

---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

---

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CAMPINAS**

**ELIANA APARECIDA BARBOSA BOSCOLO**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Setembro, 2016**

ELIANA APARECIDA BARBOSA BOSCOLO

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CAMPINAS

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho, como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Silva

Setembro, 2016.

370.71

B742p

Boscolo, Eliana Aparecida Barbosa  
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa :  
resultados da experiência realizada em Campinas / Eliana  
Aparecida Barbosa Boscolo. - Rio Claro, 2016  
180 f. : il., figs., forms., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientadora: Marilda da Silva

1. Professores - formação. 2. Formação continuada.. 3.  
Impacto no aprendizado. 4. Alfabetização. 5. Políticas  
públicas. I. Título.

ELIANA APARECIDA BARBOSA BOSCOLO

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA REALIZADA EM CAMPINAS

Dissertação apresentada ao Instituto de  
Biociências do Campus de Rio Claro,  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho, como parte dos  
requisitos para a obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marilda da Silva

Comissão examinadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva

- UNESP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Guedes Pinto - UNICAMP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Teresa Valdemarin - UNESP

Rio Claro, 09 de setembro de 2016.

## Dedicatória

Dedico este trabalho para Rodolfo, meu fiel companheiro em mais essa jornada, e para minha avó, Itália Galante Tonetti (*in memoriam*), que me ensinou a importância de ser um indivíduo alfabetizado.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos seguirão a ordem mais ou menos cronológica dessa jornada. Assim, inicio agradecendo a meus pais, Faustina e Nelson, que, além de me oportunizarem a vida, me proporcionaram a oportunidade de estudar e o incentivo a fazê-lo.

Prossigo agradecendo Helena de Freitas que, não fosse seu desafio feito a mim em dado momento, jamais teria iniciado esse trabalho. Agradeço também a Patrícia Campos, minha fiel companheira, incentivadora, orientadora em muitos momentos, corretora, “puxadora de orelha”, conselheira, ora ombro amigo, que não me permitiu desistir pelo caminho.

E, no caminhar do processo, agradeço minha orientadora, Profa. Dra. Marilda da Silva, que soube proporcionar o desenvolvimento de meu espírito de pesquisadora, me orientando e desorientando – como costumava dizer – na medida certa.

Durante o caminhar, encontrei amigos, como os componentes de meu grupo da linha de Formação de Professores e Trabalho Docente, aos quais agradeço muito pelas contribuições e, de maneira especial, deixo meu enorme carinho por Ligia, Carina e Adriana.

Deixo minha gratidão também aos docentes da Unesp, que foram de imensa importância em minha formação: Prof. Dr. Roberto Iaochite, Profa. Dra. Márcia Péchula, Prof. Dr. José Aragão, Profa. Dra. Débora Fonseca, Prof. Dr. Jorge Mialhe, além da Profa. Dra. Marilda e Profa. Dra. Vera que, além de orientadora e componente das bancas de defesa e qualificação, contribuíram em muito com minha formação acadêmica. Deixo também, com especial carinho, meus agradecimentos à Profa. Dra. Rosa Cavalari, cuja contribuição foi inestimável.

Minha mais profunda gratidão nesse caminhar dedico àquelas que, corajosamente, deixaram mostrar-se como as docentes profissionais, competentes e lindas pessoas que são. Sem saberem, tornaram-se, para mim, grandes amigas, e que agora me atrevo a chamar-lhes pelo primeiro nome: Cláudia, Mirce, Vilma, Cristina, Nádia, Jocinara, Michele, Celina, Roberta, Cirlei e Beatriz. Sem elas, meu trabalho não teria nenhum sentido.

Agradeço também a paciência e compreensão de todos que conviveram comigo nesse período, pois sei que deixei muito a desejar em meu cotidiano, seja como profissional, amiga ou familiar. Garanto que foi por pura falta de tempo e nunca por falta de afeto ou de compromisso. Agradeço também a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram comigo de alguma forma.

Agradeço imensamente à colaboração das componentes das bancas de qualificação e de defesa: as Profas. Dras. Ana Lúcia Guedes-Pinto e Vera Teresa Valdemarim, que foram, em ambos os momentos, de uma contribuição inestimável.

Continuando, venho agora para aqueles que estiveram desde todo o tempo comigo, e que são meus mais caros sentimentos: ao meu marido, Rodolfo, que não me deixou desistir, e esteve comigo pacientemente em todo e a cada momento; aos meus filhos, por ordem de idade, Felipe e Lucas, que entenderam, ou tentaram entender, minhas ausências, minhas impaciências, minhas falhas e meu mau humor; e às minhas noras, Marcela e Marcela, também por ordem de idade, que sempre me entenderam e, sempre que possível, muito me ajudaram.

Agradeço a Deus e a Jesus, que estavam desde o princípio e até o fim, sempre, em todos os momentos, me fortalecendo, encorajando, iluminando, abençoando e concedendo forças para chegar ao fim dessa exaustiva e difícil jornada que foi o mestrado.

## RESUMO

Nesse estudo, busca-se compreender o resultado do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), desenvolvido no município de Campinas, São Paulo. O objetivo foi verificar de quais práticas pedagógicas os docentes participantes desse Programa fizeram uso com seus alunos em sala de aula, que provinham dessa formação continuada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, cujos instrumentos de coleta foram: questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada, tendo na narrativa, segundo Benjamin (1987), a forma de responder as questões abertas e as entrevistas. Os sujeitos em questão são onze docentes alfabetizadoras oriundas de diferentes escolas que compõem a rede de ensino do município de Campinas. O tratamento dos dados foi inspirado na técnica de Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977,2011). O fundamento teórico veio do entrecruzamento de diferentes autores que formulam reflexões sobre sociedade, escola, formação de professores e Programas de formação continuada, tendo como referenciais Chauí (2001), Sevcenko (2001), Saviani (1994, 2009, 2015), Nóvoa (1997), Perrenoud (1997), Nogueira e Catani (2013) e Charlot (2013), além de autores que estudaram alguns programas realizados em nível federal e/ou estadual, como o Profa, o Pró-letramento, o *Letra e Vida* e o “Ler e escrever”. Os resultados apontam que a maioria dos professores-sujeitos já conheciam práticas pedagógicas socializadas no PNAIC, uma vez que estas também haviam sido conteúdo dos programas de formação continuada que as precederam, do qual ou dos quais tais professoras tinham participado. Porém, foi através do PNAIC que essas professoras compreenderam melhor tais práticas já que realizavam reflexões teóricas diretamente relacionadas às atividades práticas pedagógicas que a teoria fundamentava. Além disso, aplicavam na sala de aula tais atividades e apresentavam os resultados ao grupo de formação, com mediação dos orientadores de estudos do grupo. Essa dinâmica teoria/prática permitiu a adesão e a incorporação de novos elementos didáticos na organização do trabalho pedagógico que realizam com seus alunos, o que, segundo elas próprias, ocasionou uma melhora significativa no processo de alfabetização que desenvolviam. Vale frisar que todos os sujeitos em questão reconhecem a importância da formação continuada.

**Palavras-chave:** PNAIC/Campinas-SP. Formação continuada. Alfabetização. Políticas Públicas.



## ABSTRACT

In this study, we seek to understand the result of the Program *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC* (National Pact for Literacy at Right Age - NPLRA), developed in the city of Campinas, São Paulo. The goal was to determine which teaching methods the teachers participating in this program made use in their classroom with their students, who derived from this continuing education. This is a quantitative and qualitative research. The instruments for collecting data were: a questionnaire with open and closed-ended questions and semi-structured interview, and through the narrative, according to Benjamin (1987) the way to answer opened questions and interviews. The participants were 11 literacy teachers teachers from different schools that are part of the school system in the city of Campinas. Data processing was inspired by the content analysis technique according to Bardin (1977, 2011). The theoretical foundation came from the interweaving of different authors who formulate reflections on society, school, teacher training and continuing education programs. Having as reference Chauí (2001), Sevcenko (2001), Saviani (1994, 2009, 2015), Nóvoa (1997), Perrenoud (1997), Nogueira and Catani (2013) and Charlot (2013), in addition to authors who have studied some programs implemented at the federal and/or state level, as *Profa* (Professor), *Pró-Letramento* (Pro-Literacy), *Letra e Vida* (Letter and Life) and *Ler e Escrever* (Read and Write). The results show that most of participants already knew pedagogical practices socialized in *PNAIC* (NPLRA) because they had also been the content of continuing education programs that preceded it, which such teachers had participated. But it was in and through *PNAIC* (NPLRA) they could understood better these practices because they performed theoretical reflections directly related to practice/educational activities that theory grounded. They also apply such activities in the classroom and presented the results to the training group, with the mediation of the guiding group studies. This dynamic theory/practice allowed adhesion and incorporation of new didactic elements in the organization of educational work they do with their students, which had a significant improvement in the literacy process that they developed, according to themselves. It is worth mentioning that all participants recognize the importance of continuing education.

Keywords: PNAIC/Campinas-SP. Continuing education. Literacy. Public policy.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferentes exemplos de jogos utilizados pela docente.....	110
Figura 2 – Materiais diversos para trabalhar sequenciação, seriação, classificação, contagem etc. ....	111
Figura 3 – Quadro numérico para trabalho do sistema de numeração decimal.....	113
Figura 4 – Alfabeto móvel.....	142
Figura 5 – Caixa de jogos .....	142
Figura 6 – Trabalho com textos fatiados .....	145
Figura 7 – O “tapetinho” para trabalhar o jogo “Nunca Dez” .....	151

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa Pró-Letramento. ....	41
<b>Quadro 2</b> – Resumo do Programa Letra e Vida e do Programa “Ler e escrever” .....	44
<b>Quadro 3</b> – Distribuição dos temas entre os cadernos de formação em Língua Portuguesa... ..	64
<b>Quadro 4</b> – Distribuição das unidades educacionais.....	68
<b>Quadro 5</b> – Distribuição das matrículas de alunos e das disponibilidades de docentes.....	68
<b>Quadro 6</b> – Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	85
<b>Quadro 7</b> – Resumo das condições de trabalho indicadas pelas docentes .....	88
<b>Quadro 8</b> – Os blocos de dados e seus respectivos conteúdos .....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Nilton dos Santos”
- CEI - Coordenadoria do Ensino do Interior
- CENP - Conselho Executivo das Normas-Padrão
- CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola
- CNPEM - Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais
- COGSP - Coordenadoria do Ensino da grande São Paulo
- CPqD - Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações
- CTI - Centro de Tecnologia da Informação Renato Ascher
- EF- Ensino Fundamental
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EUA - Estados Unidos da Américas
- h.p - Horas projeto
- HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IES - Instituições de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Base
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- NAED - Núcleo de Ações Educativas Descentralizadas
- NAL - Núcleo de Alfabetização
- OEs - Orientadores de Estudos
- p.e. - por exemplo
- PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCOPs - Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas

PIB - Produto Interno Bruto

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PMC - Prefeitura Municipal de Campinas

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUCC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SARESP - Secretaria de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE - Secretaria de Educação

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Educação do Ceará

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SEE/SE - Secretaria Estadual de Educação/ Secretaria de Educação

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento e Controle

SISPACTO - Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SME - Secretaria Municipal de Educação

SND - Sistema de Numeração Decimal

TDC - Trabalho Docente Coletivo

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo Mundial das Nações Unidas pela Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>SEÇÃO 1 - LUGAR DO QUAL SE FALA .....</b>	<b>16</b>
A) O início: a oportunidade de se tornar pesquisadora .....	16
B) O PNAIC: as inquietações provocadas pela primeira avaliação que fizemos desse programa.....	18
<b>SEÇÃO 2 - O PNAIC NA REALIDADE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
A) De que escola e de qual formação de jovens e crianças estamos tratando aqui? .....	29
B) Perspectivas da formação .....	34
C) Professores contemporâneos: trabalhadores da contradição?.....	36
D) Breve apresentação dos programas PROFA, Pró-letramento, Letra e vida e “Ler e Escrever”.....	40
E) O que dizem as pesquisas apresentadas entre 2009 e 2015 sobre esses programas ....	48
<b>SEÇÃO 3 - PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E APLICAÇÃO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP.....</b>	<b>56</b>
A) PNAIC/MEC: uma descrição analítica .....	56
A.1) A formação para/em Língua Portuguesa .....	62
A.2) A formação para/em Matemática .....	65
B) A implantação do PNAIC em Campinas - SP: adequação à realidade local .....	67
B.1) O município e a organização de sua estrutura educacional .....	67
B.2) A adequação do programa PNAIC à realidade de Campinas-SP.....	70
C) Avaliações sobre o programa PNAIC/MEC encontradas nas revisões bibliográficas .....	76
<b>SEÇÃO 4 - A COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO.....</b>	<b>80</b>
A) Sobre a coleta dos dados .....	80
B) Sobre os sujeitos.....	84
C) Sobre as condições de trabalho dos sujeitos.....	87
<b>SEÇÃO 5 - SUGESTÕES DIDÁTICAS PELO PNAIC NAS MÃOS DE ALFABETIZADORES: APREENDENDO RESULTADOS DESSA FORMAÇÃO.....</b>	<b>92</b>

<b>A) Organização do trabalho pedagógico .....</b>	<b>94</b>
<b>C) Condições de trabalho que interferem na alfabetização dos alunos.....</b>	<b>132</b>
<b>D) Reflexões proporcionadas pela formação PNAIC sobre o uso do algoritmo, o uso dos jogos, da relação algoritmo com o material dourado e formação inicial e a continuada.....</b>	<b>148</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA .....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) .....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE C- ADENDO AO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) .....</b>	<b>178</b>



## INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, busca-se mostrar como os professores alfabetizadores que participaram do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa oferecido no município de Campinas-SP entre os anos de 2013 e 2014 aproveitam os saberes pedagógicos propostos por esta formação continuada com seus alunos, tendo em vista uma avaliação do referido programa com o objetivo de apontar o alcance desse tipo de formação na melhoria do ensino e da aprendizagem no que diz respeito à alfabetização. Vale dizer que tal interesse está diretamente relacionado a uma avaliação que foi feita do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) do município de Campinas, cujos resultados foram apresentados em um artigo que produzimos juntamente com Campos<sup>1</sup>, publicado na Revista “Linha Mestra” no evento do COLE em 2014.

Tal avaliação deu-se da seguinte forma: a equipe<sup>2</sup> do Núcleo de Alfabetização (NAL) responsável pelo PNAIC em Campinas disponibilizou aos docentes, no final de 2013, um questionário *on-line* de resposta não obrigatória, sem exigência de identificação e dirigida de forma diferenciada para cada um dos segmentos envolvidos na formação continuada em questão, cujos objetivos eram compreender os impactos da referida formação na atuação docente e no aprendizado dos alunos e levantar o perfil dos participantes, suas expectativas, suas condições de trabalho, sua formação anterior e sua percepção sobre o processo vivenciado.

Essa avaliação indicou as potencialidades das políticas públicas de formação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) quando associadas às políticas públicas do município, apresentando contribuições bastante significativas no processo de ensino aprendizagem. Da mesma forma, evidenciou as limitações daquelas políticas públicas que nem sempre conseguem ter alcance para considerar as condições concretas do trabalho docente. A avaliação apontou também para o fato positivo de o curso ter proporcionado reflexões teórico-práticas, além da socialização de práticas cotidianas assertivas entre os pares, como contribuição ao aprimoramento da atuação docente.

Outra indicação relevante apresentada pela referida avaliação diz respeito aos avanços do programa proposto pelo MEC, “principalmente se ocorre em composição com as políticas

---

<sup>1</sup> Patrícia I. Campos, orientadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Campinas e doutoranda em Educação pela UNICAMP.

<sup>2</sup> Do qual participamos de 2013 a 2015. Essa equipe tem como responsabilidade direcionar as ações formativas referentes aos processos de alfabetização do município.

públicas das diferentes redes de ensino envolvidas com o programa” (CAMPOS et al., 2015, p. 9). Contudo, percebemos que a

[...] formação continuada dos professores alfabetizadores, ou de qualquer outro profissional da Educação, precisa ser potencializada por condições de trabalho que oportunizem colocar em prática as propostas apresentadas na formação, para além de possuir tempos pedagógicos que possibilitem a reflexão sobre todo o processo, reelaborando-o sempre que necessário. (CAMPOS et al., 2015, p. 9).

Percebemos, ainda, com o PNAIC em Campinas que é possível haver qualificação no processo de alfabetização das crianças nessa fase de escolaridade se houver um real compromisso de todos os profissionais envolvidos no processo independentemente da esfera de atuação.

De tal avaliação, nos interessou diretamente o fato de ter ficado clara a indicação de que houve um “[...] impacto positivo no processo de ensino aprendizagem ocorrido a partir da reorganização do trabalho docente.” (BOSCOLO, CAMPOS, 2014, p. 1093)<sup>3</sup>.

Assim, o objetivo dessa investigação é descrever os tipos de práticas que os professores participantes do PNAIC em Campinas aplicam em sala de aula com seus alunos, cujos fundamentos advêm dos saberes adquiridos na formação em questão, considerando que, segundo esses participantes, seus alunos vieram a se tornar melhor qualificados quando submetidos às práticas cotidianas utilizadas a partir do curso frequentado e ofertado pelo PNAIC.

Nesta pesquisa, parte-se do pressuposto de que a mudança da prática docente ocorre a partir da reflexão dialética teoria/prática acerca de ações cotidianas reais, buscando a superação das contradições educacionais contemporâneas. Essa reflexão precisa também ocorrer com a interlocução com pares e na inter-relação com os demais atores do processo ensino-aprendizagem. Acredita-se, dessa forma, que é na formação continuada que esse docente encontrará subsídios para operar as mudanças necessárias nessa prática, buscando maior assertividade nos resultados obtidos, aspectos que devem estar presentes nas formações oferecidas a eles.

