizer que o professor traduz tudo que ele ouve e tudo que ele viveu em senso comum e vai incorporando na sua prática algumas coisas? Essa mistura é a dificuldade que o professor em definir sua opção, em tomar uma decisão... Assumir mesmo uma posição política, metodológica...

F3: É, ou sua orientação pedagógica... Com certeza tem isso, não tem uma formação, por exemplo, os professores que saem do magistério para o curso de pedagogia... a formação continuada não acontece para o indivíduo, faz muito tempo, por exemplo, pensando nas escolas estaduais, não há uma formação em horário de serviço, até porque tinha que sair, não pode mais. Mas mesmo assim você tem poucos cursos, até que cresceu, mas há alguns anos atrás você tinha poucos cursos, hoje tem lá os cursos à distância, hoje aumentou bastante, tal. Mas mesmo assim, é um trabalho solitário do professor, não tem espaço de troca e diálogo, e é como você falou, ele vai ouvindo coisas e vai incorporando em sua prática, mas ele não sabe como incorporar, então eu acho que a escola é um espaço, assim... Eu vou tentar fazer isso... Só que a gente tem que pensar que não dá pra fazer tudo num processo de alfabetização. (**J:** Não é laboratório...) É, não é laboratório, entendeu? Então, mas a gente não tem o domínio sobre como trabalhar com leitura, como trabalhar com escrita, quais as intervenções corretas que eu tenho que fazer, como é que eu faço isso, como é que eu não faço... Acho o que falta é isso, as pessoas criticam muito essa questão de receitas, mas talvez eu mude a palavra, de receitas pra modelização, a gente precisa de modelos, pra saber: Oh, como é que eu faço aqui? Eu acho que é isso, tem que ter essa troca e aí, Você tem que dominar os teóricos pra conseguir criticar ou pra conseguir dizer: vou fazer isso, por causa disso, disso e disso. Além disso, também perpassa por uma questão da insatisfação política mesmo, por exemplo, muitas vezes as professoras não gostam, por exemplo, enfim, do partido que está lá ou das pessoas que estão lá, então na verdade não rola uma disposição para eu entender quais são os avanços ou 'desavanços' das políticas públicas, ou quais são as propostas de formação de práticas pedagógicas... Ah! eu não quero e pronto, pois está atrelada ao governo. O Pacto teve muita aceitação para alguns professores porque ele é do MEC... era via

MEC, então uma maneira de eu tá fazendo um Pacto é uma maneira de eu protestar contra as política da Secretaria Estadual, mas isso também não quer dizer, não garante que essa professora vai se apropriar do Pacto, talvez ela esteja ali só para uma maneira de confrontar que, por exemplo, eu tive uma professora no meu curso que era isso. Era o tempo todo esse embate, a política da secretaria e a do MEC, mas que a ideia não era pra discutir sobre conteúdos, sobre a formação, era só uma maneira de se posicionar contra a secretaria. É um lugar delicado ainda para os professores, porque essa formação está atrelada ao baixo salário, a quantidade de alunos em sala, enfim, em muitos momentos o espaço de formação também vira um espaço de lamúria, que o professor vai reclamar do salário, vai reclamar da quantidade de aluno, vai reclamar que não dá conta de fazer, como é que faz... E é aí que eu acho que as políticas públicas estão falhas ou ela tem essa lacuna de ser uma formação de vai lá e conversa com o professor e não que ela coloque o seu problema, porque aí o professor também não se sente, enfim, participante desse processo, assim, você tem um texto, você tem uma proposta de atividade, mas no dia a dia você está lá com mais de 30 alunos, você fala: Tá, mas eu faço o que agora com isso? (riso). Entendeu? É por isso que os professores ficam tão insatisfeitos...

J: Você fala de partir da realidade dos professores. Você acha que não consultá-los ou não fazer com que eles participassem desse processo, até mesmo da escolha do material que foi oferecido na formação, foi motivo de não ter dado mais resultado ou mesmo ter patinado muito no mesmo lugar?

F3: Sem dúvida! Acho que se os professores são consultados... acho que a gente tem que pensar pra tudo nessa vida, porque você se sente colaborador, porque eu acho que o que para os professores é importante? Olha, alguém está perguntando para mim quais são as minhas dificuldades, alguém está olhando pra eu dizer... Eu tenho que destacar que não é que os professores não estão dispostos nisso, não quero que a minha fala pareça que os professores não estejam dispostos a ajudar, nada disso. Mas é assim, o professor tem muita ânsia também, como a gente fala: Sala de aula não é um laboratório. Porque é assim, você tem um ano com as crianças, você tem que dar conta, assim, é um monte coisa pra fazer, então não dá pra dizer: Ah, eu vou esperar, eu vou fazer esse projeto, porque tem muita coisa acontecendo ali, sabe? Muitas vezes você fala: O que aconteceu com essa criança? Eu já fiz isso, isso, isso e aquilo e o negócio não deu certo. Os professores não muito pra onde correr... Se não vem alguém que pergunta: Olha, o que você acha? É o que eu acho que acontece também nessas formações, pensando nessas políticas públicas... É... Você tem lá o curso do estado, é um curso pago, mas não dura um semestre, como esse ano, ele começou depois do segundo semestre... Ele já começou tardiamente... Ele acontece uma vez por semana, então, quer dizer, duas vezes por que também tem matemática, tem sábado que é pra alfabetização uma vez, e pra matemática outra, e é um momento específico, ali fora da sala de aula... Porque eu acho que tem tanta dificuldade, porque não há um acompanhamento. Então, eu acho que as políticas públicas vêm assim: Ah, eu ofereço a formação, ofereço o material, mas ela tem que pensar que é necessário oferecer um acompanhamento. Alguém que pudesse ir lá, por exemplo, uma vez por semana, e é isso! A supervisionar vai... Então, esses dias uma professora disse assim pra mim: Eu não tenho problema que ninguém entre na minha sala, ah, mas eu queria que alguém entrasse na minha sala! Que alguém entrasse e falasse assim: Olha, tem que fazer assim e assim, com essa criança você deve tentar isso e isso... E não tem isso, entendeu? O professor recebe a formação e se sente

solitário...ele pega o material seja do Pacto, seja do Ler e Escrever, ele abre lá na sala de aula: Bom, mas eu tenho 30 alunos que têm realidades diferentes, que têm saberes diferentes. Aí você está lá, com aqueles materiais, e você faz o que com aquilo? Como é que você resolve isso? Então não basta você também, assim oferecer a formação. Você tem que dar condições para que haja esse espaço de troca, que haja diálogo, pra que esses professores sejam críticos, para que as dúvidas sejam focadas. E é aí que eu acho que o diálogo fica falho, porque normalmente quem tá dando essa formação, não tá em sala de aula. Não é que todo formador tem que estar em sala de aula, até porque o formador está lá, está estudando, tem uma história, tem uma trajetória, mas que no meu ponto de vista ia facilitar muito se esse formador conseguisse dialogar com a escola, por exemplo, se ele fosse pra escola, se ele visse a realidade daquele professor, se ele falasse sobre aquilo e aí eu acho que podia ser diferente.

J: Esse acompanhamento não acontece?