Nosso trabalho, que se trata de uma pesquisa exploratória com finalidades descritivas de abordagem qualitativa, apresenta a seguinte organização:

A) **INTRODUÇÃO:** apresenta-se origem, objetivo e forma em que o trabalho encontra-se organizado.

---

<sup>3</sup> Para essa conclusão, as autoras se basearam em uma avaliação realizada pelo NAL (Núcleo de Alfabetização) do Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional (CEFORTEPE), departamento responsável, entre outras coisas, pela formação em serviço dos profissionais da educação daquele município.

B) Seção 1: mostra-se o percurso profissional da pesquisadora com vistas a esclarecer de que lugar ela fala e detalha a origem desta pesquisa segundo a aplicação do PNAIC no município de Campinas-SP. Tal seção intitula-se: **LUGAR DO QUAL SE FALA**.

C) Seção 2: apresenta-se um entendimento sobre sociedade, escola e formação de professores organizado por diferentes autores com vistas a explicitar com que olhos se vê a escola para a qual o PNAIC foi implementado. Apresenta-se também, ainda que brevemente, programas que foram precursores do PNAIC. Esta seção está sob o título: **O PNAIC NA REALIDADE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO**.

D) Seção 3: nessa seção, detalha-se o Programa PNAIC/MEC e as adequações feitas pelo município de Campinas em diálogo com as pesquisas recentes realizadas acerca desse programa. Essa seção intitula-se: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A APLICAÇÃO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP**.

E) Seção 4: trata-se dos princípios norteadores da coleta dos dados, da identificação dos sujeitos e das condições de trabalho destes. Esta seção está sob o título: **A COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**.

F) Seção 5: nessa seção, é apresentada a análise dos dados propriamente dita, que é intitulada: **SUGESTÕES DIDÁTICAS APRESENTADAS PELO PNAIC NAS MÃOS DE ALFABETIZADORES: APREENDENDO RESULTADOS DESSA FORMAÇÃO**.

G) **CONSIDERAÇÕES FINAIS**: fechamos a triangulação dos dados.

H) E, finalmente, as **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**, apêndices e anexos.

## SEÇÃO 1 - LUGAR DO QUAL SE FALA

Ser cientista não é, pois, apenas apreender um sistema conceitual e em seguida aplicá-lo a práticas de investigação, mas também adquirir hábitos, habilidades, valores, e ter suas investigações e os problemas que as motivaram reconhecidos como científicos pelos padrões de análise e de avaliação aceitos pela corporação científica. (Azana, 1992, p. 142).

### A) O início: a oportunidade de me tornar pesquisadora<sup>4</sup>

A origem desse trabalho encontra-se lá atrás. As primeiras inquietações surgiram durante meu percurso profissional, exercido em escola pública ao longo dos últimos 25 anos.

Essas inquietações surgiram desde o início de minha vida docente como professora substituta de Educação Física na rede municipal de ensino de Campinas em 1991. Elas diziam respeito à forma como se desenvolviam as práticas docentes, tanto as minhas como as de colegas de atuação e à falta de eficiência dessas práticas na disponibilização de uma aprendizagem de qualidade aos alunos.

Depois de me efetivar no cargo de docente e no intuito de buscar respostas e aquietar meus questionamentos, aceitei o desafio de assumir a função de orientadora pedagógica<sup>5</sup> substituta na rede municipal de ensino de Campinas no período de 1998 a 2002.

Adequiei-me bem ao exercício dessa função, tanto que passei a exercê-la como efetiva a partir de 2002, na qual continuo até hoje.

Mas, não foi atuando nesse lugar que meus questionamentos, relativos às práticas e a formação docente, diminuíram. Muito pelo contrário, só aumentaram.

Na busca por respostas, procurei novos desafios experimentando outras atividades dentro dessa rede de ensino a fim de encontrar outros pontos de vista e diferentes perspectivas para entender a atuação pedagógica.

Por esse motivo, assumi, em 2009, a direção de uma unidade de ensino e, em 2012, as atividades de coordenadora pedagógica<sup>6</sup>, atuando em ambas funções como profissional substituto, mantendo meu cargo efetivo como orientadora pedagógica.

---

<sup>4</sup> Esta narrativa será feita na primeira pessoa porque assim exige relatos dessa natureza, metodologicamente (FERRAROTTI, 1988).

<sup>5</sup> A função do orientador pedagógico é, entre outras ações, fortalecer o trabalho docente coletivo, orientar a ação pedagógica da equipe e auxiliar na condução da formação continuada dos profissionais, com vistas no processo de aprendizagem, sendo que sua atuação se dá em nível de unidade escolar.

<sup>6</sup> Coordenador pedagógico é o profissional que, no município de Campinas, é responsável pela coordenação do trabalho pedagógico das unidades escolares sob sua responsabilidade, sendo que sua atuação se dá em nível de Secretaria de Educação e não em nível de escola.

Ainda na busca por entender a atuação pedagógica docente, em 2012, aceitei o convite para trabalhar no Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CEFORTEPE), departamento responsável pelos encaminhamentos dos processos formativos desses profissionais.

Atuando nesse lugar e já com uma bagagem diferenciada, adquirida pela diversidade de atividades realizadas nas diferentes funções exercidas e pelos diferentes pontos de vista adquiridos nesse percurso, percebi, com maior intensidade, que a formação continuada proposta, disponibilizada e fomentada pelas políticas públicas do referido município não proporcionava avanços significativos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos na mesma proporção da oferta de cursos feita aos diferentes trabalhadores da Educação desse município.

É necessário admitir que eu não possuía nenhum dado quantitativo que subsidiasse essa minha percepção. Possuía como dados o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Campinas a partir de 2009, mas estes não demonstravam avanços significativos nos índices oficiais com relação ao desempenho escolar dos alunos. Igualmente, conhecia o farto leque de oferta de cursos, grupos de formação, grupos de estudos, oficinas, palestras, cursos de pós-graduação em parcerias com universidades locais, entre outros oferecidos pela coordenação do CEFORTEPE e, ainda, conhecia o quantitativo de docentes frequentadores desses cursos. Comecei, então, a olhar para esse conjunto com maior atenção.

Sempre me perguntava por que essa formação continuada de boa qualidade, ofertada por esse município e frequentada por seus docentes, não produzia resultados que representassem avanços significativos nos processos de aprendizagem dos alunos dessa rede.

Então, em 2013, com o deslocamento de minhas atividades para o NAL do CEFORTEPE, decidi elaborar um projeto de pesquisa que me permitisse aprofundar estudos no sentido de melhor compreender o processo de formação continuada na perspectiva formativa do município de Campinas no campo da alfabetização, buscando também entender de que forma esses processos impactavam a atuação docente nesse município.

Essa decisão foi reforçada pelo fato de que, naquele ano, passei a atuar mais efetivamente no programa PNAIC, ou Pacto, como também é chamado, como integrante do NAL junto aos profissionais alfabetizadores da rede de Campinas e exercendo concomitantemente a função de orientadora de estudos<sup>7</sup> desse programa, o que me possibilitou vivenciar mais intimamente esse processo de formação continuada.

---

<sup>7</sup> O orientador de estudos no PNAIC é o profissional responsável pela formação dos docentes alfabetizadores cursistas desse programa, sobre o qual trataremos mais especificamente no capítulo 2.

Vislumbrei nessa situação uma oportunidade de investigar os problemas que me inquietavam, de adquirir hábitos, habilidades e valores de pesquisador e ter esses problemas e minhas investigações reconhecidos como científicos pelos padrões de análise e de avaliação aceitos pela corporação científica, conforme diz Azanha (1992). Vislumbrei uma oportunidade de me tornar pesquisadora. As inquietações advindas do PNAIC, a seguir.

## **B) O PNAIC: as inquietações provocadas pela primeira avaliação que fizemos desse programa<sup>8</sup>**

A propósito, PNAIC se trata de “um acordo formal assumido entre Governo Federal, Estados, Municípios e Entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Caracteriza-se, por conseguinte, pela integração de diversas ações e materiais que contribuem para a alfabetização; pelo compartilhamento da gestão do programa entre diferentes poderes; e pela orientação de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, a serem aferidos pelas avaliações anuais externas realizadas em larga escala. (BRASIL, 2012a)

Esse programa tem como eixos de atuação: 1) distribuição de materiais didáticos; 2) distribuição de materiais de literatura; 3) desenvolvimento de tecnologias educacionais voltadas para a alfabetização; 4) gestão; 5) controle e mobilização social; 6) divulgação e comunicação; 7) formação continuada de professores alfabetizadores; e 8) avaliações externas. Sendo que esses dois últimos ocupam lugar de importantes ações e intervenções do programa no aspecto da formação do docente alfabetizador, sobre os quais nos deteremos.

As avaliações externas de larga escala no campo da alfabetização, às quais se refere o programa, se dão a título da Provinha Brasil (organizada e disponibilizada pela União, mas administrada pela unidade escolar) e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em relação à formação continuada, esta se dá através de um curso que ocorre por meio de encontros presenciais entre cursistas e orientadores de estudos, devendo ambos fazer parte do quadro funcional da secretaria de educação do município participante. Nesses encontros, são discutidos temas propostos a partir do material organizado e disponibilizado pelo MEC.

Como parte das ações do MEC está a responsabilidade pelo processo formativo dos integrantes desse programa, o fornecimento do material pedagógico de apoio usado nas

---

<sup>8</sup> Trata-se de uma avaliação feita pela equipe componente do NAL, a qual compomos durante a aplicação do PNAIC no município de Campinas-SP durante os anos de 2013 e 2014.

formações e o pagamento de uma bolsa mensal como auxílio financeiro a todos os participantes do processo.

Ainda referente ao processo formativo, este deve ser disponibilizado aos envolvidos diretamente no processo, a saber:

- a) Aos docentes alfabetizadores, através da atuação direta dos orientadores de estudos, nos encontros presenciais;
- b) Aos orientadores de estudos, que são os formadores dos docentes alfabetizadores, sob a responsabilidade das parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) das diferentes partes do país;
- c) Aos formadores, que são os profissionais responsáveis pela formação dos orientadores de estudos, sob a responsabilidade das IES;
- d) E aos coordenadores do programa de cada município, que são os profissionais responsáveis pela articulação entre as IES, os orientadores de estudos e a implementação do programa nos municípios.

A título de fornecimento de material, o programa encaminha às escolas *kits* de jogos pedagógicos, obras literárias e obras complementares para uso com os alunos como apoio pedagógico ao desenvolvimento do trabalho docente. Vale dizer que esse *kit* é disponibilizado a todos os docentes de anos iniciais do município que aderiu ao programa, independentemente de sua participação ou não no referido curso. Já os materiais utilizados durante as formações são disponibilizados apenas às cursistas.

Em relação ao pagamento da bolsa mensal a todos esses profissionais, a título de auxílio financeiro, sua finalidade é o incentivo aos estudos e a aquisição de materiais pedagógicos necessários à evolução das aprendizagens desses cursistas, sendo esse auxílio diferenciado conforme o nível de atuação de cada participante. Também é de responsabilidade desse órgão o controle de todo o programa: os profissionais envolvidos no processo, destinação e uso das verbas, distribuição do material e avaliações externas.

A responsabilidade de cada município se dá por meio da organização e oferta do curso para seus docentes atuantes no ciclo de alfabetização (1º a 3º anos do Ensino Fundamental - EF) e em fornecer as condições de atuação aos orientadores de estudos. Tanto a formação dos orientadores de estudos quanto a oferta de curso aos docentes alfabetizadores aconteceram em duas fases: a primeira, em 2013, teve foco na Língua Portuguesa e a segunda, em 2014, na Educação Matemática.

Desde já, acreditamos que, pensando em termos da proposta de envolvimento das esferas governamentais, dos diferentes atores presentes no processo e das verbas direcionadas para ao programa PNAIC, é possível considerá-lo como um avanço na busca pela diminuição da taxa de analfabetismo aos oito anos. Isso porque os índices apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 corroborados pelos dados da Prova ABC/Todos pela Educação de 2011 apontam para um percentual elevado (uma média de em torno 10%) de alunos de 3º anos do EF que não atingiram o processo de alfabetização plena.

É importante aqui um parêntese para esclarecer qual conceito de alfabetização plena é considerado pelo PNAIC: indivíduo alfabetizado é aquele que compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz. (BRASIL, 2012a)

Embora já tenhamos explicitado que o PNAIC representa, para o Brasil, um avanço no que se refere à alfabetização, não podemos deixar de mencionar que, no nosso entendimento, o Pacto traz em seus princípios alguns dos conceitos encontrados no programa americano intitulado *No Child Left Behind*, movimento iniciado na década de 80 nos EUA que, conforme sugere Freitas (2012, p. 380), tinha a perspectiva de promover mudanças necessárias no país na esfera política, para “consertar a educação americana”, a qual era considerada como um “quadro de caos”.

Nesse sentido, apresentamos dois pontos do PNAIC que corroboram para a comparação que fazemos com o programa americano.

O primeiro deles trata-se da instituição de avaliações externas desde o início do 2º ano do Ciclo I de alfabetização (Provinha Brasil), que deposita a responsabilidade de encaminhamentos das ações após a análise dos resultados unicamente às unidades escolares, que devem encontrar caminhos para superar as defasagens encontradas sem que sejam levadas em consideração as condições, muitas vezes precárias, em que atuam.

O segundo ponto se trata da uniformização da formação continuada oferecida em nível nacional aos docentes alfabetizadores, sendo o PNAIC um desses programas, que não consideram a diversificação das condições de atuação e formação inicial dos docentes que atuam nas salas de aulas das diferentes regiões do país.

Voltando ao programa americano, sobretudo no que se refere às mudanças na esfera política que eram consideradas necessárias, com o objetivo de “consertar a educação americana”, Freitas aponta:

[...] aprovar uma legislação que impusesse uma política “baseada em resultados”, “com expectativas elevadas para todas as crianças”, “recompensas e sanções para as



escolas individuais” e “maior decisão baseada na própria escola”, e alinhar o desenvolvimento do quadro de pessoal com estes itens de ação. Em 1995, o *Business Roundtable* refinou sua agenda em “nove componentes essenciais”, sendo os quatro primeiros: padrões estaduais, testes estaduais, as sanções e a transformação dos programas de formação de professores. (2012, p. 380, grifo do autor).

A partir da última citação, quando observamos algumas das ações implantadas pelo Governo Federal brasileiro na área da Educação nos últimos anos, podemos dizer que há similaridades como:

- a) Avaliações externas: implantação das Prova Brasil, Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sem contrapartidas concretas e eficientes que possam ser disponibilizadas às escolas que apresentam resultados muito negativos, ou seja, em maior situação de vulnerabilidade, bem como condições práticas de superação de suas dificuldades em alfabetizar suas crianças;
- b) Formação continuada de docentes alfabetizadores: oferta de programas em nível federal a partir do ano de 2001, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-letramento e o PNAIC. Todos com foco na qualificação conceitual dos docentes, sem levar em conta a necessidade de comportarem discussões acerca das dificuldades cotidianas enfrentadas por eles em suas inúmeras e diferenciadas condições de atuação e considerar as formas possíveis de colocar em prática as propostas evidenciadas nessas formações nessas condições tão diferenciadas. Admitimos que o PNAIC tenha tido um pequeno avanço no sentido de promover reflexões sobre as práticas cotidianas, rumo a uma maior autonomia docente. Mas isso não muda a comparação com o objetivo do programa americano;
- c) Sistemas de premiações às equipes escolares no âmbito estadual que atingem as metas e ações de classificação fomentadas principalmente pela mídia e pelos diferentes sistemas e segmentos de ensino por meio da divulgação dos resultados levantados, entre outras ações.

Em se tratando dos programas de formação continuada que citamos no item b, entendemos que os pressupostos básicos que norteiam suas propostas curriculares partem do princípio de que os maus resultados obtidos nas avaliações externas sejam devido à formação docente pouco eficiente no que implica ao processo de alfabetização. Não fossem esses os pressupostos balizadores dessas formações, entenderíamos que seus currículos levariam em consideração as discussões referentes às condições nas quais são produzidas as ações

pedagógicas cotidianas, bem como formas de superá-las através das ações propostas pelas próprias formações. Essas condições são consideradas como contrapartidas das políticas públicas, as quais deveriam ser eficazes e de qualidade na busca da almejada qualificação da escola pública brasileira.

As observações relacionais sobre o programa americano e o PNAIC precisam de maiores aprofundamentos e não temos dúvida a respeito disso, até porque consideramos que o PNAIC tem seus méritos, como mostrou a primeira avaliação da qual participamos. Contudo, a crítica é um dever de ofício. Na próxima seção, apresentamos a nossa perspectiva acerca da escola para a qual o PNAIC foi formulado.

## SEÇÃO 2 - O PNAIC NA REALIDADE: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Nessa seção, apresentaremos uma breve contextualização sobre as tendências interpretativas de sociedade e escola consideradas nessa pesquisa, uma vez que esses são os *locus* de formação e a atuação cotidiana docente. É bem verdade que a importância dessa contextualização também se encontra no fato de que é necessário considerarmos que as práticas cotidianas desenvolvidas pelos indivíduos, em todo e qualquer contexto – seja social, profissional, pessoal ou educacional – são direcionadas e conduzidas por diretrizes definidas pela sociedade em que se vive, explícitas ou não.