F3: Esse acompanhamento não acontece.

J: E porque não acontece?

F3: Porque, na verdade você não tem tempo pra isso, você tem questões burocráticas, a ideia do Pacto é ser um curso fora de período de trabalho, que você tem lá um certificado, enfim. Da mesma maneira, como por exemplo, a formação do Ler e Escrever é uma formação só para os PCNPs e para supervisores e para coordenador. Então, quer dizer, ela é uma formação que perpassa três pessoas até chegar ao professor. (**J:** Um filtro, né?) E pensando na rede estadual são quinze escolas de anos iniciais, só que são quinze escolas diferentes... Você tem escolas centrais, você tem escolas periféricas, você tem populações diferentes... Quer dizer, essa formação que vem não vai chegar pra cada escola do mesmo jeito, até porque as necessidades são umas, as necessidades são outras. Então, não há perna para acompanhamento, você não tem pessoas mesmo, você não tem condições físicas, condições pessoais... E aí, essa é uma visão pessoal, minha, a ideia ainda é... A educação ainda é vista como números. A escola tem metas, o próprio Saresp é isso. Você tem uma meta. Por exemplo, veio... O Pacto trás o ANA, então... enfim... É isso, é meta. A escola virou... atingir metas. E nisso também fica difícil a formação para o professor. Como, agora, se você entrar numa escola, você está dando aula, várias atividades estão acontecendo e você vai ouvir assim: Ah, amanhã a gente vai treinar as crianças para o Saresp. Tem que treinar. A educação não é isso... Não é treino, é um processo. Mas, infelizmente, a gente tem uma política pública que é meta, é número. Tantas crianças foram alfabetizadas, tantas crianças foram aprovadas... Mas, enfim, dá pra gente discutir um monte de coisa, se a gente for pensar em progressão continuada. Nem acho que a progressão continuada não seja uma boa proposta, o problema é como ela foi colocada, que é a mesma questão dessas formações. Como elas são colocadas? Não dão certo...

J: Eu fiquei pensando também na questão de colocar uma inovação na mão do professor dentro de uma estrutura que foi pensada séculos atrás e querer que ele faça acontecer sozinho do nada.

F3: É... E aí, você falando isso, eu estou muito nessa crise, assim, pra mim a escola está falida há muito tempo. E é o que você falou, então você propõe inovações, mas você não dá estrutura pro cara fazer aquilo. Por exemplo, essa semana... o Ler e Escrever... Eu estou com uma sala de segundo ano. Então tem um projeto que é de receitas típicas de festa junina, neste ano está todo fora de contexto por causa da Copa, mas, enfim... Uma das atividades, você vai comparar duas receitas, você vai oferecer vários livros, de literatura, de não sei o que, e as crianças têm que achar os

de receitas e dentro do livro de receitas, achar uma receita específica, a atividade termina com você indo pra cozinha fazendo a receita com as crianças. Inviável fazer a receita, você não pode entrar na cozinha da escola, você não tem condições, você barra... Será que quem está fazendo esse material, não está pensando que eu não tenho essa condição? Ou, sei lá, um projeto... Então, a gente tinha o projeto do Pantanal. Ah, então você vai lá pesquisar os bichos... Eu tenho uma sala que tem vinte e seis alunos, que não é uma sala numerosa, comparado com outras salas... Vai pro computador... Outro dia eu fiquei vinte minutos para conseguir abrir um vídeo no *Youtube*, só que eu tenho uma aula de informática de cinquenta minutos... Então, isso também dificulta muita coisa. Entendeu? Você não tem a estrutura para fazer aquilo. Você em uma sala que te permite, não só te permite... que o espaço dela é muito mais viável para uma carteira atrás da outra, do que você montar um círculo, montar uma roda... Dá pra montar? Dá pra montar, mas assim... Você tem que deixar a sala organizada para o outro professor... Nem toda professora faz isso... Ah, você quer usar materiais diferentes! Não, você não tem. Então, quer dizer... Tudo, também fica como se o professor fosse o detentor do saber e de todas as coisas. Por isso que eu acho que a escola vai dificultar a sua vida, né! Por exemplo, outro dia, foi o pessoal do CAPs, que é órgão da Secretaria que trabalha com educação especial. Eles ficaram dois ATPCs e quando eles foram embora, nada acrescentou pra gente, porque teve um ATPC que eles ficaram descrevendo as características de cada deficiência... Para isso, eu abro o Google e descubro! O que eu preciso saber é: O que eu faço com essa criança, aqui? Eu não sei... A gente tem um aluno lá que ninguém sabe o que ele tem, a gente não sabe se ele é autista, o que ele é... A professora vira pra mim e fala: O que eu faço com ele? Porque eu não sei o que fazer com ele... Eu tenho alunos na minha sala que eu também não sei o que fazer com eles. Então, eu acho que essa é a grande questão, né! A gente vive, não sei se eu posso dizer assim, um conto de fadas... Então entenda assim, não é que a formação não seja importante, é importante que a gente estude, que a gente dialogue com os teóricos, mas essa formação precisa dialogar com a escola... Eu quero dizer assim, eu tenho um teórico falando, por exemplo, sobre concepção de alfabetização. Tá! Mas como eu consigo levar isso lá pra minha sala de aula? Oh, então, vamos pensar nisso aqui. Eu tenho essa sala com trinta alunos... Então eu tenho, sei lá, eu tenho várias hipóteses de escrita... Então, o que eu faço com isso? A gente não tem isso! Ou a gente tem isso muito pouco. Pensando tanto na formação do Ler e Escrever... Que a formação do Pacto, eu acho que o diferencial dela é que ela chega no professor, então isso é bacana. Eu estou falando do Ler, é uma formação que ela passa por três pessoas primeiro, pra depois chegar ao professor. E ela chega para o professor num horário muito pequeno, que é o ATPC. E que nem acontece toda semana, né!

J: Ela chega para o professor num horário pequeno e com material para o aluno também?

F3: Sim, sim... Então, já está tudo pronto, você também não dialoga.

J: A meu ver há incoerência, tanto que a formação estar com tudo tão pronto e falar que não deve ser tudo pronto para o aluno. Tem isso? É totalmente contraditório...

F3: Sim! Isso é totalmente contraditório mesmo. Porque é assim: tudo vem pronto, então a gente fica: Ah, tem que fazer esse projeto! Ah, tem que fazer isso! Ah, tem que usar esse material! O que eu acho que tanto o Pacto quanto o Ler podiam fazer? Porque as sequências didáticas ou os projetos didáticos vêm prontos, então eles têm um modelo. O que seria legal, por exemplo, pensando em formação? Que o professor aprendesse a fazer uma sequência didática, aprendesse a fazer um

projeto... E aí, não que ele tenha que fazer um projeto sobre os animais do Pantanal. Não estou dizendo que os animais do Pantanal não sejam interessantes... Ou, eu lembro que no Pacto tinha uma sequência didática que era sobre gibi e não é que não seja legal sobre gibi, a questão é: talvez a minha turma não queira estudar os animais do Pantanal, talvez a minha turma queira estudar os animais do cerrado, talvez ela queira estudar os animais, sei lá, do Polo Norte, não sei...