Dessa forma, torna-se importante entender em qual sociedade estão imersos os sujeitos desta pesquisa a fim de se vislumbrar quais as contradições e condições cotidianas enfrentadas por estes, até para que seja possível entender seus (des)caminhos e escolhas.

Em se considerando a sociedade brasileira como palco da atuação docente e os indicadores do IBGE como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por exemplo, são facilmente verificadas as condições e contradições da vida de seus cidadãos: enquanto existem, no país, regiões que apresentam níveis de desenvolvimento humanos compatíveis àqueles dos países de primeiro mundo, outras partes amargam condições de vida semelhantes àquelas onde se vivenciam as piores condições de sobrevivência humana com dignidade.

A mesma situação ocorre com as cidades e com os bairros que compõem os municípios. Podemos citar como exemplo Campinas, *locus* desta pesquisa, onde existem favelas de grandes e pequenas dimensões com uma infraestrutura que não atende as necessidades mínimas de seus habitantes ladeadas por condomínios e empreendimentos de médio e/ou alto poder aquisitivo, sendo que seus cidadãos vivem e circulam pelos mesmos espaços geográficos.

Assim, é inevitável que essas condições e contradições de vida adentrem as salas de aulas, implicando na necessidade de uma atuação docente atenta a essas questões, as quais, sem dúvida, interferem nas práticas cotidianas. Sendo o interior da escola e das salas de aulas locais de encontro diário entre diferentes condições de vida, culturas familiares, conceitos e preconceitos.

Nesse choque de culturas, infelizmente, ainda surge o discurso de que o indivíduo não supera as condições de vida desfavoráveis porque não se esforça para se livrar delas. Essa ideia não leva em conta, proposital ou ingenuamente, as condições em que cada um dos indivíduos componentes dessa sociedade se forma, vive, sobrevive e atua direcionado pelas condições que se apresentam a eles e que os compõem.

E, considerando os apontamentos de Chauí (2001), que afirmam que a matriz de nossa sociedade é autoritária, hierárquica e que valoriza a cultura da elite dominante e o esforço pessoal dos indivíduos como fator preponderante para sua ascensão, poderíamos compreender a naturalização desse discurso.

Ainda nesse sentido e prosseguindo na perspectiva de Chauí (2001, p. 56), acerca de nossa matriz fundadora, quando essa aponta para a questão de que

As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos), e as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma (no caso das diferenças étnicas e de gênero), ora como perversão ou monstruosidade (no caso dos homossexuais, por exemplo).

A partir dessa perspectiva, podem ser observadas, pelo menos, duas realidades vivenciadas cotidianamente pelos cidadãos brasileiros: uma delas é a de que a própria sociedade não percebe – ou oculta de si mesma, levada pelos mecanismos impostos a ela para esse fim – o fato de que as manifestações de autoritarismo político e o cenário de desigualdades sociais de que tanto se ressente provem dela própria, providenciando e atuando diuturnamente a favor de sua manutenção. A outra é essa naturalização proveniente da própria sociedade que, segundo Chauí (2001, p. 56), “esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença”, permitindo “a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais.”

Tal mecanismo, como já foi apontado, interfere diretamente nas condições, contradições e práticas cotidianas docentes, muitas vezes sendo os próprios professores os reprodutores inconscientes de todo esse processo social no qual estão imersos.

Como resultado, temos um *modus operandi* que aparece nas formas das relações vivenciadas no ambiente escolar, pautadas, reitera-se, nessa mesma matriz autoritária e hierarquizada, contribuindo significativamente, por exemplo, para a reprodução da violência na, da e contra a própria escola, vivenciada cotidianamente por cada um dos atores dessa instituição.

Essa reprodução da violência citada anteriormente está bem retratada no filme de Jardim (2005), “Pro dia nascer feliz”, quando mostra os desrespeitos vigentes na sociedade que se adentram ao interior das salas de aulas. Esse retrato, apesar de ser voltado para o ensino de adolescentes, não aparenta ser tão distante das vivências cotidianas dos docentes alfabetizadores. Esses desrespeitos se mostram em todos os sentidos no que se refere à escola

pública, seja na falta de infraestrutura ou nas relações conflituosas e, às vezes, distantes entre os atores do processo educacional de todos os âmbitos.

Nesse sentido, chama-se a atenção para o consumo e tráfico de drogas que, sobretudo considerando a intrincada rede de problemas que surge estruturada por esse mercado, acaba presente direta ou indiretamente em muitas salas de aulas nos dias atuais. Por exemplo, a droga apresenta-se como uma frente de trabalho promissora que arrebatou um contingente cada vez maior de jovens, adolescentes e, infelizmente, também de nossas crianças, que acabam por atuar como “trabalhadores do tráfico” por se verem desprovidos de oportunidades outras que poderiam lhes proporcionar melhores condições de vida.

Nesse sentido, Athayde, Bill e Soares (2005) apresentam dimensão preocupante dessa problemática e mostram como a falta de oportunidades outras distancia esses jovens, adolescentes e crianças da escola. E esse contingente, desprovido de diferentes oportunidades, chega à escola – lugar que poderia e deveria fornecer facilitadores para superação das condições de vida impostas a eles – sofre mais uma exclusão social nessa instituição devido a preconceitos diversos:

Por força da projeção de preconceitos ou por conta da indiferença generalizada, perambulam invisíveis pelas grandes cidades brasileiras muitos jovens pobres, especialmente os negros – sobre os quais se acumulam, além dos estímulos associados à pobreza, os que derivam do racismo. (ATHAYDE; BILL, SOARES, 2005, p. 215).

Sofrendo por conta dessa invisibilidade, quando “um dia, um traficante dá a um desses meninos uma arma [...]. A arma será o passaporte para a visibilidade.” (ATHAYDE; BILL, SOARES, 2005, p. 215).

Essas questões apresentadas aqui com a contribuição desses autores nos remetem à situação apresentada no início desse capítulo: as contradições em que as condições de vida – ou a falta delas – acabam por empurrar para a marginalidade aqueles que deveriam estar na escola, “operação” ocorrida no interior da própria escola.

Athayde, Bill e Soares (2005, p.43, p.47) apontam que a maioria dessas crianças marginalizadas “tem necessidade imediata de comer, não de estudar” ou ainda que “um garoto que me falou da desgraça que era viver daquele modo, que queria arrumar um emprego logo, mas que não sabia nem ler nem escrever.” (ATHAYDE; BILL, SOARES, 2005, p. 47). Isso indica que a escola contemporânea não corresponde às necessidades da sociedade atual, processo esse iniciado com a questão do aprender a ler e escrever, ou seja, com o processo de alfabetização.

É perceptível em discursos recorrentemente ouvidos no interior das unidades escolares – e aqui nos situamos no município de Campinas – o fato de que, em seus cotidianos, questões de caráter social e econômico estão presentes, seja nas atitudes desproporcionalmente agressivas da parte de alguns alunos, seja nas constantes ausências da sala de aula ou mesmo na evasão escolar não pelos adolescentes, mas também pelas crianças que iniciam o processo de escolarização.

Há ainda a constatação feita pelos docentes de que muitas crianças e jovens possuam vivência em uma realidade familiar envolvida, de forma direta, com situações do tráfico. Envolvimento este que traz em seu bojo, quase sempre, consequências bastante violentas para essa família, como agressões físicas, verbais ou psicológicas, podendo até culminar com a prisão ou morte de seus componentes. Além disso, essas situações quase sempre interferem no processo de aprendizagem daqueles alunos que, felizmente, permanecem nas escolas. Esse processo afeta de forma mais contundente as crianças pequenas, que são muito mais dependentes dos adultos que as cercam. Isso quando não é a própria escola que se localiza dentro do perímetro de atuação do tráfico, convivendo ainda mais intensamente com as condições e consequências de violências cotidianas, na maioria das vezes acompanhadas de pouca infraestrutura de atendimento por parte do Estado. Esse panorama é completado também pela questão do trabalho infantil, outro motivo de ausências nas salas de aulas que igualmente dificulta uma atuação docente eficiente.

Mas é interessante observar que Athayde, Bill e Soares (2005), mesmo dentro do panorama mais desolador, apresentam e indicam possibilidades de superação dessas situações enquanto nos propõem uma reflexão, trazendo consigo uma resposta:

Como seria possível combinar uma política de massas e um ajuste fino, individualizante? Pela arte, pela cultura, com a criação estética e cultural, com as formas expressivas. [...] Quando as escolas, as comunidades, a sociedade ou os governos proporcionam aos jovens [...] acesso à criação cultural e à expressão artística, na prática, lhes oferecem um campo em que podem exercitar sua própria subjetividade e expressividade, mostrando-se e inventando-se como pessoas [...]. (ATHAYDE; BILL, SOARES, 2005, p. 286).

Esses autores apontam para a existência de aposta numa escola contemporânea que alcance as necessidades atuais, até mesmo porque podem não existir muitas escolhas: ou investimos em uma escola que responda aos anseios e necessidades dessa atual sociedade ou continuamos nesse caminho, do qual já conhecemos os resultados.

Jardim (2005), em seu filme, vai ao encontro dessa aposta ao mostrar a música e as artes como saídas apontadas pelos próprios adolescentes para essa problemática, bem como, acrescentamos, o lúdico e o prazeroso para o aprendizado e para alfabetização.

Nessa escola contemporânea, devemos considerar também a contextualização proposta por Sevckenko<sup>9</sup> (2001) para além das influências contidas no âmago de nossa identidade nacional quando este chama a atenção para o fato de que se vive em um constante e verdadeiro *looping* de montanha russa ou no que ele denomina de “síndrome do *loop*”, onde a celeridade das mudanças dificulta uma análise crítica acerca das situações vivenciadas cotidianamente.

Segundo Sevckenko (2001), a rápida evolução das tecnologias digitais, ocorrida a partir da década de 70 do século XX, facilitou a globalização social e possibilitou a condução da economia para o liberalismo e, em seguida, para o neoliberalismo. A dramática evolução das bases da tecnologia abriu caminho para que as grandes corporações ganhassem poder de modo a fazer prevalecer suas posições com força maior até do que os sistemas políticos, uma vez que adquiriram um grande potencial de negociação, de mobilidade e de redução de mão de obra, “[...] podendo deslocar suas plantas para qualquer lugar onde paguem os menores salários, os menores impostos e onde recebam os melhores benefícios.” (SEVCENKO, 2001, p. 31).

Todo esse processo favoreceu um desmonte do Estado de bem-estar social, uma vez que o Estado e a própria sociedade se tornaram reféns da situação de anulação das garantias sociais, tendo como consequência a diminuição de investimentos nas áreas sociais. Como resultado drástico desse processo, nos deparamos com uma sociedade aturdida pela aceleração vertiginosa das tecnologias, pelo consumismo desenfreado, pela baixa qualidade da prestação dos serviços de saúde, educação, segurança e transporte ofertados à população e por grandes desequilíbrios mundiais em termos econômicos, políticos e sociais. Isso sem levar em conta os desequilíbrios globais, decorrentes das mudanças climáticas e do esgotamento dos recursos do planeta, fato visivelmente evidenciado através de sucessivas catástrofes naturais, tão noticiadas pelos meios de comunicação atuais.

---

<sup>9</sup> Nicolau Sevckenko, historiador brasileiro dedicado à História com foco na cultura brasileira e no desenvolvimento social das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Nasceu em 1952 na cidade de São Vicente, SP, e faleceu em 2014, na cidade de São Paulo, SP.

Situação que leva essa mesma sociedade a , segundo Sevcenko (2001, p. 19), viver “um momento tumultuoso, onde a celeridade das mudanças sufoca a reflexão e o diálogo.”

Vale reiterar que a instituição ‘escola’ vive intensamente esse “momento tumultuoso”, principalmente considerando que ela está imersa nessa sociedade atual. É nesse sentido que o indicativo de que “mais do que nunca é imperativo investir nas funções judiciosas, corretivas e orientadoras da crítica.” (SEVCENKO, 2001, p. 19)

Principalmente se pararmos para refletir acerca de que tipo de educação – tanto escolar quanto familiar – estamos propiciando a nossas crianças e quais os impactos que esses processos possuem sobre suas formações.

Nesse ponto, onde tratamos da questão do início do processo de escolarização, se torna necessário investir duplamente na discussão acerca de que criança é essa que chega aos bancos escolares com toda essa carga social, diferentemente dos alunos de duas ou três décadas atrás.

Considerando esse panorama, se faz urgente que a Educação retome investimentos que promovam o desenvolvimento do uso da crítica nas ações orientadoras das práticas cotidianas, não apenas no interior da escola, mas também fora dela, além da reflexão necessária acerca de suas práticas e atuações cotidianas que devem levar em consideração o contexto atual que os alunos vivenciam.

Nessa breve contextualização que apresentamos, procuramos mostrar algumas características estruturais da sociedade e da educação assim como as entendemos, com o objetivo de evidenciar a complexidade, as condições e as contradições presentes nessa contemporaneidade social, econômica e política, na qual se forma e atua o docente sujeito desta pesquisa. Acreditamos que tal contextualização é ainda mais necessária quando se tratando do docente alfabetizador, que possui em suas salas de aulas crianças no início de suas vidas escolares e possui uma grande responsabilidade sobre estas, uma vez que responde pela base de todo o restante de suas formações acadêmicas. A partir desse panorama, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a estreita relação entre escola, sociedade, crianças e jovens.



### **A) De que escola e de qual formação de jovens e crianças estamos tratando aqui?**

Entendendo a sociedade atual como fruto da Modernidade<sup>10</sup>, que possui em seu alicerce a estrutura da cidade e da indústria, entenderemos também que esta traz em seu bojo a necessidade do domínio dos códigos formais, uma vez que se faz como necessária a incorporação da ciência aos processos de produção.

Atentando-se à estrutura da sociedade na cidade, mostra-se também a relevância de formar o indivíduo para a prática da cidadania, entendendo-a como uma condição de direitos e deveres do sujeito que vive nesses espaços. Igualmente, surge a necessidade de adequação do indivíduo aos hábitos citadinos, indispensáveis à convivência nas cidades. Desenvolve-se, a partir de então, segundo Saviani (1994), um modelo de escola fundamentado na aquisição e domínio dos códigos escritos, nos conceitos das ciências e na formação do cidadão para aquele exercício de cidadania expresso no parágrafo anterior enquanto papel político da educação escolar.

Paralelamente a esse processo, há de se considerar como fator importante da industrialização a necessidade de mão-de-obra para alavancar os processos produtivos. Dessa forma, com o advento da industrialização, a escola passa a assumir o encargo das funções educativas das crianças, desde os menores, propiciando a liberação dos pais para maior dedicação aos meios de produção.

Também segundo Saviani (1994, p. 158), tem-se como resultado de todos esses processos o aparecimento de uma forma escolar que se confunde com a educação propriamente dita e que passa a ser o modelo educacional dominante, uma vez que “[...] se trata de um tipo de sociedade onde a forma escolar é dominante e é ela quem define a educação, as demais formas são aferidas a partir dela.”

Ainda segundo esse autor, “[...] então é compreensível que se reivindique que a forma escolar assuma, na prática, toda aquela extensão que o tipo de sociedade está exigindo dela” (ibidem, p. 158). Isso explicaria uma aceitação natural de todos os envolvidos nos processos educativos de escolarização a que essa instituição assuma para si toda a educação do indivíduo em formação, tanto em termos curriculares – considerando, por exemplo, as diretrizes nacionais para a educação, apresentadas principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – quanto de ações extracurriculares.

Saviani (p. 159) aponta então para as contradições do processo escolar, afirmando que “[...] hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam por descaracterizá-la.”. O autor parece apontar para o fato de que a escola tem responsabilidade por tudo, menos pelo, indicando que, ao mesmo tempo em que existe uma ampliação em seu papel – inclusive na questão temporal, com a escola fundamental de duração de nove anos<sup>11</sup>, com a obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos<sup>12</sup> e com a educação em tempo integral de no mínimo sete horas<sup>13</sup> – é imposto um esvaziamento de sua essência, que seria ensinar. Vale dizer que, para o referido fundamento, ensinar é produzir conhecimento de forma que possibilite igualdades de oportunidades e transformação do meio em que se vive.<sup>14</sup>

Acerca das contradições dentro do processo escolar, Saviani (1994, p. 158) talvez possa nos ajudar também na compreensão da desqualificação do profissional da educação bem como de sua formação ao chamar atenção para a questão da secundarização do papel da escola, ao afirmar que “educa-se através de múltiplas organizações, [...] através de sindicatos, dos partidos, das associações, dos clubes, do esporte, [...] da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si.” Dessa forma, o autor parece indicar que, ao mesmo tempo em que a sociedade coloca a escola como carro chefe do desenvolvimento da nação e lhe delega a responsabilidade da formação das novas gerações, a desqualifica.

Outro aspecto importante a ser considerado no campo das contradições é o avanço acelerado das novas tecnologias e a inserção destas na educação apresentado no item anterior através da perspectiva de Sevchenko (2001). Em se admitindo a denominação de alguns autores para nossa era como a era da Revolução da Informática ou da Revolução da Automação ou ainda a “era das máquinas inteligentes”, deve-se levar em conta as “máquinas,

---

<sup>10</sup> Entendendo Modernidade como período histórico que se consolidou com a Revolução Industrial. Cambi (1999) a apresenta como momento de ruptura e de revolução em diferentes âmbitos: social, cultural, econômico, político e pedagógico.

<sup>11</sup> Instituída pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Define também como prazo máximo de cumprimento da normatização o ano de 2010.

<sup>12</sup> Instituída pela Lei nº 12.796, de 05 de abril de 2013, com prazo de cumprimento da normatização o ano de 2016.

<sup>13</sup> Indicada pelo decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010 e pelo PNE/2015 em sua meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

<sup>14</sup> “Considerando-se [...] o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada.” (SAVIANI, 1982, p. 63).

como extensão dos braços e agora também do cérebro humano”, e não mais como meros instrumentos que proporcionam ao homem realizar determinadas atividades, mesmo que complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado, devendo-se admitir também o homem agora como o trabalhador que “[...] comanda e controla todo o complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que se forem manifestando.” (SAVIANI, 1994, p. 165).

Seguindo esse raciocínio, é necessário uma escola que atenda às necessidades do momento e que proporcione uma formação geral sólida em lugar de qualificações intelectuais específicas, estimulando, por exemplo, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato e explorando ao máximo as capacidades e potencialidades dos indivíduos por ela atendidos, “levando-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais [...]”, nas palavras do próprio Saviani (Ibidem, p. 164).

Sendo dessa forma, a escola atual provavelmente se deparará com, no mínimo, dois problemas. O primeiro se trata da atuação de docentes que não possuem a mesma familiaridade com essas tecnologias que seus alunos, uma vez que o crescimento das ferramentas tecnológicas foi exponencial nas duas últimas décadas. Além disso, os alunos que hoje frequentam nossas escolas nasceram e crescem envolvidos, seduzidos, ajustados e adequados a essa tecnologia, desde a mais tenra infância.

Nesse aspecto, torna-se preponderante que a escola, docentes e sociedade se atentem à busca de ações que possam superar essa questão, tanto em termos de formação docente quanto de paramentar as escolas públicas com ferramentas tecnológicas adequadas às práticas contemporâneas.

Já o segundo problema diz respeito às relações sociais e econômicas que, certamente, dificultam a generalização e a incorporação maciça dessas tecnologias por todo o contingente educacional do país, provocando uma necessidade de discussão acerca do papel político da escola enquanto uma das instituições responsáveis pela formação do indivíduo como cidadão contemporâneo imerso nessa sociedade tecnológica, bem como uma readequação a essa realidade da atuação da escola. Hoje, se fala até mesmo de alfabetização tecnológica como um dos pilares da alfabetização das crianças nessa fase de escolarização.

Ainda sob a perspectiva de formação das novas gerações para atuação nesse panorama contemporâneo de vida e com finalidade de promover o avanço do bem-estar não só do indivíduo, mas de toda a sociedade que o cerca, e considerando que o papel da escola é ensinar, não caberia perguntar: ensinar o quê, para quem, por que e como? Essas perguntas se mostram significativas para o alcance do sucesso tanto dos projetos pedagógicos idealizados

pelas escolas individualmente quanto para o sucesso do projeto educacional, pensando em termos mais gerais, enquanto nação, como consequência dos sucessos individuais.

No que diz respeito à pergunta sobre para quem se ensina, talvez seja fundamental que haja uma análise, reflexão e ponderação de questões relativas ao capital cultural dos componentes das equipes escolares, a saber, alunos, famílias, gestores e docentes, envolvidos que são no processo de aprendizagem dos alunos. A importância dessas ações é que, talvez, elas possam significar o diferencial para o alcance de respostas mais eficazes acerca do que se ensinar para quem se ensina. Nesse sentido, Nogueira e Catani (2013, p. 46) afirmam que

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social.

Além do mais, levando em conta que esses sistemas de valores estão relacionados de alguma forma ao capital cultural de cada uma dessas diferentes classes sociais, torna-se necessário admitir que o contato com a cultura socialmente valorizada, principalmente a que se refere à chamada língua culta, bem como seu domínio, são fatores intimamente ligados ao sucesso ou fracasso das crianças em fase escolar e, talvez, de sua vida enquanto cidadão. Isso é ainda mais necessário se considerando a fase inicial de escolarização das crianças, onde a aquisição significativa da língua é fator preponderante para o sucesso do restante de suas vidas acadêmicas.

O contato e a familiarização com outras linguagens – como cinema, teatro, música, pinturas etc. também tratados como capital cultural segundo Bourdieu (apud NOGUEIRA; CATANI, 2013), associados às expectativas apresentadas pelas diferentes classes sociais com relação à importância, à necessidade e às possibilidades de escolarização dos indivíduos de uma sociedade, são fatores intimamente ligados ao sucesso ou fracasso das crianças em seus processos de escolarização.

Relembrando que a matriz de nossa sociedade é autoritária, hierárquica, que valoriza a cultura da elite dominante (CHAUÍ, 2001) considerando o esforço pessoal dos indivíduos como fator preponderante para sua ascensão e que a escola e o professor estão – como já dito anteriormente – imersos nessa sociedade, não é de se estranhar que crianças de classes menos favorecidas, muitas vezes consideradas como “sem os dons necessários para as letras ou para a escola”, se deparem frequentemente com fracassos escolares, sendo que muitos deles ocorrem já desde os primeiros anos da alfabetização, fazendo com que o aluno carregue esse

peso para todo o restante do processo educacional, culminando, na maioria desses casos, na evasão escolar antes mesmo de atingirem o ensino médio. Campinas, por exemplo, possui em seus bancos escolares apenas 53% dos jovens em idade desse segmento escolar, o que será detalhado adiante.

Assim, o planejamento dos processos de ensino deve considerar que aprendizagem não se trata de uma questão de dons, mas de oportunidades significativas para aprender, sem deixar de considerar o fato de que muitas dessas crianças não possuem em seus meios cotidianos de convivência o contato com a cultura socialmente valorizada e, muitas vezes, até mesmo com pouco contato com o uso da norma padrão ou culta, ou até mesmo com a língua escrita. Esse tipo de conceituação, que considera o aprendizado como um dom, pode desencadear baixos investimentos de esforços, tanto por parte da escola e sua equipe quanto por parte das famílias e, até mesmo, das próprias crianças em seus aprendizados, submetendo todos a uma imposição de “escolhas” de seus destinos futuros com o que objetivamente percebem como as possibilidades ao alcance de suas “faltas de dons”.

Além disso, no que diz respeito à fase de alfabetização onde o público atendido é formado por crianças pequenas de seis a oito anos – idade em que são ainda muito dependentes e influenciadas pela conceituação que o adulto faz delas – esse processo pode ser determinante para o fracasso escolar com uma possível interrupção dos estudos mais à frente. Dessa forma, todos (escola, famílias, docentes, crianças e sociedade) contribuem para o perfeito funcionamento da escola na manutenção da estrutura de classes e com a perpetuação das desigualdades sociais sem nem mesmo se dar conta disso. Torna-se, portanto, importante para a escola de hoje perguntar-se o que ensinar para que o aprendizado seja significativo na transformação social.

Daí a importância do ensino e da apropriação da língua tomada como uma prática social, contextualizada nos âmbitos social, cultural e político. Aqui cabe lembrar o papel fundamental da alfabetização, que deve tomar para si a responsabilidade de proporcionar o processo de aquisição da língua dentro dos parâmetros propostos anteriormente para que não continuemos, enquanto nação, a amargar índices tão elevados dos chamados analfabetos funcionais.

Considerando que o capital cultural do indivíduo interfere em sua formação escolar, Nogueira e Catani (2013) apontam para a importância de a escola promover aos alunos o exercício de vivências que não apenas ampliem seu capital cultural, mas que também promovam a conscientização acerca do papel político da escola na formação dos cidadãos dessa sociedade no que tange, sobretudo, à superação da manutenção das desigualdades

sociais e ao seu aprofundamento, considerando também que o indivíduo plenamente alfabetizado é capaz, geralmente, de fazer uma leitura de mundo muito mais ampliada e atenta com relação a esses aspectos.

Quem sabe se com esse tipo de investimento seja possível um entendimento sobre o porquê de ensinar o que se ensina a quem se ensina. Pois, vale lembrar, é neste “lugar” que ocorre a atuação e formação do professorado e em especial do docente alfabetizador, tal raciocínio leva-nos diretamente a um entendimento da formação e atuação docente.

## **B) Perspectivas da formação**

Como dito anteriormente, vivemos em uma sociedade contraditória, em crise, com crescentes índices de práticas violentas, em uma relação acelerada e visceral com a tecnologia, dentro de um verdadeiro e constante *looping*. No interior dessa situação, podemos perceber uma tendência a proporcionar uma atuação docente que por um lado separa "a concepção da execução – isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica" (NÓVOA, 1997, p. 24), retirando do professor sua autonomia profissional – e, por outro lado, intensifica o trabalho docente no sentido do cumprimento de tarefas administrativas, diminuindo com isso seu tempo de dedicação às questões pedagógicas referentes aos processos de aprendizagem. Dessa forma, entendemos atuação docente segundo a definição de Sacristã (1991 apud KULLOK, 2000, p. 106–107), quando aponta que se trata de

[...] um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, e, para que se compreenda como se dá a interação desta profissionalidade, é necessário reconhecer três contextos: o contexto pedagógico, que ocorre na prática da sala de aula; o contexto profissional, que se define pelo saber técnico coletivo; e o contexto sociocultural, que se define pelos valores.

Com isso, torna-se fundamental que o docente invista em sua formação continuada da mesma forma como deve investir no exercício de sua atuação prática, com o objetivo de promover seu desenvolvimento do uso da crítica nas ações orientadoras dessas práticas cotidianas, como nos indica Sevchenko (2001). Porém, esse investimento deve ocorrer não apenas tendo como princípio mudanças no interior de cada escola e de cada atuação docente, mas avançando para além desses aspectos objetivando a formação docente como uma política pública de Estado,

contínua, ou seja, sem interrupções, e que proporcione uma ação reflexiva, crítica e autônoma por parte desse profissional.

Nesse sentido, Perrenoud (1997, p.105) nos apresenta uma proposta de reflexão significativa ao afirmar que “as formações profissionais baseiam-se num esquema bastante simples: fornecer uma competência para agir na prática”, porém, como continua o autor, “como conceber a competência, essa mediação entre o aqui e agora (o local da formação) e outros espaços (sala de aula)?” (Ibidem, p.105). Pensando dessa forma, como saber qual o modelo de formação mais bem adequado para essa atuação? Principalmente considerando a composição e estrutura da sociedade contemporânea, assim como as contradições da escola de hoje e as condições de trabalho docente que se apresentam em cada sala de aula, sobre as quais já discorremos anteriormente.

Nóvoa (1997, p. 24), nesse sentido, parece nos chamar a atenção para aspectos importantes a serem observados quando afirma a necessidade de articulação entre a formação continuada docente e os projetos das escolas como forma de viabilizar o desenvolvimento profissional dos professores “na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”, destacando, dessa maneira, a necessidade de investimento nas dimensões dos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional docente.

Não devemos nos esquecer de que o professor é uma pessoa inserida em uma dada sociedade e que uma parte de sua vida é ser professor. Nesse aspecto, Nóvoa (Ibidem, p. 25) aponta para a necessidade de uma formação docente que estimule “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”

O autor prossegue afirmando que

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25).

A partir desse princípio formativo, pode ser possível proporcionar ao docente a perspectiva de se assumir como produtor de seu saber e de seu fazer, uma vez que não deve ser esquecido que esse profissional se depara, cotidianamente, com situações de características únicas que solicitam repostas únicas, exigindo dele uma capacidade de autodesenvolvimento reflexivo. A formação continuada desse profissional deve, portanto,

levar em conta esses princípios em sua estruturação. Também não podemos esquecer que dimensões coletivas de trabalho “contribuem para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Pensando nesse sentido, a formação, principalmente a continuada, necessita ser organizada dentro de princípios que promovam ao docente uma atuação emancipatória, criativa, competente, que lhe proporcione experimentações com modelos didáticos diversificados e com a utilização de novas e inovadoras formas e tecnologias de trabalho pedagógico, além de lhe possibilitar uma proposta investigativa acerca de sua própria prática, sem deixar de considerar a dimensão coletiva onde “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Desde Nóvoa (1997, p. 29), muito se tem falado sobre a necessidade de uma mudança educacional. O autor constata também “que a mudança educacional depende dos professores” e que “depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”, por isso afirma que “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.”. Além disso, Nóvoa propõe também a “necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores.”

Essa mudança de contexto pode favorecer a mudança da postura profissional no sentido de responsabilizar os professores pela construção, juntamente com os demais componentes da escola, do projeto político-pedagógico que, pensado, executado e avaliado no e pelo coletivo pode proporcionar um ambiente educativo que associe trabalho e formação, além de uma emergência de práticas educativas mais democráticas. As características da contemporaneidade apontam para a pergunta que abre o tópico a seguir.

### **C) Professores contemporâneos: trabalhadores da contradição?**

Retomando a pauta de questões que se derivam das contradições implícitas no *modus operandi* da sociedade, pode-se pensar que a própria construção do projeto político pedagógico da escola e o próprio trabalho cotidiano do professor podem representar outras muitas contradições a esse profissional, uma vez que será necessário que ele organize e lide com inúmeras situações para as quais não foi – e ainda não é – formado adequadamente,



como nos chama a atenção, por exemplo, Nóvoa (1997) e Perrenoud (1997) de diferentes formas e com intenções distintas.

Uma contradição que pode se apresentar ao docente é a questão da celeridade do cotidiano contemporâneo, levando-o a não conseguir ou não possuir tempo suficiente para agir com a reflexão ou com a criticidade necessárias, como nos aconselha Sevcenko (2001). O professor contemporâneo seria então, como afirma Charlot (2013), “um trabalhador da contradição”? Certamente que a atuação docente se dá dentro das contradições apresentadas anteriormente, quer seja da sociedade, das formas de vida ou da própria constituição da escola contemporânea. Dessa forma, não seria preponderante perguntarmos como se dá o interior da atuação e prática do professor atuante nos dias de hoje nas salas de aulas da realidade educacional brasileira, influenciadas pela formação inicial e/ou continuada?

Retomando-se um pouco a história recente da educação brasileira, segundo Charlot (2013, p. 94), pode-se verificar que, antes da década de 30 do século passado, o professor era mal pago, mas consciente de seu papel social, sabia que tinha a responsabilidade de ensinar a quem estivesse na escola – até porque nesse período a “escola cumpria as funções de alfabetizar e moralizar o povo pela educação” e não o papel de abrir perspectivas profissionais ou de promover ascensão social, pois isto já estava posto a partir de papéis sociais claros e bem definidos, da mesma maneira que a distribuição das posições sociais, também já preestabelecida. Do mesmo modo, era claro o papel da alfabetização e as formas através das quais ensinaria as crianças a ler e a escrever, numa perspectiva menos complexa do que a que se apresenta atualmente.

O professor era respeitado e tinha como prerrogativa a transmissão do patrimônio cultural da humanidade àquele que se dispusesse a ir além da escola primária – normalmente os filhos da classe média. Porém, a partir das décadas de 1960 e 1970, a necessidade de desenvolvimento econômico advinda do liberalismo preponderante nesse período mudou também a perspectiva do papel da escola, além da necessidade de sua universalização. A nota e o diploma passaram a medir o valor da pessoa e, conseqüentemente, a ser “garantia de melhores vagas no mercado de trabalho e nas posições sociais” (CHARLOT, 2013, p. 97), levando a escola a ser também um espaço de concorrência.

Uma outra situação adentra a escola a partir de então: as chamadas “classes populares” começam a chegar a níveis mais elevados do ensino, inclusive não se subordinando à hegemonia das concepções prevalecentes das classes ditas dominantes, até então vigente nessa escola. No mesmo sentido, a escolarização passou a ser obrigatória a todos, levando aos

bancos escolares do Ensino Fundamental crianças que até então não passavam da primeira ou segunda série do – até então chamado – ensino primário.

Soma-se a isso a generalização do uso da TV, a introdução do computador, do celular e da internet, tendo, nos dias atuais, uma intensidade assustadora, existindo hoje um vulgo popular que diz que “crianças nascem automatizadas”.

Essas novas tecnologias, que escapam do controle das famílias e da escola, fascinam os jovens e crianças, afastando-os das práticas pedagógicas em vigor desde então e até hoje, além desses alunos se depararem com professores nas escolas não preparados devidamente para lidar com elas, como já mencionamos.

A partir daí, já dentro da lógica neoliberal pela busca frenética da eficácia e da qualidade como respostas ao *looping* do desenvolvimento (e consumismo) desenfreado, o papel do professor deixa de ser o de transmissor do patrimônio cultural da humanidade – uma vez que informações são conseguidas com um clique – para ser o “profissional que deve resolver os problemas” (CHARLOT, 2013, p. 99), independente de quais sejam esses problemas e se o docente possui formação para tal.

A partir dessa lógica, corroborada pelos resultados das avaliações de grande escala, surge uma responsabilização dos docentes e de suas práticas bem como das próprias escolas e sua falta de estrutura, sendo os únicos a responderem pelo fracasso dos alunos, esquecendo-se das contrapartidas das políticas públicas, que deveriam ser eficazes e de qualidade. Apresentam-se, também, a partir dessas lógicas, duas contradições de grande importância à vida professoral:

- a) A que decorre o choque entre a prática cotidiana do professor na realidade educacional em que está inserido e a prática que se espera do professor ideal para atuar nesse cenário;
- b) E o advento da questão de se os docentes têm claro para si qual é seu papel: se é de ensinar (como o era ao final das décadas de 30/40) ou se é de resolver problemas que fogem ao ensino de conteúdos curriculares, considerando o atual contexto social e educacional.

Essas contradições talvez sejam mais profundas para os docentes de anos iniciais, se considerarmos, além das condições estruturais apresentadas até aqui, Saviani (2009, p. 148), quando aponta para uma formação de professores deficitária às necessidades brasileiras, ao afirmar que “ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem ruptura”.