J: Talvez o interesse deles seja outro e você está forçando uma coisa artificial mesmo.

F3: Só que aí, esse projeto didático... e é por isso que aí talvez esse termo: receita rode tanto dentro das escolas, porque o professor segue o projeto como uma receita. Então, que nem, assim, se sai qualquer coisa fora do lugar ou, se por exemplo, uma atividade dá errado, ele não consegue adequar, porque ele não se apropriou daquilo, entendeu? É um material que chega e diz: é isso daqui que você vai fazer. Sabe essa coisa... É que nem seguir uma receita de bolo, você pode não saber cozinhar, mas você segue uma receita de bolo, saí... as vezes o bolo não vai ficar tão bom, mas ele saí... Que é muito diferente de quem está lá e sabe cozinhar... Então, por exemplo, a não, vou fazer o bolo com os ingredientes que tem, porque o cara consegue adequar, porque sabe fazer... E é isso que não acontece nessas formações.

J: Uma questão que eu queria que você falasse, é a questão da avaliação. Como formadora, orientadora de estudos, direto com os professores das escolas... Eu queria que você falasse como foi, se teve espaço para, se você conseguiu trabalhar a avaliação com eles, como conteúdo de formação e como você avaliava os professores no curso. São duas dimensões da avaliação. Como levar o professor a pensar a avaliação na sala de aula e como pensar a avaliação dele no curso.

F3: Levar o professor a pensar na avaliação na sala de aula? É... E aí, de novo a gente vai cair na questão da incoerência, porque a gente discute o tempo todo que a gente tem que avaliar o processo, que... por exemplo, que eu não avalio o aluno numa prova, o Pacto tinha que ter uma prova, né! (risos) Então elas ficaram pê da vida. Mas, ué, tá falando que tem que fazer uma coisa e tem que fazer uma prova? (**J:** A gente não pode fazer com os alunos, mas pode fazer aqui...) É, então... Eu falo pra elas, isso é incoerente. É isso que eu falo, a gente vai ter que fazer a crítica a todo momento. Porque, a gente, enquanto, é... quando eu recebi a formação de orientador de estudo, a gente também tinha que fazer prova, tinha que entregar atividade, tinha que fazer coisa... Eu fiz, mas como é que é o processo disso? Então, vou te dizer da minha turma. Eu avaliei as meninas das maneiras mais variadas, que é isso, do diálogo que a gente tinha, em cada aula a gente tentava fazer uma atividade, não que a nossa atividade final era o foco que tinha que ter uma nota, mas era isso... Até, pra gente conseguir dialogar como é que a gente estava se apropriando, enfim, daquela discussão, daquele conhecimento, tentei usar coisas diferentes, é... Como assim? Dialogar com todas as possibilidades como, por exemplo, de vídeo, de texto poético, de texto teórico, de atividades, de análise de atividades, mas como é que elas se posicionavam, as atividades que elas levavam da sala... A minha ideia foi assim: elas olharem para as práticas de sala de aula delas. Então, a gente via um texto teórico que falava, por exemplo, sobre sequência didática. Eu falava: Então, oh, gente, vamos tentar pensar em uma sequência didática pra sala de aula, ou se já tem a sequência didática pronta, olha, quais são as dificuldades que vocês têm pra realizar? Quais são as facilidades? Como é que os alunos vão usar isso? Mas, por exemplo, foi exigência do Pacto ter uma avaliação, porque eu tinha que ter esse documento pra dar nota para ter a

certificação, então isso foi bem incoerente mesmo. E pensando nelas pensarem a avaliação em sala de aula fez esse diálogo de que a gente tem que conseguir avaliar o aluno no processo, que a gente tem que pensar que as crianças são diferentes entre si. Mas, de novo, a gente vai cair na incoerência, porque no Estado você também tem que dar uma nota, você tem uma prova e ali você tem uma prova, você tem o SARESP, que é uma avaliação institucional e que é uma avaliação que parte do princípio de que todas as escolas têm as mesmas condições. Claro que você vai ter N discussões, por exemplo, sobre os instrumentos de avaliação que, claro, se você tem uma avaliação em âmbito estadual, você tem que usar mais instrumentos e tudo o mais, por isso que eu fico pensando o quanto a escola está falida, porque você está discutindo avaliação, você está discutindo formação e como é que vem uma prova que é dada para uma escola central e uma escola de periferia? Tudo bem, não quero ficar nessa dicotomia... Ah, família estruturada, até porque esse termo implica muitas coisas, mas eu quero dizer assim, uma escola que, por exemplo, você tem mais recursos materiais, que você tem mais recursos pedagógicos, que você tem uma outra disponibilidade de acesso à cultura, à educação e tudo o mais... Como a escola onde eu dou aula, por exemplo, uma escola de periferia, então, é assim, as crianças irem ao cinema, ao teatro ou comprarem livros é uma realidade que não acontece. E há escolas centrais, por exemplo, que essa realidade acontece. Claro, pra todos os alunos? Tá, mas acontece. É uma escola que a dinâmica do dia-a-dia é muito diferente da minha. E como é que você tem a mesma avaliação pra todas elas? Ou se a gente for pensar em educação especial, a criança faz a prova. Aí tudo bem, aí vai dizer que ela não entra no sistema de bonificação. E também dá pra discutir isso, o quanto é contraditório o sistema de bonificação, porque entra essa questão de meritocracia, entra essa questão, assim, a escola que conseguiu desempenhar, ganha um bônus, mas, às vezes, você conseguiu avançar muito com o aluno, mas que esse avanço não está aí, naquela prova e aí o trabalho cai por água abaixo. E é nisso que eu penso que as políticas públicas não conseguem dialogar nesse sentido com os professores, porque tanto o material do Pacto, quanto o do Ler, e eu estou fazendo essa comparação por conta dessa formação ter sido, enfim, dialogada com esses dois materiais, ele parte do princípio de uma situação ideal, que você vai conseguir desenvolver todos os projetos, que você vai conseguir fazer aquilo, mas você não consegue fazer aquilo. Não da maneira como foi proposto e não nas condições que a gente tem.

J: Quando você fala das duas propostas, você fala dela serem diferentes ou divergentes? Ou tem pontos diferentes e pontos divergentes?

F3: Eu acho que vai ter as duas coisas. Em algum momento elas são completamente deferentes, em alguns elas vão divergir em campos teóricos mesmo, por exemplo, a Magda [Soares] e a Telma [Weisz]. É que eu lembro das apostilas que eu estava tinha muitos textos da Magda e tal. Ou outro cara que falava da linguística, não lembro o nome. Mas, enfim, as duas falam sobre letramento, mas elas falam de perspectivas diferentes, que são só divergentes... que vai voltar naquilo que a gente já falou, que é a disputa de campo teórico, está divergente, mas dá pra dialogar, você pode pensar o letramento de diversas formas. Agora, tem alguns momentos em que elas são completamente antagônicas. Nos vídeos que eu assisti, a compreensão do Pacto de hipóteses de escrita era muito diferente pelas hipóteses de escrita propostas pelo construtivismo. E eu não sei se era só uma apropriação diferente, se era aquilo, mas, assim, quando você tinha análise de hipótese de escrita no Pacto, era uma análise que era diferente da análise feita, por

exemplo, pela equipe da Secretaria. E aí que era o nó, né! Porque uma avaliava de um jeito, o outro analisava de outro. Você falava, bom, e aí?