Nesse estudo o autor aponta também que, ainda hoje, não foi encontrado um caminho para a superação do que denomina dilemas da formação docente, apontando:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (Ibidem, p. 148).

Ainda a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9594/96) sinalizou, segundo Saviani (Ibidem p. 148), “para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo [a partir do surgimento de institutos superiores de educação que passaram a promover] uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração”.

Relativo à formação de professores dos anos iniciais, deve-se considerar que, associada ao “nivelamento por baixo”, surge uma outra questão referente à forma organizacional da educação superior instituída a partir de então. Essa nova forma passa a secundarizar o modelo pedagógico-didático predominante até então que, segundo Saviani (Ibidem, p. 150), articulava “de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino”, passando a privilegiar o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos na tentativa de buscar uma formação pedagógica mais bem alicerçada e sólida.

O risco que se apresenta no cenário traçado a partir dessa forma organizativa segundo Saviani (Ibidem, p. 150) é o da neutralização das exigências que pode levar os novos professores a terem “grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental”.

Como já dissemos antes, a partir da LDB abriram-se caminhos para os processos de aplicação de avaliações em grande escala que passaram a demonstrar numericamente as dificuldades de, entre outras situações, alfabetizar as crianças em fase inicial de escolarização. Dessa forma, é possível que os dilemas e contradições se apresentem ao docente alfabetizador da escola pública de forma muito mais complexa, sendo atuante num palco onde, de um lado, apresenta-se uma sociedade vertiginosamente acelerada, violenta e tecnológica, com reflexos acentuados nas crianças oriundas dela, de outro lado, uma formação que, talvez, possa estar contribuindo para que esse docente apresente dificuldades em atender as demandas de

aprendizado dessas crianças pequenas, frutos dessa mesma sociedade, sendo cercado por estruturas que podem não ser suficientes para atender suas necessidades básicas de atuação.

Além disso, acreditamos que foi na busca da superação das dificuldades em atender as demandas de alfabetização das crianças nessa fase de escolaridade apontadas pelas avaliações em larga escala que surgiram, a partir dos anos 2000, ofertas de cursos de formação continuada para docentes alfabetizadores, oferecidos tanto pela União como pelos Estados e Municípios. Nesse sentido, o PNAIC não é o primeiro. A seguir, apresentaremos brevemente seus precursores.

#### **D) Breve apresentação dos programas PROFA, Pró-letramento, Letra e vida e “Ler e Escrever”**

Para a apresentação dos cursos mencionados, priorizamos as seguintes informações: ano de implementação, público-alvo, objetivos, pressupostos básicos, estrutura organizacional, metodologia utilizada e parcerias efetivadas.

No quadro 1 será apresentado:

1. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cujas informações obtivemos da fonte do Ministério da Educação-SEF-Profia/Documento de apresentação (BRASIL, 2001);
2. Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação. Sobre esse, chamamos a atenção para o fato de que, aparentemente, se trata de uma versão semipresencial do programa PROFA, uma vez que toda a estrutura organizacional (público-alvo, objetivos, pressupostos básicos, forma organizacional e parcerias efetivadas) é bastante correlata, diferenciando-se na metodologia, que se estrutura de forma semipresencial e avançando no investimento na figura do profissional chamado orientador de estudos. Essas informações foram retiradas da fonte do Ministério da Educação/Pró Letramento- Programa de Formação Continuada de Professores de Anos-séries iniciais do Ensino Fundamental/Guia Geral (BRASIL, 2012b).

**Quadro 1** – Resumo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e do Programa Pró-Letramento.

	PROFA	Pró-letramento
Ano de instituição	2001, a partir de análises oriundas da implementação dos PCNs em Ação.	Implementação a partir de 2005, como modalidade semipresencial.
Público-alvo	Docentes alfabetizadores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tanto crianças como jovens e adultos.	Docentes em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.
Objetivos	Desenvolver e criar contextos favoráveis à construção de competências profissionais necessárias a todo professor que alfabetiza.	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.
Pressupostos básicos	<p>1- constatação de que, numericamente falando, os alunos que a escola não estava conseguindo alfabetizar tratavam-se, majoritariamente, daqueles provindos das camadas populares;</p> <p>2- que descrição psicogenética, aponta que o processo pelo qual os indivíduos aprendem a ler e escrever é o mesmo, em linhas gerais, independente de classes sociais, e residindo a diferença do sucesso nas experiências prévias destes alunos com práticas sociais de leitura e escrita;</p> <p>3- que são as situações de uso da leitura e da escrita, o valor que se dá a essas práticas sociais, que se configuram em um ambiente alfabetizador em um contexto de letramento, e a existência de um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita, que alavancam o processo de alfabetização;</p> <p>4- cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo</p>	<p>1- constatação de que a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual e que não pode ser reduzida a uma ação compensatória das fragilidades da formação inicial;</p> <p>2- o conhecimento adquirido na formação inicial deve ser reelaborado para atender a complexidade e diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas, no enfrentamento cotidiano das dificuldades de sala de aula;</p> <p>3- de que a formação continuada deve ser processo reflexivo e considerar o professor como sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas e seus saberes da prática, possibilitando-o atribuir novos significados a ela;</p> <p>4- importância de proporcionar a articulação entre formação e profissionalização, tendo como princípio uma política de formação que implica em ações efetivas que visem</p>

	<p>professor alfabetizador, assegurando-lhe seu direito de aprender a ensinar aos seus alunos e garantindo o direito a serem alfabetizados;</p> <p>5- de que o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes, teóricos e experienciais, que lhe permite saber agir em conformidade com as necessidades de cada contexto, sem perder seu objetivo educacional;</p>	<p>melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores.</p>
Organização	<p>1- Formação anual e presencial;</p> <p>2- Carga horária de 160 horas divididas em três módulos com tempos destinados à formação em grupo e trabalho pessoal;</p> <p>3- Os materiais que compõem o Programa são de dois tipos: textos escritos e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.</p>	<p>A- formação dos Orientadores de estudos: com formação de 180 horas divididos em Seminário Inicial, de Acompanhamento e o Final. Após a formação inicial dos orientadores de estudos, estes voltam aos seus municípios e iniciam a formação com as cursistas;</p> <p>B- a formação com as cursistas ocorre na modalidade semipresencial:</p> <p>1- Carga horária de 120 horas, dividida em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, sendo que a cursista participa de uma área de formação por vez, frequentando a outra área na etapa do revezamento;</p> <p>2- A formação se utiliza de material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e à distância acompanhadas por professores orientadores.</p>
Metodologia	<p>Apoia-se, fundamentalmente, em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das</p>	<p>Formação continuada de caráter reflexivo, a partir do desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva no professor que leva em conta experiência pessoal e saberes práticos, considerando a atuação profissional como campo de produção de conhecimento e o docente como sujeito da ação pedagógica.</p>

	implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados.	
Parcerias	A implementação do programa se dá a partir de um termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não governamentais estabelecem as bases que o tornará viável.	O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e Universidades Parceiras com adesão dos estados e municípios.

Fonte: Elaborado pela autora.

No âmbito do estado de São Paulo, foram oferecidos ao público-alvo atendido, de forma mais ampla, dois cursos aos seus municípios, tanto para unidades estaduais como para municipais: os Programas *Letra e Vida* e o “Ler e Escrever”, que receberam maiores investimentos de recursos humanos, financeiros e formativos.

Torna-se importante chamar a atenção nesse momento para a apresentação aqui feita do programa *Letra e Vida* – que, aparentemente, se tratam de uma edição estadual do programa PROFA – em relação à sua estrutura de funcionamento e aos materiais por ele utilizados. Com relação ao programa “Ler e Escrever”, este aparenta um avanço em relação ao programa *Letra e Vida* no sentido que proporciona material de apoio didático para uso do aluno e investe na figura do orientador de estudos como um importante formador do docente alfabetizador.

Vale apresentar aqui nossa concepção como avanço relativo à elaboração do material didático para uso do aluno, falando da posição de orientadora pedagógica que sempre fomos. Consideramos que esse material, elaborado para uso pelos alunos dentro de uma determinada perspectiva até então não abordada com frequência pelos livros didáticos, veio a contribuir em muito na atuação cotidiana dos docentes, uma vez que estes não possuíam um tempo pedagógico destinado à elaboração de materiais voltados mais especificamente às concepções metodológicas apresentadas pelas formações do *Letra e Vida* e pelo “Ler e escrever”. Deixamos claro nesse momento que não estamos incentivando o uso de materiais estruturados de forma indiscriminada pelo professor de modo a trazer amarras para a atuação docente.

No quadro 2, apresentaremos esses programas, cujas informações utilizadas foram retiradas, respectivamente, das fontes Governo de Estado de São Paulo/SEE - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)/*Letra e Vida* – Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001) e Governo de Estado de São Paulo/SEE/Material de apresentação do Programa Ler e Escrever (BRASIL, 2001).

**Quadro 2** – Resumo do Programa Letra e Vida e do Programa “Ler e escrever”

	Letra e Vida	Ler e escrever
Ano de instituição	Implantado na rede estadual de ensino paulista a partir de 2003 (até 2006), derivado do Programa de Formação de Alfabetizadores ( <i>Profa</i> );	A primeira fase do Ler e Escrever iniciou-se em 2007 nas escolas da Capital paulista; ampliou-se em 2008 para a Região Metropolitana de São Paulo; e em 2009, para Interior e Litoral. O programa avança em relação ao <i>Letra e Vida</i> no sentido que elabora, organiza e distribui material didático para uso do aluno correspondente ao que era trabalhado na formação continuada.
Público-alvo	Professores alfabetizadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de anos iniciais, que lecionavam para crianças ou para adultos; professores de outras séries do nível I do EF também poderiam participar do programa;	Professores de 1ª ao 5º anos do Ensino Fundamental.
Objetivos	<p>1- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente;</p> <p>2- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores;</p> <p>3- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores;</p> <p>4- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos;</p>	<p>O programa se trata de um conjunto de linhas de ação articuladas que incluem formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, buscando alfabetizar, até 2010, todas as crianças até oito anos de idade ao fim do Ciclo I do Ensino Fundamental. Os principais objetivos são:</p> <p>1- Apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;</p> <p>2- Apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e escrita a todos os alunos;</p> <p>3- Criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula,</p>



	5- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.	recuperando a dimensão pedagógica da gestão; 4- Comprometer as Universidades com o ensino público; 5- Possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras) experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente no processo de alfabetização através da instituição da Bolsa Alfabetização, que prevê a atuação de estudantes universitários nas classes do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) e de 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, de modo a auxiliar os professores na alfabetização dos alunos.
Pressupostos básicos	Os mesmos do programa <i>Profa</i> , uma vez que se trata da mesma proposta.	- urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I relacionadas às competências de leitura e escrita expressas nos resultados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SARESP, 2005); - necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I; - imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade; - alfabetizar, até 2010, todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino; (BRASIL, 2007).
Organização	1- Carga horária: 160 horas, com encontros semanais presenciais de duração de três horas, sendo uma delas destinada ao que se chamou “trabalho pessoal”; 2- Curso dividido em três módulos, cada qual com um número variável de unidades,	Encontros de formação com profissionais envolvidos: 1- Mensais com Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) e Diretores; 2- Quinzenais com Professores

	<p>que deveriam ser cursados em quarenta e cinco semanas, podendo ser estendidas caso necessário; todos terminaram com uma avaliação da cursista, individual ou em grupo;</p> <p>3- Materiais que compõem o Programa são de dois tipos: textos escritos e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.</p>	<p>Coordenadores e PCOPs;</p> <p>3- Semanais com as equipes de formadoras e pedagógicas da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação (SE), para supervisão do trabalho desenvolvido;</p> <p>4- Acompanhamento: visitas às Diretorias de Ensino e Reuniões Centralizadas no Conselho Executivo das Normas-Padrão (CENP);</p> <p>5- Os professores de 1º, 2º e 3º anos integrantes do projeto devem participar da formação que acontece na sua Unidade Escolar nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) sob a responsabilidade e orientação do Professor Coordenador e, em momentos específicos a ser planejados, pela Diretoria de Ensino.</p> <p>Obs: no município de Campinas, a formação não era obrigatória aos docentes alfabetizadores, mas ocorriam fora do horário de trabalho com pagamento em forma de horas/projeto e de adesão voluntária, sendo os encontros coordenados por formadores da própria rede que, por sua vez, eram formados pelo coordenador do projeto no referido município.</p>
Metodologia	Mesma do <i>Profa.</i>	<p>1- Encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;</p> <p>2- Recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo -PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos);</p> <p>3- Um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);</p> <p>4- Elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;</p> <p>5- Distribuição de materiais</p>

		complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.  6- Acompanhamento institucional sistemático das diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.
Parcerias	Estado de São Paulo/MEC.	Envolve a estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEE), (CENP, Coordenadoria do Ensino da grande São Paulo (COGSP), Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI) e as Diretorias de Ensino do estado de São Paulo) com proposta de parceria com os municípios do estado.

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma informação importante é de que cerca de 41% dos docentes alfabetizadores participantes do PNAIC/Campinas-2013/2014 frequentaram ao menos um dos cursos apresentados anteriormente nos quadros 1 e 2, segundo consta em pesquisa realizada por esse município junto às cursistas dessa formação. Essa referência também foi feita por 54,54% dos sujeitos desta pesquisa<sup>15</sup>.

Tais programas, sem dúvida, muito contribuíram para a formação continuada dos profissionais desse município, segundo eles mesmos<sup>16</sup>, pois significaram avanços não apenas na proposta de pensar possibilidades de superações dos baixos índices de indivíduos alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização, mas também, certamente, na melhor qualificação de docentes alfabetizadores possivelmente provindos de uma formação deficitária, como já apontado por Saviani (2009) anteriormente.

Faz-se importante para nós, neste momento, investigar o que dizem as pesquisas que avaliaram tais programas, pelo fato de que esses foram, como já dissemos, de certa forma

<sup>15</sup> Essa informação tem caráter metodológico, pois ao se verificar sobre o aprendizado dos professores sujeitos desta pesquisa advindos do PNAIC, pode ser que haja mediações desse aprendizado profissional provindas desses cursos. Nesse sentido, nossos sujeitos podem se referir a procedimentos didáticos que advém de outro lugar que não do PNAIC.

<sup>16</sup> Esta informação baseia-se nas avaliações realizadas pela equipe do NAL de Campinas apresentadas nos trabalhos de Boscolo e Campos (2014).

precursores do PNAIC. Além do mais, essa investigação nos poderá ser útil no momento da discussão dos dados provenientes dos sujeitos desta investigação.

### **E) O que dizem as pesquisas apresentadas entre 2009 e 2015 sobre esses programas**

A revisão bibliográfica realizada para este trabalho teve a finalidade de levantar pesquisas produzidas entre 2009 e 2015 com o objetivo de promover uma interlocução destas com esta pesquisa. Para tais buscas, utilizamos os *sites* da CAPES, da ANPED e da BDTD/IBICT a partir dos descritores “formação continuada e alfabetização; políticas públicas e formação continuada”. Desse levantamento extraímos informações, como objetivos, sujeitos pesquisados e resultados obtidos por cada pesquisador. Cabe lembrar aqui que as buscas iniciais visavam produções que versassem sobre o Programa PNAIC, contudo, nenhuma foi localizada, o que, de certa forma, era esperado, devido ao fato do PNAIC ser um Programa muito recente. Porém, encontramos pesquisas que discutiam os programas PROFA, Pró letramento, *Letra e Vida* e “Ler e Escrever”. E a escolha pelos trabalhos aqui discutidos, e não por outros encontrados, deu-se pela aproximação entre esses e o PNAIC, percebida através das características desse conjunto.

No que refere à implantação do modelo de formação incorporado pelo programa PROFA, Rabelo e Farias (2010, p. 12) o apresentam como uma política induzida aos estados e municípios com funções específicas do modelo regulador, na qual a esfera federal atua na elaboração, proposição e avaliação enquanto que a “esfera estadual atua nas funções de negociação das políticas e a esfera local (municipal) como lugar de execução, continuação e responsabilização dos resultados” que, aparentemente, apontam para uma estruturação formativa imposta de cima para baixo.

As autoras concluem em sua pesquisa que,

No plano das repercussões, o estudo revela que a efetividade do programa se relaciona ao nível de convergência com a trajetória formativa e com a funcionalidade que tem para seus usuários, em particular os docentes, e no atendimento as demandas de seus contextos de trabalho [e, que] A regulação interna dos docentes não desaprova nem rejeita a política, mas aceita e redireciona a partir da oferta dos gestores locais. O caráter de política induzida que o Profa traz não invalida seu acolhimento junto aos docentes pesquisados. (RABELO; FARIAS, 2010, p. 13).

Essa aceitação, que independe da estrutura impositiva da formação, conforme apontam as autoras do trabalho, pode estar aparentemente relacionada, por um lado, ao fato da referida

formação apresentar possibilidades de aplicação no cotidiano docente; por outro lado, se essa for ao encontro das políticas formativas locais, pode se apresentar como uma oportunidade formativa gratuita e de boa qualidade.

Já Teixeira (2010), aponta para outros aspectos importantes dentro dos processos formativos relacionados à apropriação de conhecimentos dos docentes cursistas do PROFA e a respeito da aplicação das propostas do programa pelos alfabetizadores nas práticas docentes que efetivam no âmbito da SEE de São Paulo.

Esses aspectos tratam-se, primeiramente, do efetivo envolvimento da equipe escolar e principalmente da equipe gestora com os princípios e funcionamento dos programas de formação, mais especificamente do PROFA. Em segundo lugar, apresentam a importância do acompanhamento permanente da prática pedagógica docente do participante do curso por seu formador, visando lhe proporcionar reflexões acerca dessa atuação e oportunizando possibilidades para mudanças necessárias.

Com relação ao Pró-letramento, Aureliano (2012, p. 11) aponta continuidades e descontinuidades, aproximações e distanciamentos entre as propostas do programa e as concepções de cinco professoras<sup>17</sup> observadas, bem como “entre as concepções/significações e sentidos enunciados por elas em seus discursos e as práticas relatadas ou observadas”.

A autora indica ainda que esses descompassos envolvem, além da relação formador-cursista, condicionantes sociais, econômicos e sociais dos locais de implementação do programa de formação continuada. Ela aponta também as relações existentes entre as condições de trabalho em que são desenvolvidas as práticas de alfabetização e a necessidade de processos formativos contínuos e permanentes. A respeito dessas relações, torna-se importante lembrar aqui do caráter não imediato das aprendizagens, necessitando, dessa maneira, de reiteradas e diversificadas experimentações, sistematicamente mediadas, para a consolidação desejada.

Acreditamos, da mesma forma que Aureliano (2012), que é o processo de convergência das elaborações conceituais prévias da cursista que servem como suporte para as internalizações dos novos conceitos apresentados e é onde se encontram as possibilidades de mediação do formador com “elaborações/significações acerca do tema e dos processos de torná-los acessíveis” (AURELIANO, 2012, p. 114) para que as consolidações desejadas se

---

17 Docentes atuantes nos três primeiros anos de ensino fundamental no município de Belém do Brejo do Cruz/PB.

efetuem. Por isso, acreditamos também na importância dos processos formativos contínuos e permanentes.

Ainda com relação ao Pró-letramento, Lucio (2010) indica que, de maneira geral, o programa foi avaliado positivamente no *locus*<sup>18</sup> de sua pesquisa, o RJ, em questões que consideramos importantes, como a boa qualidade do material apresentado para a formação e formatação do curso, uma vez que estas proporcionaram a reflexão sobre a prática docente da cursista pois relacionava a teoria à prática e apresentava uma sistematização do processo de alfabetização em uma perspectiva interacionista de aprendizado. Outro aspecto apresentado por Lucio (2010) foi a duração mais prolongada do curso Pró-letramento, ao contrário do normalmente destinado como duração para as formações no período entre 2008 e 2009, naquele *locus*.

Podemos aqui traçar uma certa proximidade entre os programas PROFA e o PNAIC, uma vez que ambos são de um caráter de política induzida com estrutura formativa imposta de cima para baixo e oferecido da mesma forma para docentes de todo o país, independentemente das necessidades diferenciadas das diversas regiões brasileiras.

Outra proximidade se apresenta quando avaliamos, em coautoria com Campos (2014), impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem indicados pelas cursistas do PNAIC/Campinas, indo ao encontro das conclusões apresentadas por Rabello e Farias (2010) acerca da aceitação do PROFA. Ambos os trabalhos apontam tanto o PROFA quanto o PNAIC como oportunidades formativas gratuitas e de boa qualidade aos docentes, principalmente ao se aproximarem das políticas formativas locais. Então, o fato de serem feitos de cima para baixo, aparentemente, não se apresenta como um problema.

Ademais, no caso do PNAIC/Campinas, observou-se como positivas as possibilidades de realização das reflexões teóricas e práticas, a socialização de práticas cotidianas entre os pares como uma contribuição ao aprimoramento da atuação docente, as melhorias na organização das rotinas de trabalho, os planejamentos, os registros sobre o processo de aprendizagem, a avaliação, os trabalhos com a leitura, a produção escrita e a exploração dos gêneros textuais e a organização do trabalho a partir dos saberes dos alunos, além de uma maior segurança na condução do trabalho didático como um todo.

Com relação aos apontamentos de Teixeira (2010), além da apropriação de conhecimentos, essa autora apresenta a importância do envolvimento das equipes gestoras

---

18 Encontros de formação de tutores do Programa Pró Letramento, Rio de Janeiro/RJ conduzidos no período entre 2008 e 2009.

com o funcionamento dos programas de formação e do acompanhamento do docente cursista pelo formador do programa. Essa importância também é verificada pela equipe do município do PNAIC/Campinas, que apontou para avanços nesse propósito ao afirmar que a atuação da equipe responsável pelo programa no município privilegiou ações que envolveram, nesse processo formativo, todos os atores responsáveis pela alfabetização das crianças, até mesmo para além daqueles atuantes no interior das unidades escolares.

Outra aproximação constatada entre o que denominamos precursores do PNAIC e o próprio diz respeito ao material e à formatação do curso quando Lucio (2010) se refere à boa qualidade do material e da formatação do curso oferecido pelo Pró-letramento, cuja proposta se apresenta parecida com a do PNAIC. Já em relação ao tempo de duração do curso, não se pode dizer o mesmo, uma vez que cursistas do PNAIC/Campinas avaliaram sua duração como insuficiente para os estudos necessários.

Ainda segundo Lúcio (2010), esta autora aponta para o fato que, no Estado de São Paulo, foi dada continuidade ao programa PROFA sob a nomenclatura de *Letra e Vida*, que se transforma no formato do programa “Ler e escrever”. Como pudemos verificar nos quadros de apresentação desses programas, esses últimos não se tratam exatamente de uma continuidade do PROFA, mas de uma edição dele feita pelo Estado de São Paulo.

Relativo ao programa Letra e Vida, Bauer (2011) busca entender seus impactos nas práticas docentes de alfabetizadores e os resultados dos alunos de 1ª série<sup>19</sup> do EF, apontando que, nesse aspecto,

No que tange à identificação de evidências de aplicação de princípios metodológicos do Letra e Vida na organização do trabalho em sala de aula, a realidade observada nas três escolas visitadas permite afirmar que ela depende do contexto da escola e de sua equipe de professores e gestores, bem como dos recursos disponíveis. O conhecimento da coordenação e da direção dos pressupostos do Programa e o suporte ao trabalho a partir do marco teórico que ele veicula pareceram importantes para dar aos professores condições de aplicar o que aprenderam no curso. (BAUER, 2011, p. 204-5)

---

<sup>19</sup> Neste texto, ora refere-se à 1ª série ora ao 1º ano. Explica-se a situação pelo fato de que, dependendo do ano da pesquisa citada e a rede pública pesquisada, existia no país o funcionamento de sistemas organizados em séries concomitantemente com o sistema organizado em anos, que se diferenciam, basicamente, pela organização definida pela LDB, no ensino de nove anos, o 1º ano atende as crianças de seis anos de idade e deve corresponder a uma fase de aprendizado promotora da iniciação do processo de alfabetização das crianças em um sentido mais amplo; a 1ª série do ensino fundamental passa a ser designada como 2º ano do ensino fundamental. Vale ressaltar que, a partir de 2016, todas as unidades educacionais do país deverão se adequar ao sistema de ensino de nove anos, passando a adotar a nomenclatura “ano” em lugar de “série”.

É possível reconhecer na conclusão de Bauer (2011) os apontamentos feitos anteriormente por Nóvoa (1997), Perrenoud (1997) e Charlot (2013) acerca da formação continuada e sua relação com as ações docentes efetivamente praticadas a partir desta.

Lembrando que Nóvoa (1997) nos chama a atenção para a questão da importância da articulação entre a formação continuada e os projetos das escolas; ao mesmo tempo Perrenoud (1997) nos traz a necessidade de a formação continuada promover a mediação entre o que o docente vivencia em sua formação e as necessidades advindas de seu cotidiano; e Charlot (2013) aponta para os aspectos abordados na formação docente, que devem privilegiar também sua atuação cotidiana.

Um aspecto importante que Bauer (2011) nos traz e que pode ser relevante quanto à análise de uma formação continuada proporcionada em escala mais ampliada é referente à questão da abrangência na implementação do programa e sua eficiência:

[...] Apesar de aparentemente ter atingido grande número de professores – quando se consideram todas as turmas de 1ª e 2ª série do estado ou, proporcionalmente, todos os professores de Ensino Fundamental I –, vê-se que o número de concluintes do Letra e Vida ainda não os torna maioria na equipe das escolas.

Segundo os entrevistados, isso gera descontinuidade no trabalho pedagógico no decorrer das séries do Ensino Fundamental I, além de isolamento de professores que procuram seguir a proposta disseminada, que não conseguem fazer parcerias, em virtude da falta de colegas que compartilhem sua afinidade com a proposta do Programa. Talvez a mudança educacional, que por sua natureza já é complexa, fosse favorecida por equipes compostas por profissionais com afinidades teórico-metodológicas, que potencializariam o estudo e o trabalho coletivos em direção aos pressupostos do Letra e Vida.

Também fica claro em diversos testemunhos que, quando o professor não adota uma determinada forma de trabalho, poucos são os mecanismos e instrumentos legais e institucionais na escola pública paulista que permitam ao gestor uma intervenção efetiva junto ao professor para garantir a unicidade do projeto pedagógico da escola e a adoção de determinada concepção pedagógica. (BAUER, 2011, p. 205).

O que a autora parece nos apontar é que para haver mudanças significativas nas práticas docentes e no sucesso da formação continuada são necessários mais do que trabalho coletivo e reflexões feitas com os pares e envolvimento da equipe gestora com os princípios dessa formação. É também de suma importância que haja efetiva implementação na unidade escolar em todos os anos da escolarização, a fim de que não haja descontinuidade de ações frente ao processo de aprendizagem dos alunos.

Outra questão importante que Bauer (2011) nos apresenta é a de que, a partir da LDB, foi imposta à escola a tarefa de convencer o professor sobre a importância das formações propostas, sobretudo porque naquele momento foi garantida a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, o que se mostra como avanço bastante positivo. Porém, ao mesmo



tempo, foram abertas oportunidades para o surgimento de tensões relativas a implementações de programas centralizados e impostos de cima para baixo.

Acreditamos que essas tensões possam ser minimizadas através de formações continuadas que possibilitem mudanças de valores, concepções e práticas pedagógicas a partir da proposição de novas ideias e propostas pedagógicas, uma vez que devemos admitir que essas mudanças não ocorrem a partir de decretos e muito menos automaticamente, mas sim através de experimentações e reflexões, que podem ser oportunizadas nesses momentos formativos.

Nesse sentido, Bauer (2011) faz ainda uma crítica ao projeto “Ler e Escrever” – lembrando que esse é uma continuação do *Letra e Vida* – por depositar no coordenador pedagógico da unidade escolar a responsabilidade pela formação de seus docentes sem proporcionar, em alguns casos, formação dentro dos pressupostos do Programa, indicando dessa forma que o formador do professor necessita de uma formação igualmente sólida para dar suporte às necessidades formativas docentes.

Outro alerta que essa autora apresenta diz respeito ao fato de que a escola pública é alvo de diferentes políticas propostas ao mesmo tempo, oriundas, muitas vezes, de diferentes esferas públicas (federais, estaduais e municipais), o que pode desencadear a necessidade de a escola precisar atender a objetivos até mesmo contraditórios, acabando por limitar, e até mesmo paralisar, a concretização de parte deles, tanto na implementação quanto na concretização. Dessa forma, pode ser importante a condição de as escolas possuírem liberdade para aderir ou não a propostas externas, e de as diferentes esferas governamentais dialogarem entre si acerca de suas intenções e propostas no que se refere às demandas dirigidas às suas mesmas unidades educacionais.

Bauer (2011) também aponta para as dificuldades da implementação das propostas de cursos de formação continuada, sobre as quais os envolvidos na elaboração de políticas públicas de formação deveriam se debruçar:

Diversos fatores explicam as dificuldades de implementação dos pressupostos do curso na sala de aula. Algumas delas são macroestruturais, entendidas aqui como características da política educacional mais ampla, com suas tensões e contradições; outras, mesoestruturais, ligadas a problemas de estrutura e organização das escolas que interferem no trabalho escolar. Finalmente, no nível microestrutural, estão as dificuldades dos próprios professores – compreender a teoria disseminada no Programa, aceitá-la e transpô-la para a sala de aula.

Independentemente do nível dessas limitações, o olhar atento sobre elas por parte dos gestores da SEE/SP e das escolas, bem como dos supervisores e responsáveis pelo Programa poderia ensejar ações para minimizá-las, contribuindo para potencializar a implementação. (BAUER, 2011, p. 206).

A autora conclui seu trabalho chamando a atenção para uma questão fundamental referente aos avanços que uma pesquisa empírica, afirmando que esta pode e deve proporcionar a qualificação da Educação pública relativamente aos impactos provocados pela formação docente no processo de qualificação da alfabetização dos alunos. Ela traz à tona o uso dos recursos e os interesses da população, com cujo apontamento concordamos: “[...] quando estão envolvidos recursos públicos e interesses da população, a constatação dos impactos dos programas educacionais e a busca pelo seu constante aprimoramento não é uma questão de planejamento educacional, mas de garantia de direitos sociais.” (BAUER, 2011, p. 209). Dessa forma, a autora vai ao encontro a Alves-Mazzotti (1992) quando esta alerta para a necessidade da qualificação das pesquisas na área da Educação.

Já Valiengo (2012) analisa representações dos professores sobre a capacitação dos programas *Letra e Vida* em São Paulo e do Programa Nacional de Ensino do Português em Portugal e, ainda, os impactos provocados por tais formações nas práticas pedagógicas desses docentes. Essa autora afirma que a maior contribuição do *Letra e Vida* nas práticas pedagógicas diz respeito às mudanças ocorridas relativas à forma e à quantidade de leituras realizadas pelos docentes após cursarem os programas.

Valiengo (2012) também aponta para a existência de mudanças, “ou poderia dizer, adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes”, contudo, não indicando mudanças em concepções mais enraizadas sobre o processo de alfabetização, como é o caso ainda existente da crença de que “para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa” (VALIENGO, 2012, p. 234), denominado por alguns autores como método empirista.

Em seu estudo, Valiengo (2012) aponta para a existência de iniciativas governamentais no Estado de São Paulo no sentido da promoção de investimentos, tanto públicos quanto privados, em formação inicial e continuada de professores, contudo, indica a insuficiência das ações no que se refere às modificações qualitativas das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do processo de alfabetização, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita. A autora se refere às modificações qualitativas necessárias à prática docente levando em consideração os usos do texto como “unidade básica do ensino, em situações reais de leitura e escrita, ainda estão, aparentemente, longe de serem colocadas em prática” (VALIENGO, 2012, p. 234), concluindo que

As ideias anteriores parecem revelar, portanto, a carência de estudos sobre as melhores maneiras de se realizar uma formação continuada, já que é notória a necessidade de tê-la no processo em que o profissional se torna professor

alfabetizador ou de outros anos da escolaridade. Essa formação deve ser baseada na prática e, ao mesmo tempo, ir além dela para o aprofundamento teórico e retornar a ela para ressignificá-la. (VALIENGO, 2012, p. 234).

Em relação aos estudos de Bauer (2011) e Valiengo (2012), podemos dizer que também encontramos relações com o programa PNAIC/Campinas. Bauer (2011) apresenta as dificuldades de implementação do *Letra e Vida* apontando para as questões mesoestruturais como fatores de interferência no trabalho escolar e se refere às estruturas organizacionais das escolas. Juntamente com Campos (2014), indicamos a busca da reorganização dessas estruturas no sentido de proporcionarem condições mínimas necessárias para o bom andamento do trabalho docente como aspecto positivo da formação PNAIC/Campinas.

A equipe de trabalho responsável por essa formação em Campinas atuou com o objetivo de subsidiar e conscientizar as equipes gestoras desse município no que se refere à importância de proporcionar aos docentes momentos coletivos, sistemáticos e semanais dentro de seus tempos pedagógicos nas unidades escolares, com a finalidade de discutir, planejar e avaliar o seu trabalho, bem como possibilitar a troca de experiência entre os pares. A equipe buscou também enfatizar a importância das ações pedagógicas voltadas para o atendimento da diversidade de saberes existentes em de cada turma, para o qual se pode organizar de diferentes formas agrupamentos e reagrupamentos dos alunos com o apoio dos estagiários contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas como apoio aos docentes alfabetizadores cursistas do PNAIC.

Considerando as indicações de Bauer (2011) quando a autora aponta para as questões microestruturais se referindo às dificuldades dos próprios professores em compreender a teoria disseminada no programa, aceitá-la e transpô-la para a sala de aula, a equipe de Campinas atuou com o objetivo de proporcionar aos Orientadores Pedagógicos (OP) desse município uma aproximação com os pressupostos do programa PNAIC com a finalidade de trazê-los como parceiros desse programa para o apoio à prática pedagógica docente e às mudanças necessárias para a otimização de seu trabalho. Nota-se, assim, que os programas de formação continuada já estudados e o próprio PNAIC se revelam produtivos em muitos de seus níveis.

### SEÇÃO 3 - PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A APLICAÇÃO DO PROGRAMA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP

#### A) PNAIC/MEC: uma descrição analítica

Desde as décadas de 1970 e 1980 do século XX, a questão da alfabetização e seus processos entraram na pauta das discussões dos especialistas dessa área. A partir da Constituição de 1988 e da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), outro aspecto tornou-se relevante nesse campo: a discussão acerca da formação dos profissionais que atuavam nessa fase do aprendizado escolar.

De mesmo modo é que, também, desde o início dos anos de 2000, houve uma preocupação mais acentuada com a formação inicial e continuada dos docentes alfabetizadores. Como exemplo citamos os programas PROFA, o Pró-letramento, o *Letra e Vida* e o “Ler e Escrever”. Ao averiguar as propostas, objetivos e metodologias desses programas é possível inferir que o PNAIC se trata, de certa forma, de uma continuação dos mesmos com alguns avanços.