J: Voltando um pouco nessas hipóteses de escrita, eu gostaria que você me dissesse o que você pensa sobre isso. Se não acabou caindo de novo numa classificação?

F3: Sim, eu acho que cai numa classificação e aí cai numa classificação para inglês ver. Porque a gente não sabe o que fazer com todas as hipóteses de escrita. Você tem que... E eu nem acho que não esteja correto... É um grande avanço, você vê as crianças, as hipóteses delas... Mas de novo a gente vai voltar na questão da avaliação. Os professores aprenderam a classificar, mas eles não aprenderam o que fazer com isso. Então, de novo, isso virou um instrumento burocrático. Por exemplo, nas escolas estaduais a gente tem a gente chama de mapa de sondagem. Então, a cada bimestre a gente faz a avaliação diagnóstica com as crianças e preenche aquilo lá. Mas aquele mapa não funciona como um instrumento... Claro que não para todos, eu estou falando assim, de modo geral ele não funciona como instrumento de orientação para o trabalho do professor. Ele vira um instrumento burocrático que eu tenho que entregar para a DE, que eu tenho que entregar para a Secretaria. De novo vai virar só um dado. Quando você tem os encontros da diretoria de ensino... eu estou falando porque eu estava lá, então, você tem as planilhas: Olha, há tantos alunos alfabéticos, há tantos alunos não sei o que. E a meta é que você transforme todos os alunos em alfabéticos. Tá, mas como é que eu faço isso? Porque é isso, você tem hipóteses que... Quais atividades eu posso oferecer? Quais intervenções eu posso fazer? E eu, que estava lá, que fiquei cinco anos em formação da equipe da Telma [Weisz]... eu não sei fazer intervenção com todas as crianças... Tem hora que você fala: Não sei fazer! O que eu faço com essa criança aqui? Você faz, faz, faz e a criança não muda de hipótese... e aí? Você faz o que? Por isso que vira aquela miscelânea, você entendeu? Porque não deu certo isso daqui, então eu vou... Aí não sei nada de mim... Porque a gente não se apropria do que é aquilo... Então, por exemplo, o livro famoso da Emília Ferreiro, Reflexões sobre alfabetização... Quando eu estava dando o curso do Pacto como orientadora de estudo, eu disse: Olha, eu acho que a gente precisa dialogar com a Emília Ferreiro, ver o que o Pacto está falando sobre hipóteses de escrita e do que a Emília Ferreiro fala... E é um livro relativamente, assim, talvez não em conteúdo, mas é um livro pequeno... Eu tinha perguntado para as professoras quantas tinham lido, nenhuma tinha lido. Então, como é que você faz essa formação, se não tem essa sustentação teórica? Você não tem, por parte das professoras, uma sustentação teórica. A maneira como o curso de formação vem, ele também não oferece.

J: Quando você fala dessa dificuldade do que fazer com a criança, uma das participantes fala de uma angústia muito grande da criança estar numa hipótese durante um bom tempo e ela comenta que vem a equipe da Secretaria perguntar por que essa criança não avançou... Então tem isso também, qual a qualidade do acompanhamento que é feito. Não é? Quando é feito...

F3: E aí, de novo, eu vou te falar, inicialmente... Vou te falar em três fases... Quando eu entrei no estado, eu não tinha a menor ideia dessas hipóteses de escrita e aprendi assim, a trancos e barrancos, porque a coordenadora também não me explicou muito, sabe? Então, era isso, você tem que fazer esse ditado de palavras e classificar, beleza. Mas eu classificava aquilo e aquilo não era um instrumento de trabalho. Era isso, tentativa e erro. Quando eu fui para a DE, eu entendi um pouco mais. Mas, o que acontece? Não é que eu estou defendendo a DE não... Infelizmente, a DE, é vista pelas escolas e eu também acho que ela assume esse

papel, ela é um órgão fiscalizador. Ela não é um órgão de parceria. Quando eu estava trabalhando lá, eu tentei mudar um pouco isso... Mas isso leva muito tempo pra se fazer, até porque, como a gente tem que dar resultados de algumas demandas, em algum momento a gente se torna mesmo um órgão fiscalizador. E da mesma maneira que chega para os professores: Vocês têm que fazer esse projeto... Pra gente tem chego... Então é assim, de um dia para o outro, amanhã tem que fazer tal questionário, amanhã tem que fazer... Aí você fala: Como? Como assim? Aí você liga pra escola e diz que tem que fazer isso... A gente fala: Olha, é assim que as coisas funcionam... Só que a DE também não tem pernas para acompanhar todas as escolas, porque a equipe de anos iniciais tem três pessoas, só que você tem quinze escolas, então você tem cinco escolas para cada pessoa. Só que você tem que oferecer formação para os professores coordenadores... Então, em um dia da semana você tem formação para coordenadores. Na segunda-feira, você tem reunião com dirigente, supervisor, não sai da escola [DE]... Aí você tem dois dias para acompanhar a escola, mas você também tem as convocações para as formações em São Paulo e não sei o que, enfim, e você tem a demanda da DE... Agora, que vai ser a época do SARESP, a Diretoria fica um caos... porque é essa coisa logística mesmo, de prova, essa coisa, então você não consegue acompanhar. Aí você vai para uma escola... Eu, por exemplo, estou numa escola que tem vinte e duas salas... Então, quer dizer, se você vai lá e passa uma manhã, você consegue entrar cinco minutos em cada sala, você não consegue ficar... Então é por isso que eu acho que a Diretoria tem essa... essa propensão fiscalizadora, porque ela entra na sua sala dez minutos, ela avalia o que está na lousa, o que você está fazendo lá e diz: Ah, mas porque você não faz isso? E não é que você não faz, talvez naquele dia você não esteja fazendo, naquele momento você não esteja fazendo ou você esteja fazendo, mas, enfim, ainda não é suficiente... Por exemplo, eu brinco com a coordenadora que, quando eu dou atividade com o alfabeto móvel: Liga lá pra Telma Weisz, pra ver... Eu fico quase louca, isso porque eu tenho uma estagiária. Eu digo: Liga pra Telma Weisz, porque o vídeo da Telma Weisz tem duas crianças, eu estou com quinze duplas. Eu digo: Cara, é insano isso! E o cotidiano na escola é muito insano, porque você pensa assim, você vai dar uma atividade e fala, os alunos alfabéticos têm autonomia para fazer. Não. Mas a criança vem falar com você de cinco em cinco minutos e os mais diferentes assuntos, né! O fulano pegou o meu lápis... (risos) Você fica louca! Aí tem tudo isso. Por outro lado... acho que eu até já me perdi no que você me perguntou... Essa coisa da qualidade do acompanhamento... Mas acho que você perguntou também em relação aos professores? Ah, é... e assim, uma coisa que eu acho que tem... muitas vezes os professores não estão abertos a esse acompanhamento, também... porque, eu acho que é assim, nós, professores, temos muito uma coisa assim, uma estrutura de ser o detentor do saber... Que nem, eu... Uma coisa que eu passei quando trabalhava na DE, apesar de eu ter trinta e cinco anos, tem... Ah, mas essa menina vai me dizer o que eu tenho que fazer? Eu já dou aula há vinte anos, há quantos anos você dá aula? Então, eu acho que tem essa coisa de quem ocupa cada espaço. O que está fazendo... Quem está estimulando o saber. A educação... Tem se uma ideia, acho que isso está mudando, mas isso, dentro da escola é muito ainda presente, quantos mais anos de sala de aula tenho, melhor professora sou. Vários teóricos vão dizer isso, você pode ter vinte anos de prática, mas isso não quer dizer que são vinte anos de boas práticas. Então, eu acho que tem esses dois embates. Sabe? De, a Diretoria não dar conta de fazer o acompanhamento, os professores necessariamente não todos estão abertos a isso e aí o diálogo não acontece. E ao