O programa PNAIC foi instituído através do decreto nº 6.094 (24 de abril de 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e da portaria MEC nº 867 (4 de julho de 2012) e que definiu as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações, tendo como principal objetivo a melhoria da qualidade da educação básica. O referido decreto dispõe sobre a implementação do programa indicando um “regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.” (BRASIL, 2007, p. 23).

A portaria em seu artigo 1º indica as diretrizes que devem nortear o mesmo, reafirmando as parcerias e ampliando o compromisso do Decreto nº 6.094 de

[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012c, p. 22).

Conforme mencionado anteriormente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) trata-se, então, de “[...] um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 08 (oito) anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2012a, p. 5). Contudo, o PNAIC veio depois de outros programas, como já mencionamos. Nesse sentido, Vieira (2014, p. 21) discute em seu trabalho o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) apresentando-o como uma experiência realizada no estado do Ceará, apontando-o como precursor da proposta do PNAIC/MEC e constatando que “A Proposta Didática para Alfabetizar Letrando [...] se configurou em uma experiência bem-sucedida no Estado do Ceará”, sendo que, segundo a autora, a proposta do programa PAIC serviu de exemplo para a estruturação do PNAIC, mas indica, através dos depoimentos de seus sujeitos de pesquisa, que estes não dialogavam entre si, apesar de não ser apresentado em que sentido esse diálogo não acontecia.

Também acerca do PAIC, Gatti, Barreto e André (2011) informam que foi criado em 2005 através da Secretaria da Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC/CE) a partir de um Pacto entre sociedade civil e instituições públicas (Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar), a SEDUC/CE e o Conselho Estadual de Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNDIME-CE) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O programa tinha como foco a alfabetização das crianças da educação infantil e como objetivo o investimento em cinco eixos prioritários: “[...] avaliação externa, apoio à gestão da educação municipal, gestão pedagógica da alfabetização, educação infantil e formação do(a) leitor(a).” (GATTI; BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 242).

Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 243), a proposta do PAIC se baseou em dados de uma pesquisa que envolvia 48 municípios do Ceará e que revelava as “insuficiências dos currículos dos cursos superiores para formar o(a) professor(a) alfabetizador(a) e a falta de conhecimento dos docentes para alfabetizar, o que se refletia em dificuldades dos alunos da educação básica na leitura, escrita e compreensão de textos.”

Segundo Vieira (2014), o foco da proposta de formação docente do PAIC, organizada em sete módulos ligados diretamente a leitura cujos temas eram: a sensibilização e pedagogia

da leitura, dinamização do acervo literário, literatura e contação de histórias, literatura infantil no desenvolvimento e no processo de aprendizagem da criança, professor (a) leitor (a), planejamento pedagógico, alfabetização e letramento.

É possível perceber através dos estudos dessa autora que os princípios, as metas, os objetivos, as propostas e as ações do PAIC e do PNAIC são muito próximos, diferenciando-se a idade das crianças definida como apropriada para alfabetização, que no primeiro deveria ser de sete anos. Aproximam-se até mesmo na perspectiva das parcerias realizadas, além de no próprio nome. Da mesma forma, pode-se identificar no programa PNAIC não apenas os princípios da proposta didática de alfabetizar as crianças a partir do letramento, mas também aqueles que dizem respeito à necessidade de investimentos em formação docente, por considerá-la deficitária, principalmente referente ao docente alfabetizador.

Porém, percebe-se que o PNAIC investiu mais na oportunidade de reflexão e na autonomia docente, uma vez que não busca direcionar o trabalho do professor como o PAIC o fazia através do material produzido por esse programa, composto de manuais para os professores, cadernos de atividades do aluno, cartelas e cartazes mas, em vez disso, aposta na construção da autonomia desse docente através de análises de práticas, reflexões sobre processos de aprendizagem etc.

Temos o entendimento de que, apesar das avaliações dos programas que o precederam e que citamos anteriormente terem indicado a necessidade de aprofundamento em outras ações além da formação docentes, isso não ocorreu no PNAIC. Como exemplos de ações para além da formação docente citamos ações político-financeiras, como redimensionamento de recursos financeiros para a área da alfabetização; estímulo do compromisso dos docentes alfabetizadores com a aprendizagem das crianças; investimento nos planos de cargos, carreira e remuneração do magistério; promoção da valorização do docente alfabetizador, etc.

No que se refere à formação docente no PNAIC, vale dizer que os eixos relativos à formação continuada de professores alfabetizadores e às avaliações externas ocuparam o lugar de importantes ações e intervenções. Nesse processo e fazendo parte das responsabilidades do MEC havia o provimento de material didático de embasamento teórico e prático para uso nos encontros da formação e também o pagamento de uma bolsa mensal como auxílio financeiro aos participantes do curso.

Houve também a distribuição de *kits* de jogos pedagógicos e obras literárias para uso com os alunos como apoio ao processo de alfabetização, fornecidos a todos docentes atuantes em salas de anos iniciais do município que aderiu ao programa, independente de participarem ou não no referido curso. Assim, não somente os professores que participaram da dita

formação receberam material didático. Podemos dizer que o formato do PNAIC possibilitou formação continuada direta e indireta.

A formação proposta no PNAIC foi realizada por etapas: a primeira, ocorrida em 2013, focou em Língua Portuguesa; a segunda, ocorrida em 2014, em Matemática. Em 2015, foi proposta uma formação em Ciências, História, Geografia e Arte, o que acabou não ocorrendo, ao menos no município de Campinas.

Quanto à formação dos orientadores de estudos, esta foi realizada pelo professor formador, que é o profissional selecionado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas no programa, através de parcerias entre o MEC e as IES de todo o país. Esses orientadores de estudos deveriam ser profissionais efetivos da Educação do município participante, selecionados a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, sendo assim os responsáveis diretos pela formação dos docentes alfabetizadores desse município.

A respeito da seleção dos profissionais orientadores de estudos, segundo o documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores (MEC, BRASIL, 2015, p. 8), os critérios mencionados são:

- I- ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II- ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do PNAIC, em anos anteriores;
- III-ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

Caso a rede de ensino não possuísse tutores do Programa Pró-letramento, deveria considerar os critérios que seguem:

- I- ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
- III - atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2015, p. 8).

A contrapartida do município acontecia pela organização e oferta do curso aos docentes efetivamente atuantes no ciclo de alfabetização de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental, bem como as condições de atuação aos orientadores de estudos.

Segundo o MEC, o conjunto de profissionais “formado pelos três grupos de professores, deverá mobilizar diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças.” (BRASIL, 2014a, p. 11). Lembrando que esses profissionais são: os docentes alfabetizadores que atuam junto a seus

alunos, o orientador de estudos (OE) e o formador da Instituição Superior de Ensino (IES, atuando junto aos OEs).

A partir dos pressupostos presentes nos cadernos de apresentação do material de formação docente, nota-se no discurso uma evidenciação do papel do professor alfabetizador como um profissional em constante formação – não só na área de linguagem, mas em todas as áreas do conhecimento que façam parte do ciclo de alfabetização – e não como um reproduzidor de métodos e técnicas.

Partindo desse pressuposto, a proposta formativa do PNAIC/MEC possui como objetivos da formação auxiliar no processo de atuação docente no campo da alfabetização. Dessa forma, os princípios orientadores das ações da formação continuada do PACTO, são:

**A prática da reflexividade:** pautada na ação prática/teoria/prática. Operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

**A constituição da identidade profissional:** efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a “se observar caminhar”, percebendo-se em constante processo de formação.

**A socialização:** operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

**O engajamento:** privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

**A colaboração:** para além da socialização. Trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014a, p. 9, grifo nosso).

Verifica-se nesses princípios o alinhamento do discurso formativo da proposta de formação do PNAIC/MEC com nosso entendimento de como deve ser a formação continuada, explicitado desde a Introdução como, por exemplo, no que se refere à prática da reflexividade, à constituição da identidade profissional e à dimensão do trabalho coletivo (NÓVOA, 1997).

Porém, a organização estrutural do programa PNAIC/MEC pode não ter permitido atingir adequadamente esses princípios, uma vez que a carga horária do curso deixa a desejar, proporcionando pouco tempo para as necessidades pedagógicas cotidianas das cursistas. Essa informação foi verificada junto às cursistas de Campinas no momento da avaliação dessa formação, realizada em 2013, e que poderemos confirmar quando da apresentação da carga horária destinadas às discussões de cada caderno.

Na metodologia indicada pelo MEC, os encontros com as cursistas, tanto no ano de 2013 quanto em 2014, deveriam conter atividades permanentes como:



1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e uma retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Além das atividades permanentes, em cada unidade haverá temas/questões a serem aprofundados por meio de diferentes estratégias formativas, tais como:

- Socialização de memórias;
- Vídeo em debate;
- Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas;
- Análise de atividades de alunos;
- Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula;
- Análise de recursos didáticos;
- Exposição dialogada;
- Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados;
- Avaliação da formação. (BRASIL, 2012, p. 32).

Para possibilitar que os objetivos do programa fossem atingidos, ele apresentava as seguintes ações, conforme pudemos perceber a partir das leituras realizadas nos cadernos de formação (BRASIL, 2012): 1) Distribuição de material didático para uso nas formações, constituídos de cadernos contendo as informações necessárias e os princípios a serem discutidos durante os encontros e material de apoio teórico; 2) Envio de obras de acervo paradidático e jogos de alfabetização a todos os docentes dos municípios que aderiram ao programa, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a finalidade de subsidiar a efetivação da formação, com a distribuição desse material a todos os docentes do município independente de participarem da formação; 3) Continuidade da aplicação da Provinha Brasil (para os 2º anos) e implantação de uma Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (para os 3º anos), nos mesmos moldes da Prova Brasil, para averiguar o aprendizado dos alunos no campo da alfabetização, a todos os alunos desse ciclo de aprendizagem, independentemente da participação docente na formação do PNAIC; 4) Controle da efetividade das formações através de dados inseridos no Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC), através do Sistema de Monitoramento do Pacto (SISPACTO), realizadas em diferentes níveis, com diferentes funções e por diferentes participantes, a saber:

- a) realizadas pelos docentes cursistas como controle do processo da efetivação da formação no trabalho de sala de aulas dos docentes participantes bem como da sua eficácia no aprendizado de seus alunos;

- b) realizadas pelos docentes cursistas referente à atuação do orientador de estudos no processo formativo;
- c) realizadas pelos orientadores de estudos referente à atuação dos docentes cursistas na formação propostas e nas atividades desenvolvidas pelos mesmos junto a seus alunos;
- d) realizadas pelos orientadores de estudos referente à atuação dos professores formadores das IES e da coordenação local do município;
- e) realizadas pelos professores formadores das IES referente à atuação do orientador de estudos nas formações propostas.

A respeito da relação entre desenvolvimento real do programa e recebimento de bolsas para esse fim, vale dizer que todos os processos de inserções de dados no sistema SIMEC/SISPACTO eram acompanhados e confirmados pela figura do coordenador local do município e do coordenador da IES responsável pelo município, sendo que o pagamento das bolsas era liberado apenas depois dos trâmites finais de todos esses procedimentos. A seguir, serão tratadas as duas fases em que se dividiu a formação.

### **A.1) A formação para/em Língua Portuguesa**

Na fase ocorrida em 2013, a orientação do MEC foi para a estruturação da formação em oito unidades, divididas em dez encontros de oito horas, totalizando 80 horas de formação presencial e um seminário de encerramento de oito horas que tinha o objetivo de socialização entre os docentes dos trabalhos desenvolvidos a partir da formação PNAIC no município. Os objetivos dessa fase foram:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE

Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;

6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras com uso dos materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012a, p. 31).

No que diz respeito à organização dos grupos de trabalho, o MEC indicou que os municípios deveriam organizar seus docentes dividindo-os em quatro turmas distintas, sendo que três delas atenderiam docentes de um ano do ciclo cada uma e uma turma atenderia docentes que atuavam em salas multiseriadas, tratadas pelo programa como Educação do Campo. O município poderia oferecer turmas mistas apenas se apresentasse um quantitativo pequeno de docentes em cada ano do ciclo de alfabetização.

As abordagens realizadas em todas as turmas deveriam ter como similaridade as discussões das temáticas propostas e a distribuição da carga horária e, como particularidade, as especificidades de cada etapa do ciclo de alfabetização, devendo centrar as discussões “[...] nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano.” (BRASIL, 2012a, p. 28).

Com relação a essa proposta, os responsáveis pelo programa no município de Campinas acreditaram que a melhor opção para sua realidade seria a organização de turmas compostas por docentes atuantes em quaisquer dos anos iniciais, uma vez que poderiam assumir, posteriormente, um ano de ensino diferente daquele sobre o qual teve a oportunidade de discutir durante a formação, além do fato de acreditarem na importância da heterogeneidade do grupo para enriquecimento profissional.

No que diz respeito aos cadernos de formação, o conjunto era composto de: a) Caderno de Apresentação; b) um Caderno de Formação de professores contendo os princípios e estratégias formativas; c) Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva; e d) oito cadernos que tratavam das unidades temáticas para cada turma/ano do ciclo.

Cada docente recebeu os cadernos com as temáticas específicas do ano em que atuava. Aos OEs foram entregues os 24 cadernos, sobre dos quais deveriam ter apropriação dos conteúdos. O quadro a seguir mostra as referidas temáticas:

**Quadro 3** – Distribuição dos temas entre os cadernos de formação em Língua Portuguesa

Caderno / carga horária	Temáticas
01 / (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo; interdisciplinaridade; avaliação; e inclusão como princípios fundamentais do processo educativo.
02 / (08 horas)	Planejamento; rotina na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 / (08 horas)	O funcionamento e reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 / (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças; atividades em um grande grupo para aprendizagens diversas.
05 / (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização.
06 / (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização; papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 / (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 / (08 horas)	Avaliação final; registros; direitos de aprendizagens; organização docente para uso do acervo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos perceber, trata-se de uma proposta densa, intensa e com uma carga horária que pode não ser suficiente para tanto, provavelmente por isso as cursistas de Campinas indicaram em suas avaliações que o tempo foi muito curto para toda a demanda.

## A.2) A formação para/em Matemática

Segundo o Documento Orientador do Pacto (SEB/MEC/Janeiro-2014), o objetivo do ano de 2014 foi relativo à retomada dos conceitos trabalhados em Língua Portuguesa do ano anterior, articulando-os ao conteúdo de Alfabetização Matemática e os ampliando para a integração com conceitos da Geografia, História, Ciências e Artes. Da mesma forma, deveriam ser retomados assuntos discutidos na formação de 2013, como a organização do trabalho pedagógico relativa ao planejamento, a rotina semanal de trabalho, a organização do trabalho em forma de projetos didáticos e sequências didáticas etc.

A estrutura organizativa deveria conter uma carga horária de 160 horas, utilizando-se de 120 horas para abordagem dos conceitos da Matemática divididas em encontros mensais que totalizavam 84 horas, durante as quais se deveria discutir as oito unidades de formação matemática, a unidade de apresentação e as duas unidades de referências, intituladas “Educação Inclusiva” e “Educação Matemática na Escola do Campo”, além do caderno de jogos; realização de seminários (8 horas), atividades extraclases (28 horas) para estudos e aplicação de trabalhos para as turmas com as quais o docente trabalha.

Para a retomada dos conceitos abordados na formação em Língua Portuguesa deveriam ser usadas 40 horas, cuja distribuição de assuntos a serem abordados e carga horária utilizada com cada tema deveriam ser definidas pelo Orientador de Estudo segundo diretrizes do MEC. Nesse aspecto, as orientações foram no sentido de retomar principalmente gêneros textuais relacionados ao Campo da Matemática.

Na proposta do MEC, a formação deveria ser desenvolvida com base na prática do professor, de modo a promover reflexões acerca do desenvolvimento das singularidades do trabalho pedagógico. Da mesma forma, deveria ser um curso estruturado “segundo abordagem teórico-reflexiva [...] com abordagem dos conteúdos em espiral, de modo que cada temática é retomada e aprofundada em unidades da formação posteriores.” (BRASIL, 2014b, p. 13). Dessa maneira, toda ação formativa do curso deveria basear-se na abordagem prática/teoria/prática, operacionalizada através de análises de práticas de sala de aulas, reflexões sobre as mesmas à luz das teorias e reelaboração das práticas a partir das reflexões elaboradas, retomando cada temática discutida e aprofundando-as.

O material distribuído em 2014 para a formação em Matemática consistia em doze cadernos, iguais para todos os cursistas e organizados conforme o assunto/eixo discutido, ao contrário do material do ano anterior, 2013, em que os textos apresentados para estudos variavam de acordo com o ano de atuação do docente.

Esse material era constituído de: Caderno de Apresentação; Educação Matemática do Campo; Educação Inclusiva; Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Sistema de Numeração Decimal e Operação; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e outros campos do saber; Jogos na Alfabetização Matemática (acompanhado de um livro Encarte de jogos).

Com a finalidade de retomar, aprofundar e ampliar os estudos realizados nas formações iniciadas em 2013, tanto as IES – na formação dos orientadores de estudos – quanto os OEs (orientadores de estudos) – na formação dos alfabetizadores – deveriam fazer uso dos cadernos de formação distribuídos naquele ano e/ou de outros materiais produzidos e selecionados para o ano de 2014, segundo o Documento Orientador Pacto 2014 (BRASIL, 2014b).