mesmo tempo de você ter que dar só satisfação de coisas burocráticas. Eu tenho que entregar o mapa, eu tenho que dizer isso... Ah, e nesse sentido que você disse, que para o professor é muito difícil, porque o pessoal da diretoria vem, da secretaria vem e diz: O que você fez por esse aluno? E aí eu vou voltar nessa coisa de, talvez, estar distante da sala de aula. Tem uma galera que consegue fazer isso, por exemplo, a Cátia que é uma professora da área de Língua Portuguesa, que trabalha como assessora da Secretaria, nas escolas que ela consegue ir na grande São Paulo, ela faz uma coisa que eu acho muito legal, ela vai pra sala de aula e faz a atividade com as crianças, justamente pra mostrar pros professores como é que faz. E fica um tempo. Eu acho que isso, por exemplo, é uma prática de acompanhamento legal. Ou vai lá, assiste aula e diz: Como é que você fez isso? Porque você está fazendo isso? Mas que a Diretoria não dá conta de fazer isso, ainda, e que a escola também precisava se abrir mais. De pensar nisso. Como é que eu aproximo mais. Mas até tem a dificuldade da nossa própria categoria, porque tem professor que nem considera as contribuições das crianças, as crianças falam e aquilo não é validado, aquilo não é escutado, enfim, fica tudo perdido. Aí, estou sendo muito pessimista, né Josi, aí! Que horror!

J: Mas é bom que você colabora comigo, pra eu ver coisas que eu não consigo ver ainda.

F3: Não é só isso. Só penso coisa ruim. Ave Maria.

J: Uma participante comentou que se avalia demais. Se perde muito tempo com avaliação.

F3: É... Eu acho que porque a gente ainda não dá conta, a escola ainda não conseguiu se apropriar dessa avaliação em processo. E também, é claro, eu tenho que fazer N coisas, eu tenho que fazer portfólio, porque o registro é muito importante, mas o tempo da escola é muito tempo pra esse registro, né! O dia-a-dia da sala de aula é curto. Eu estou numa situação, este ano, privilegiada, porque eu trabalho meio período, então, a minha dedicação pras coisas da escola é um outro tempo, mas pra quem trabalha os dois períodos, se você for pensar em toda questão de registro, anotar os avanços de cada aluno, isso não tem, você tem que avaliar o tempo todo, porque aí você tem que ter coisas para mostrar e na educação a gente sabe que o processo é muito lento e algumas coisas são muito sutis, né. Então, por exemplo, eu tenho um aluno que, para mim, ele avançou muito, mas se você chegar na minha sala, você não vai ver nada, porque era um aluno que chegou lá e era um aluno que não falava, que não conversava, que não se posicionava, que não emitia suas opiniões e é um aluno que consegue fazer isso hoje. Isso é um grande avanço, por exemplo, se você olhar para ele no passado, mas ele não é avanço que está ali, tabulado no papel, mas elas estão nos índices, seja Prova Brasil, seja SARESP.

J: Você falou um pouco do SARESP com essa coisa da bonificação. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre a Prova Brasil e a ANA. O que representou essa chegada da ANA para a escola? Se isso não mudou nada, se foi só mais uma avaliação ou se foi...

F3: Não... Não mudou nada. Sabe aquela coisa assim? Ah, só mais uma pra fazer. Ah, então tem que fazer... Ah... Então... Virou uma brincadeira, sabe? Porque tem o nome ANA, tal. Na verdade, posso estar enganada, isso também é uma visão minha, o grande foco é o SARESP, porque sabemos que o SARESP haverá o bônus... É claro que a Prova Brasil tem uma visibilidade maior na mídia, também tem uma questão preocupante, porque você entra lá na internet, enfim, tem... Mas o SARESP, digamos assim, é a menina dos olhos, porque está atrelada à bonificação e porque no Estado, as escolas recebem um boletim disso e até porque as escolas

são chamadas na Diretoria de Ensino para compor os resultados desses boletins, mas como já tem essa dinâmica do SARESP há muito tempo na escola, eu não acho que tanto a Prova Brasil quanto a ANA modificaram muito não... Eu acho que elas chegaram mais como uma coisa burocrática a ser cumprida, entendeu?

J: Explica um pouco como é essa bonificação a partir do SARESP.

F3: Cada escola tem uma meta a atingir, então isso vai de acordo com quantidade de aluno, com fluxo, com repetência e a cada ano... É claro que... a meta é que a escola atinja 100%, tire a nota 10. Na verdade essa meta é uma nota que a escola recebe. Cada escola, enfim, de acordo com alguns fatores, tem uma meta... Então, por exemplo, a escola que eu estou tinha que atingir uma meta que eu acho que era quatro vírgula dois. Se ela atinge quatro vírgula dois, ela atingiu cem por cento e aí todos os funcionários, sejam professores, diretores, coordenadores, enfim, recebem um bônus, que é em forma financeira, né! (J: Que não é simbólico como o curso...) Não, não é simbólico como o curso, até porque o bônus... A gente nunca entendeu muito bem como é que a conta do bônus, até porque, por exemplo, se você faltou, isso interfere, se você abonou, tirou licença, tudo isso interfere. Mas, chegam bônus que são três vezes o salário, quatro vezes o salário. Então, teve diretor que já ganhou quinze mil, professor que ganhou seis, sete, oito mil. Não são duzentos reais. É um dinheiro considerável. Então, essa bonificação, a escola se volta o ano inteiro para ela. Até porque é a visibilidade da escola, e é isso que é o... Porque é um *ranking* das escolas, né! Então, isso sai por exemplo nos jornais, sai na Folha de São Paulo, Estado e sai um *ranking* dentro da Diretoria de Ensino. Eu não estou falando assim... É nesse sentido que eu acho que a escola está falida, porque o foco não é o processo educacional, você está vendo como tudo é contraditório? Porque você recebe formações em que você fala sobre o processo e você tem dentro das escolas os instrumentos que são contraditórios a isso. Porque no final do ano você tem uma avaliação que no outro ano te ranqueia... Tem um *ranking* das escolas. Você atingiu metas ou não? Então, quer dizer, você está lá com uma sala de vinte e seis alunos com os quais você trabalhou o ano inteiro, mas, de repente, naquele dia não deu certo a prova. As crianças não foram bem, até porque não é você que aplica a prova, é um outro professor que aplica, não necessariamente todas as pessoas que aplicam recebem uma formação para aplicar, tem muita gente que vai aplicar a prova que não é professor... Todas essas coisas interferem. Aí você tem um *ranking*. Você tem uma bonificação. Assim também acontece um mal estar entre as escolas, porque você pensa uma escola que recebeu e uma escola que não recebeu bônus... Aí, a escola recebeu a formação... Vai voltar naquela questão de, se posicionar contra as políticas da Secretaria... Ah, então não vou fazer isso porque não vou ter bônus, por exemplo. A escola que eu estava esse ano... Porque até o ano passado eu estava na Diretoria de Ensino... Mas essa escola que eu estou não atingiu a meta... Então quando saiu o resultado do SARESP, foram quase dois meses, porque vai entrar a autoestima de professor, entra o desânimo, não sei o quê... Porque, tudo bem, os professores têm suas falhas? Tem. Mas, bem ou mal, todo mundo está ali trabalhando, ninguém fica lá o dia inteiro sentado fazendo manicure o ano inteiro... Você pode até um dia ou outro falar: Não, hoje eu vou ficar aqui sentado... Mas não o ano inteiro... Enfim, fica tudo contraditório. Você tem uma formação que você diz assim: Oh, você tem que considerar os saberes das crianças, você tem que pensar no processo, você tem olhar... Por exemplo, o Pacto fala muito disso, que você tem que dar uma avaliação formativa, mas a gente não recebe uma avaliação formativa. O SARESP é uma avaliação pontual, ali, naquele dia... (P: A

ANA também...) A ANA também, a Prova Brasil também... Então, quer dizer, todo o trabalho é avaliado naquela prova. Aí você fala: tudo errado!

J: (...) Eu gostaria que você falasse o que você percebeu na prática dessas professoras [que participaram do curso] o que [o curso] contribuiu. Algum retorno que alguma professora deu que tenha sido positivo, alguma contribuição (...)

F3: Tá, eu vou te dizer a experiência de duas professoras bacanas. Com eu estava com o terceiro ano, a gente trabalhou muito produção de texto e uma coisa que acontece muito é... As crianças escreverem texto é difícil, porque, a gente brinca que lista elas escrevem, palavras elas escrevem, mas texto é uma dificuldade. Aí vai entrar nessa confusão do que é construtivismo, do que é produção de texto, do que é corrigir, dessa coisa que vai fazendo essa miscelânea... Então, acho que nesse sentido foi positivo, porque a gente conseguiu fazer várias oficinas de análise de texto. Por que eu posso trabalhar com essas atividades e por que eu não posso trabalhar? Ou qual o objetivo? Como, uma coisa que acontece muito na escola, aquelas atividades de produção de texto que você tem os desenhos e a criança só vai fazer o texto. E eu falava assim pra elas: Em que isso ajuda a criança? Por exemplo, isso torna a criança um escritor competente ou um escritor que seja reflexivo ou consiga fazer isso? Ou como é que eu posso olhar para essa atividade com criticidade? Então, nesse sentido eu acho que foi bacana, sim. Acho que a gente conseguiu dialogar trazendo algumas críticas, dizendo assim: Oh, isso aqui não é legal por causa disso, disso, disso... Isso aqui, a gente pode fazer uma adequação... Eu não posso reclamar da turma do Pacto, apesar de ter os embates políticos e teóricos, foi uma turma que se propôs, apesar de você ter a questão da bolsa ou a questão da evolução funcional, eu não posso negar que houve um diálogo, assim... Em alguns momentos um diálogo mais difícil, porque essa coisa de compreender o que era essa concepção teórica ou, por exemplo, de achar que o tradicional é a melhor coisa, ou de achar que o construtivismo não serve para nada. E eu não acho que é isso... A questão é você conseguir dialogar com todas elas. Em alguns momentos, dizer: Isso aqui vai ser melhor aqui, isso vai ser melhor assim... Talvez eu possa destacar para você, até porque eu não trabalhei com matemática, eu só trabalhei com Língua Portuguesa, eu acho que possibilita um avanço em produção de texto, pensando no ano que eu estava: terceiro ano, não estava necessariamente com alfabetização, com primeiro e segundo ano, apesar de se ter alfabetização no terceiro ano, mas você está mais focado em produção de texto... Claro que não todas... Claro que a gente fazia atividades dentro das oficinas que era essa coisa de criticar e de falar: Olha, essa atividade não está sendo bacana, essa atividade não está dando autonomia para os alunos ou essa atividade não está ajudando...

J: De onde vinham essas atividades?

F3: Então, tinham alguns modelos dentro do material de formação do Pacto e algumas atividades que eram... porque o que eu tentava fazer era um diálogo entre as atividades propostas no Pacto e as atividades que elas davam em sala de aula... Então, por exemplo, essa atividade que eu falei que elas davam de produção de texto que tinham os desenhos, era uma atividade que elas davam e que o Pacto não trazia. Então, porque a gente não vai dar essa atividade? O que a gente pode fazer com essa atividade? Ou o que a gente não pode fazer com ela... Mas nem todas as professoras fazem isso... É nesse sentido que eu vou voltar lá na questão do acompanhamento. Então, muitas vezes, as professoras fazem coisas que teoricamente possam ajudar mais ou que são mais dialógicas, por exemplo, quando a Diretoria está lá ou quando alguém está lá... Se você não está lá, aí ela faz... Ela

faz o que ela sente segurança e não é necessariamente porque ela faz... porque ela é uma pessoa, uma profissional... porque eu estou falando assim... Porque quando você não se apropriou de uma teoria ou você não se apropriou... você vai fazer o que você tem segurança... Você não vai propor uma atividade que você não tenha segurança. Nisso eu vou entrar de novo... Talvez o erro da formação, seja do Ler, seja do Pacto, ela precisa ser uma formação que dialogue mais com a sala de aula, porque o professor precisa se sentir seguro para fazer aquilo. Porque se não, não vai fazer. Porque, por exemplo, pensando em matemática, eu não sei como está a formação do Pacto agora, porque que ele dá “arme e efetue”? Porque é uma coisa que todo mundo sabe fazer, bem ou mal, todo mundo aprendeu a fazer aquilo. Então você explica lá, conta de mais, conta de menos. Agora se você for pensar, vou trabalhar, por exemplo, com coleções... Exige que você tenha um outro conhecimento, exige que você pense em outras estratégias de trabalhar aquilo com criança. Ou se eu for... Interpretação de texto, o que é muito mais conhecido para mim, muito mais seguro? Eu boto o texto lá e digo assim: quais são os personagens principais? O que o lobo disse para a raposa? Que é muito diferente de você fazer uma leitura compartilhada, do que você fazer uma análise de texto com as crianças, do que você fazer com que as crianças compreendam o texto tendo uma leitura de mundo... Mas o que eu tenho segurança? Fazer a interpretação estrita do texto. Porque ele também não sabe o que fazer... por exemplo, o Pacto vai trazer muito essa questão do cantinho da leitura... Essa questão do trabalho literário... O Programa Ler e Escrever também faz... Teoricamente é fácil você fazer uma leitura inicial... Não é fácil fazer um leitura inicial. Porque, por exemplo, você tem que ter se apropriado daquele texto... Como é que você trabalha... Você tem que ter informações sobre o autor, sobre a editora, você tem que estar pronta para as perguntas que as crianças vão fazer... Que nem... Ontem eu trabalhei um texto informativo sobre a aranha, elas me fizeram tantas perguntas que eu disse: gente, vou ter que me tornar uma bióloga! Porque era tanta pergunta sobre a aranha (risos) Ah, por que a aranha... Eu falava: gente, eu não vou saber tudo isso não... sabe? Então eu disse, a gente vai anotar as perguntas e a gente vai voltar nas perguntas, enfim...

J: Essa coisa do professor dizer para as crianças que não sabem, que vai trazer algumas coisas para eles procurarem, também não é tão comum, né?

F3: Para muitos professores, dizer assim: Olha, não sei! Nossa senhora, né! Eu já perdi a conta de quantas vezes eu disse não sei isso aqui, isso aqui a gente vai ter que pesquisar, sabe? Se você vai fazer a leitura em voz alta, no mínimo você tem que ter lido o texto antes... Porque se tem uma palavra que você não sabe... as crianças vão perguntar... Por exemplo, eu estava lendo uma história ontem que falava “cardume” Aí eu perguntei: o que é cardume? Beleza, então você vai explicar... Ah, mas o que é isso? As crianças trazem isso e é isso que eu estou falando, a escola está falida porque ela não dá conta de fazer isso... Ela não dá conta como a gente está sendo formado... Como a gente faz isso? E se a gente for pensar em tudo, né... Em questão de tempo, em questão de estrutura... Que nem roda de conversa, tanto o Pacto quanto o Ler vai dizer assim, faça roda de conversa... Acho ótimo! Só que pra você fazer uma roda de conversa, não é fácil, porque até que você organiza as crianças... Eu faço roda de conversa na minha sala, nas primeiras rodas de conversa eu falava: gente, eu vou desistir disso... Isso não vai dar certo, nunca! Nem aqui nem na China! Porque você senta com vinte e seis crianças e aí você acha que cada um vai falar e vai ouvir o outro... Não, eles querem falar todos ao mesmo tempo... Aí você fala assim: Bom, a roda de conversa

de hoje é pra contar o que aconteceu no final de semana... Não, a gente vai falar do final de semana, tudo e mais um pouco... (risos) Roda de curiosidade... Sei lá... Então vamos lá: por que a barata vive no bueiro? Não, sai de tudo... O gato que morreu... A vizinha que... Aí você fala: Não, gente... Oh, hoje a roda é sobre a barata... (risos) Volta pra barata, o tempo todo... Então, dá trabalho? Dá trabalho! Você vai fazer isso? Você não vai fazer isso, só que o que acontece? Você escuta na formação que tem que fazer roda de conversa... Eu lembro uma vez que eu fiz uma oficina de texto, isso era eu recebendo formação... O cara me disse uma coisa que eu acho que é muito legal e eu acho que a gente podia não esquecer disso, ele disse: Oh, eu só proponho para os meus alunos o que eu fiz antes... então a gente está lascado, né! Porque a gente propõe para os alunos um monte de coisa que a gente nunca fez... Então, eu fico pensando em produção de texto que eu acho que o incentivo, tanto o Pacto quanto o Ler ajudam, assim... A gente quer que as crianças sentem e escrevam um texto... Põe a gente pra sentar e escrever um texto... Não é assim, você fala: Ah, sai um texto, entendeu? Você vai rascunhar, você tem que revisar, você tem que ter informação, por exemplo, você vai falar pra mim, escreve um texto sobre, não sei, estrela cadente... Eu sei lá, como eu vou escrever um texto sobre estrela cadente... Eu sei que a estrela cadente passa de vez em quando, mas... E a gente propõe isso para as crianças o tempo todo... Aí você fala: Aí, não sabe... Não vou dar porque não sabe... Só que a gente não tem uma formação para fazer isso... Por exemplo, não é fácil revisar um texto... Não é fácil rascunhar um texto, você vai ver isso na dissertação... É difícil escrever! Aí, por exemplo, como o SARESP vem analisar a coesão e coerência, vai avaliar a pontuação... só que você trabalhar com isso não é fácil... A gente não tem formação para isso... Outro dia eu fui fazer a correção coletiva de um texto do aluno, eu olhei para a estagiária e falei: Não, vão ficar tudo louco, isso porque eu estava pegando só pontuação! Então, você está falando, o outro quer contar do cachorro, um não está prestando atenção, aí você chama a atenção, aí vai: Não, gente, vamos voltar nesse texto... Você leva praticamente um dia para revisar mais ou menos dez linhas... Aí você fala: E aí? E não é que eu esteja falando que não tem que fazer. Tem que fazer. Mas quando está proposto isso lá no Pacto, quando está proposto lá no Ler e Escrever, o que a galera está pensando? Estão pensando: Ah, tá bom, mas como é que eu faço isso nessa situação? Quando eu brinco com a coordenadora: Liga pra Telma Weisz, é isso... Porque não dá. Porque, por exemplo, eu tenho noção de que quando eu monto duplas ou trios... Tem dia, Josi, que eu consigo passar duas duplas... E as outras, assim, elas vão se virando e aí... sabe? (**J**: Apaga incêndio...) É, apagando incêndio... E eu tenho uns amigos que dizem assim, porque as vezes eu estou sentada numa mesa de bar e eu estou falando com você e eu consigo escutar o que o outro está falando. Aí meu amigo me falou: Mas como é que você consegue? Fica numa sala de aula com trinta crianças pra você ver... (**J**: Todo dia...) É. Todo dia... porque você tem que estar atenta, você está aqui, mas o outro está xingando, você fala: Oh! Ei porque está acontecendo isso? O outro vai explicar, você diz: Não é assim, não... A minha estagiária me diz: Como você dá conta de ouvir tudo? Quando você tiver com prática, você vai ver como você dá conta... (**J**: Você vai dando um jeito, né!) Você vai dando um jeito... Então, por isso que eu acho que o professor acaba tendo todo esse peso, porque ele acaba dando um jeito pra isso, né!

J: Você falou de várias coisas (...) O Pacto tenta trazer outras coisas também... (**F3**: Isso é verdade!) Então ele vai trazer materiais para trabalhar com a criança... O site do MEC está dizendo até que tem os livros paradidáticos, os jogos, os *softwares*...

F3: Olha, o que chegou pra gente? Os livros paradidáticos chegaram e isso é uma coisa bem bacana também, porque chegaram livros ótimos. Aí eu vou fazer... Tanto pro Ler quanto pro Pacto é uma coisa que não dá pra negar, não dá pra reclamar de acervo, aliás ver professor lendo livro de um e noventa e nove dá até aperto no coração, porque, gente, livro é uma coisa que não falta. Não falta na escola, Josi. Só que é isso que eu estou falando, vai perpassar pela formação porque é muito mais fácil ler o livro de um e noventa e nove do que ler o outro. A questão dos jogos, aí eu tenho minha crítica ao Pacto. Porque eu acho que os jogos, são uns jogos que, assim... que infelizmente... E eu nem estou falando que eu sou, nossa, totalmente favorável ao construtivismo, apesar que... talvez eu acho que é ali que eu me aproxime mais ou que eu acho que é assim... mas... são jogos assim... Como que eu diria? Que eu não consegui entender muito o objetivo, entendeu? Então, que nem o jogo que eu analisei, assim... Que era, por exemplo, sei lá... Tinha... barata... barata não é uma boa, mas vai, barata... Que palavra você consegue formar a partir de barata? Então: rata. Tá, mas e aí? A criança está aprendendo o que com isso? Então, tipo... pra quê? Pra que esse jogo funciona? Então, para mim, os jogos em relação ao Pacto... E aí pensando principalmente nessa dicotomia entre crítica do governo federal e crítica do governo estadual... eles não dialogavam em nada. Esse era um ponto extremamente divergente, não é nem divergente, é antagônico, entendeu? Os *softwares*, eu não tive acesso. Eu não sei se os *softwares* são de agora, mas eu não tive acesso. Então o que eu tive foi acesso aos livros... E aí os livros eram bem legais mesmo, eram livros de literatura, foi bem bacana. Então, isso é um ponto positivo. E, eu acho que um ponto positivo do Pacto, que até é diferente do Ler... o Pacto tem a formação com o professor, o que eu acho que é fundamental... Que essa coisa... (J: direta, né?) direta... Porque essa coisa de passar por um monte de gente... Porque daí, é isso, né... O professor traz suas dúvidas, o professor diz: Olha, isso está acontecendo na minha sala... Tem que ter, viu Josi... Porque não dá, não dá pro cara chegar lá na sua porta e falar... Não estou falando que isso também não é importante, mas não dá só pra ser isso, sabe? Só pro cara chegar na sua porta e dizer: Oh, faça assim. Sabe? Ou o coordenador recebe toda a formação e como é que ele passa essa formação em duas horas? Não dá, não dá... Então, o fato de ter o professor é um ponto fundamental...

J: (...) Esses livros de estudo para o professor, livros pedagógicos, são apenas esses cadernos?

F3: São, pelo menos quando eu estava trabalhando eram as apostilas... então tem... eu acho que foram oito apostilas... e aí a gente ia trabalhando com eles de acordo com os módulos, né. Mas eram só esses sim... Aí, dentro das apostilas tinha indicação de textos complementares, indicação... Mas o que vinha era só as apostilas e que, pra cada módulo, era uma base de quatro textos teóricos e vinham algumas atividades... tinham alguns *sites* de indicação... Você conseguia baixar dentro do *site*, tal... Mas é isso, a propaganda é... a alma do negócio...

J: Dentro do que eu esperava, nós contemplamos tudo (...) Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar?

F3: Assim... Acho que a minha entrevista ficou muito pessimista. (risos) É que eu só estou falando assim... Acho que eu esteja nesse momento com uns olhares muito críticos, assim... Acontece muita coisa... Acontece coisas boas dentro de uma escola... Não acho que as formações sejam totalmente perdidas... Não é isso... Eu só acho que a gente precisa realmente conseguir enxergar d'aonde a gente está partindo, entendeu? Porque, infelizmente, assim... A formação é importante, tem muita gente boa trabalhando? Não tenho dúvidas disso. Por exemplo, eu tenho uma

amiga agora que está sendo formadora de matemática... É uma professora que é supercompetente, eu sei o quanto ela se dedica, trabalha... Mas ainda é uma formação sobre o professor. Sobre, entendeu? Então, assim... o que eu acho que precisa acontecer é que seja uma formação dialogada com o professor... Até porque essa formação, seja o Pacto, seja o Ler ou outras, o que elas propõem para a gente é que a gente tenha uma formação com os alunos que seja com os alunos, que não seja para os alunos, que seja com eles... E é o que não acontece com a gente... (J: Tem que ser mais coerente...) Tem que ser mais coerente. Ela tem que ser... E eu não estou dizendo que não vão ter hora que vão falar, nada disso... Não é dizer que nada vai chegar pronto... Mas que esse processo seja mais coerente, né. E que, talvez, se aproxime mais da escola... consiga estar mais dentro da escola... consiga ter mais esse papel de acompanhamento. Senão a gente não assume, infelizmente...

J: Gostei muito da nossa entrevista... Estou muito feliz... Muito obrigada.

F3: Espero ter contribuído.

APÊNDICE E – PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP Nº 775.872

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ações e perspectivas no contexto da formação docente

Pesquisador: Josi Carolina da Silva Leme

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32773414.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 775.872

Data da Relatoria: 08/07/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto propõe o estudo e análise de algumas das Ações (BRASIL, 2012a) propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b) e sua relação e influência no trabalho docente, especificamente no que tange à formação continuada oferecida pelo governo aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove anos. Configura-se numa pesquisa qualitativa, que propõe analisar a experiência de três professores de uma escola estadual em seu contexto e seus respectivos formadores, sendo, portanto, necessário para os procedimentos metodológicos, a realização de entrevistas, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e de documentos oficiais, o levantamento bibliográfico e, por fim, a análise do material obtido, constituindo, assim, um estudo de caso.

Objetivo da Pesquisa:

Conhecer as principais perspectivas de três professoras de uma escola estadual, atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental, seus respectivos professores orientadores de estudo sobre a proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto destaca os riscos e benefícios provenientes da pesquisa. Em relação aos riscos, o projeto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9633

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 775.072

menção que o entrevistado/a pode estar sujeito a constrangimento em realizar a entrevista, temor que os dados possam ser deturpados ou que as informações cedidas pelo entrevistado/a não sejam utilizadas ao fim proposto pelo pesquisador.

Destaca que os procedimentos para a minimização desses riscos serão: garantir o total acesso aos dados cedidos na entrevista e ao projeto da pesquisa; exclusão do sujeito, a qualquer tempo, pela sua própria solicitação ao pesquisador, bem como de dados que quaisquer dos sujeitos requeiram a qualquer tempo, durante a realização da pesquisa.

Quanto aos benefícios, o projeto destaca os objetivos da pesquisa aos sujeitos e que lhes é garantido o pleno conhecimento de todos os procedimentos da pesquisa bem como a participação em cada etapa da mesma, podendo solicitar esclarecimentos sobre métodos, objetivos ou resultados em qualquer tempo, durante a realização da pesquisa. Que quaisquer ônus gerados em função da pesquisa aos sujeitos dela participantes serão ressarcidos pelo pesquisador.

O telefone e o endereço do pesquisador principal são fornecidos no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O assunto apresentado possui relevância à área em questão.

O projeto apresentado está bem estruturado e especifica a informação de quais os riscos e benefícios que a pesquisa apresenta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto foi adequadamente preenchida e está assinada.

O projeto também consta da autorização da Instituição a ser desenvolvido, conforme solicitado.

O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi apresentado corretamente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto Aprovado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (15)3351-9883

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



Continuação do Parecer: 175.672

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto Aprovado

SÃO CARLOS, 02 de Setembro de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ RM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-6683

E-mail: cep@ufscar.br