Aqui cabe explicar um pouco sobre o processo de formação realizado pela IES responsável pelo polo ao qual estava ligado o município de Campinas, no caso a UNICAMP.

Não temos dúvidas de que essa IES realizou as formações dentro dos parâmetros idealizados pela equipe responsável pelo PNAIC/MEC. Da mesma forma, temos consciência, mesmo que parcial e enquanto OE que fomos, dos esforços realizados e das dificuldades enfrentadas pela equipe coordenadora e pelos formadores dessa IES para a realização e efetivação das formações que estavam sob sua responsabilidade, principalmente no que tange às questões de repasses de verbas por parte das instâncias superiores.

Sabemos também dos esforços para aproximar as necessidades e demandas dos OEs de cada um dos cerca de 130 municípios às orientações formativas determinadas pelo MEC, dificuldades também enfrentadas pelos próprios municípios, ao menos com relação às necessidades encontradas pela equipe de Campinas, relativas aos docentes de cada uma das unidades educacionais, guardadas as proporções.

Porém, não podemos deixar de registrar que, apesar de todos os avanços promovidos pelo programa, talvez seja necessário avaliar o processo no sentido de averiguar quais outras formas seriam mais bem adequadas a um melhor aproveitamento de todos os recursos financeiros, humanos, administrativos e políticos envolvidos – e muito bem vindos – nesse programa.

Outra questão que necessitamos ressaltar aqui é a de que optamos, por questões estruturais e temporais, por focar de forma mais específica na formação PNAIC/Campinas em detrimento de outros aspectos que também caberiam nesse texto.

## **B) A implantação do PNAIC em Campinas - SP: adequação à realidade local**

### **B.1) O município e a organização de sua estrutura educacional**

Iniciaremos uma apresentação sobre o município de Campinas e sua estrutura educacional, por entendermos ser esse o *locus* de ação dos sujeitos de nossa pesquisa. Esse município localiza-se no interior do Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil.

Segundo dados do IBGE, 2015, Campinas possui população estimada em 1.164.098 habitantes, para uma área de unidade territorial de 794,571km<sup>2</sup>, com densidade demográfica 1.359,6 hab/km<sup>2</sup>. Seu IDH (M) é de 0,805 (dados de 2010), estando entre os melhores do estado e do país. Seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* é de 44.850,57 reais.

Campinas é considerada um importante polo tecnológico, industrial, comercial e educacional de São Paulo, ocupando o 5º lugar entre 100 municípios, analisados pelo índice das Melhores e Maiores Cidades Brasileiras segundo o BCI 100, da Delta Economics & Finance, com dados de 2014 (DELTA RANKING, 2014). O município apresenta-se como o terceiro maior polo de tecnologia do país e é responsável por cerca de 15% da produção científica nacional, acomodando em sua circunscrição importantes universidades: Universidade Estadual de Campinas; Fundação Getúlio Vargas; Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUCC; Universidade Presbiteriana Mackenzie; Faculdade de Campinas; Escola Superior de Propaganda e Marketing; Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação; Universidade Paulista-UNIP, dentre outras.

Campinas conta também com importantes polos de pesquisa como Instituto Agrônomo de Campinas; Laboratório Nacional de Luz Síncrotron; Centro Nacional de Pesquisa em Energia e Materiais (CNPEM); Centro de Tecnologia da Informação Renato Ascher (CTI); Centro de Pesquisas Avançadas Wernher von Braun; Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD); Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), dentre outros.

A partir desses dados, pode-se inferir que o município seja um lugar próspero e propício à prosperidade de seus habitantes. Porém, por seu indicador Gini (0,506), é considerado, segundo o IBGE- 2010, como de relativa desigualdade social.

Outra questão que parece contraditória nesse município, considerando ser ele o terceiro maior polo de tecnologia e produção científica do país, se trata do atendimento à sua

demanda escolar. Para entendermos essa questão será necessária a contextualização da rede de ensino básico do município.

Essa rede é composta por unidades particulares e públicas, sendo estas últimas de âmbitos estadual e municipal, possuindo uma distribuição de atendimento organizada da forma que segue:

**Quadro 4** – Distribuição das unidades educacionais

SEGMENTO	ORIGEM DA MANUTENÇÃO			
	PARTICULAR	MUNICIPAL	ESTADUAL	TOTAL
	UNIDADES	UNIDADES	UNIDADES	UNIDADES
PRÉ-ESCOLA	171	132	00	303
FUNDAMENTAL	95	40	157	292
MÉDIO	57	00	97	154

Fonte: Elaborado pela autora

**Quadro 5** – Distribuição das matrículas de alunos e das disponibilidades de docentes

SEGMENTO	ORIGEM DA MANUTENÇÃO							
	PARTICULAR		MUNICIPAL		ESTADUAL		TOTAL	
	MAT	DOC	MAT	DOC	MAT	DOC	MAT	DOC
PRÉ-ESCOLA	9.127	646	15.812	778	00	00	24.939	1.424
FUNDAMENTAL	29.851	1.883	20.716	1.021	81.306	3.964	131.873	6.868
MÉDIO	7.873	751	00	00	35.834	2.188	43.707	2.939

NOTA: Atribui-se zeros aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Fonte: INEP (2012).

À primeira vista, esse quadro sugere um município com número apropriado em termos de unidades escolares, de alunos matriculados e de docentes em exercício. Contudo, segundo dados da SME, o município atende 93% da população em idade pré-escolar (quatro e cinco anos), 87% daquela em idade de ensino fundamental e apenas 53% dos alunos em fase de ensino médio.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Essas informações constam no relatório diagnóstico para elaboração do Plano Municipal de Educação do Município de Campinas, 2015.



Esses números podem sugerir que ainda não foi atingido o patamar da universalização de atendimento ou que a evasão escolar por parte dos alunos é grande, principalmente em relação ao ensino médio.

O atendimento por parte do ensino público de educação em Campinas se divide entre a rede estadual e a rede municipal, cujos funcionamentos internos independem um do outro. A interlocução entre essas redes se dá na organização e distribuição do atendimento à demanda de alunos do ensino fundamental e no que refere a algumas ações conjuntas; na formação (p.e: o Ler e Escrever) e redistribuição da reserva técnica de livros didáticos, provinda do MEC; no atendimento das normativas da legislação de atuação, entre outras situações.

No que se refere ao funcionamento, organização, estruturação e regulamentação de suas unidades e suas equipes educativas, além do processo de formação continuada dos docentes, cada rede possui seu próprio direcionamento.

Segundo dados do IBGE/2012, a rede educacional desse município estava composta por um total de 6.868 docentes, oriundos das três redes que compõem o sistema educacional do mesmo.

Conforme dados do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, em 2013, essa rede municipal era composta por 1.021 docentes de ensino fundamental para atendimento a 19.364 alunos desse segmento educacional em 44 unidades escolares. Desse montante, havia 243 professores ministrando aulas ao 1º Ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa secretaria, que comporta em seu quadro funcional os sujeitos *locus* desta pesquisa, segue os princípios diretivos organizacionais da Prefeitura Municipal, com uma subdivisão em cinco núcleos de ações educativas descentralizados (NAEDs) que atendem as demandas educacionais de cada uma das regiões da cidade.

O principal objetivo dos NAEDs é manter a unidade estrutural do sistema educacional municipal ao mesmo tempo em que atende às particularidades de cada região, que apresentam-se, diga-se de passagem, bastante diferenciadas. Cada NAED possui sob sua administração: unidades de educação infantil (públicas e/ou privadas); unidades de ensino fundamental que estejam sob responsabilidade do município (as chamadas Escolas Municipais de Ensino Fundamental ou EMEF); e unidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) localizadas no espaço físico sob sua jurisdição.

A região central da cidade é a mais densamente urbanizada, com predominância da verticalização e de estabelecimentos comerciais, médicos e de serviços. Comporta regiões residenciais e mistas de alto poder aquisitivo e regiões degradadas e com muitos imóveis

abandonados. Nessa região, não há unidades de ensino fundamental regular sob responsabilidade da SME de Campinas, talvez por esse motivo essa região não comporte um Núcleo de Ações Educativas Descentralizado (NAED).

Todos os NAEDs (a saber: Leste, Noroeste, Norte, Sul e Sudoeste) possuem unidades de ensino fundamental regular (com o número de 44 escolas no ano de 2014), sendo que as regiões, cada qual guardando suas peculiaridades, apresentam classes econômicas das mais variadas, com todas as suas contradições e demandas, todas acomodando unidades educacionais de ensino fundamental sob sua responsabilidade que apresentam como IDEB resultados que vão da excelência à total preocupação.

Dessa forma, esses NAEDs apresentam, aparentemente, a situação de contradições vividas nos cotidianos da sociedade contemporânea, comentados na seção 2, e que provavelmente incidem da mesma forma dentro das unidades escolares ou mesmo dentro de cada sala de aula.

## **B.2) A adequação do programa PNAIC à realidade de Campinas-SP**

Ao final de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas firmou convênio junto ao MEC para efetivar sua participação no programa PNAIC a partir do ano de 2013, a exemplo da maioria das secretarias de educação do país. Lembrando que o principal eixo desse programa investia na formação continuada dos docentes alfabetizadores.

A estruturação física do curso nesse município deu-se a partir da oferta de nove turmas de formação, divididas entre os períodos da manhã, tarde e noite, distribuídas por diversos pontos da cidade com o intuito de possibilitar e facilitar ao máximo a participação docente.

Um aspecto importante a ser apresentado é o fato de que a organização das turmas comportava docentes atuantes em qualquer ano do ciclo, diferentemente da orientação do MEC, que definia a organização das turmas divididas de forma a atender docentes de mesmo ano (BRASIL, 2012a). A decisão por essa organização, reitera-se, foi devido ao fato de a equipe responsável pela formação acreditar, naquele momento, na importância da heterogeneidade para o crescimento da formação.

Retomando a avaliação que realizamos com Campos (2014, p. 1091), a proposta de formação continuada desse município, que “[...] privilegiou o diálogo entre os pares e a análise das práticas pedagógicas, tidas como potencializadoras de movimentos reflexivos e transformadores da didática desenvolvida no cotidiano da sala de aula”, atingiu cerca de 80%

de seus docentes, por volta de 180 docentes dos 243 docentes alfabetizadores de Ciclo 1 do município, durante os anos de 2013 e 2014. Este é um percentual bastante significativo, sobretudo porque a formação continuada dessa rede de ensino não possui caráter obrigatório uma vez que não faz parte da jornada efetiva de trabalho docente. Nesse sentido, tal percentual também indica que há bastante interesse por esse formato de curso.

A formação desenvolvida pela rede municipal de Campinas seguiu os princípios básicos do PNAIC/MEC em termos do uso do material disponibilizado e de sua exploração junto às equipes escolares.

Porém, a formação promoveu, ao mesmo tempo, uma interlocução desse material com aqueles produzidos pelo município, mantendo como eixo norteador da formação os temas e materiais propostos pelo PNAIC/MEC e os aliando aos documentos oficiais produzidos pelos profissionais da área de Educação do município, com destaque para as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Ensino Fundamental (CAMPINAS, 2012). Com esse processo, visava-se a busca pela reflexão constante sobre as práticas cotidianas realizadas pelos professores no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico.

Ao mesmo tempo em que manteve os princípios básicos do programa PNAIC/MEC, a equipe responsável pela formação no município organizou sua estrutura funcional de maneira alinhada àquela oferecida pelo município, de forma que os encontros ocorriam semanalmente, com duração de quatro horas/aula com uma hora/aula adicional não presencial a fim de possibilitar aos docentes momentos para estudos em casa. O trabalho docente realizado durante esse período era remunerado pelo município na forma de horas/projetos.<sup>21</sup>

Lembramos que esse formato organizacional do município se apresenta diferente daquele proposto pelo MEC, que indicava que os encontros deveriam acontecer uma vez por mês com duração de oito horas e cujas orientações estão presentes no Caderno de Apresentação da Formação (BRASIL, 2012a). Talvez o formato utilizado por Campinas possa ter sido favorável no que se refere ao processo de utilização do tempo/espço formativo, oportunizando uma maior troca de experiências entre pares.

Essa organização utilizada por Campinas visou proporcionar aos seus docentes tempo para aplicação das atividades propostas nos encontros formativos a seus alunos, retornando posteriormente os resultados obtidos com os alunos para o grupo de formação, de modo a possibilitar uma reflexão coletiva sobre esses resultados e tendo, na oportunidade da

---

<sup>21</sup> O município de Campinas oportuniza através de sua legislação (Lei nº 12.985, de 28 de Junho de 2007, que trata do Plano de Cargos e Salários do quadro do Magistério) o pagamento por horas-aula trabalhadas para a realização de cursos pelos docentes em exercício.

exposição, momentos de reflexão sobre estes à luz da teoria apresentada e refazendo, se necessário, suas propostas de trabalho. Tudo isso em um espaço mais curto de tempo.

Vale mencionar que o trabalho desenvolvido em Campinas teve como foco central a formação dos docentes alfabetizadores, porém não se restringiu a isso, pois outro ponto interessante no trabalho desse município diz respeito às diferentes ações que desenvolveu para atendimento à proposta do PNAIC, que possibilitaram a ampliação das ações do programa.

Uma das primeiras ações assumidas pela política pública municipal foi organizar uma formação semanal aos orientadores de estudos (OEs) que tinha como objetivos: 1 - possibilitar o planejamento coletivo das aulas a fim de que todas as turmas de formação recebessem a mesma qualificação; 2 - promover a socialização de avanços e dificuldades; 3 - promover a partilha de conhecimentos; e 4 - manter os princípios do PNAIC, da rede educacional do município e da formação em diálogo.

Essas reuniões aconteciam sob a orientação da equipe de coordenação local do PNAIC com o assessoramento de um especialista na área em discussão, isto é, em Língua Portuguesa e depois em Matemática. Com essa estruturação de formação de seus OEs, pode-se considerar que a proposta de Campinas avança como ação complementar à formação oferecida pela IES, uma vez que apresenta uma formação mais centrada nas questões do grupo específico do município.

As IES, designadas como polos, por sua vez, são as responsáveis pela formação geral dos orientadores de estudos de todos os municípios do polo sob sua coordenação, e com formatação segundo as proposições do MEC, diferentemente das propostas mais centradas de Campinas.

A formação oferecida pela IES se dá de forma a reunir todos os orientadores de estudos de determinado polo<sup>22</sup> em cinco momentos divididos durante o ano. Esses encontros se distribuíram, em um primeiro momento, com duração de uma semana. Os outros quatro momentos eram distribuídos em três dias e abordavam os conteúdos de forma condensada. Ao final desse processo, no fim do ano letivo, havia um seminário com o propósito de socializar as ações disparadas por cada município bem como seus primeiros resultados obtidos.

---

<sup>22</sup> Polo trata-se da designação do conjunto de municípios sob responsabilidade de determinada Instituição de Ensino Superior, as IES. Vale a pena informar que, no estado de São Paulo, participavam também como outros polos além da UNICAMP, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Lembrando que o município de Campinas fazia parte do polo cuja Instituição de Ensino Superior (IES) responsável era a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e este estava composto por mais de 130 municípios e cerca de 1300 cursistas sob a responsabilidade dessa IES.

A estrutura organizacional pensada pelas IES de cinco momentos divididos durante o ano talvez fosse pensado por motivos estratégicos, de modo a possibilitar o menor transtorno possível aos cursistas participantes e seus municípios, uma vez que muitos desses cursistas se deslocavam por grandes distâncias para estar presente nesses encontros obrigatórios.

Porém, em termos de aproveitamento pedagógico da estrutura oferecida pelas IEs, talvez não tenha sido possibilitada satisfatoriamente a formação necessária aos OEs naquilo que precisavam como subsídios básicos ao enfrentamento das dificuldades encontradas nos cotidianos das formações junto aos docentes de seus municípios. Isso é devido ao fato já relatado anteriormente de existir uma densa proposta de formação em tempos considerados curtos para seu desenvolvimento, sendo um grande número de orientadores de estudos advindos de diferentes municípios de diferentes necessidades e realidades.

Portanto, a estrutura pensada pelo município de Campinas para a formação de suas OES pode ter significado um grande avanço para suas atuações junto aos docentes. A organização de Campinas previa entre seus OES – que possibilitavam a esses formadores a oportunidade de apresentar e discutir as expectativas – as possibilidades e as necessidades de seus docentes em espaços mais curtos de tempo, bem como promover a agilização das devidas ações necessárias a serem realizadas pela coordenação responsáveis pelo PNAIC em cada município no sentido de superação das dificuldades encontradas.

Para além das ações relativas à formação dos docentes envolvidos diretamente no programa, a coordenação local do município de Campinas desenvolveu ações outras que visavam o envolvimento dos demais profissionais da educação responsáveis direta ou indiretamente pelos processos de alfabetização que, nessa rede de ensino, são os supervisores educacionais,<sup>23</sup> coordenadores pedagógicos<sup>24</sup> e orientadores pedagógicos<sup>25</sup> juntamente às equipes gestoras das escolas. Essas ações, sobre as quais temos conhecimento por termos feito

---

<sup>23</sup> Profissional responsável pelas questões legais relativas ao funcionamento da escola.

<sup>24</sup> Profissional que, no município de Campinas, é responsável pela coordenação do trabalho pedagógico das unidades escolares sob sua responsabilidade, sendo que sua atuação se dá em nível de Secretaria de Educação e não à nível de escola.

parte desse trabalho como integrante do Núcleo de Alfabetização (NAL), concretizaram-se através:

a) da apresentação das propostas do programa a todos os segmentos, bem como dos resultados percebidos;

b) da sensibilização sobre a importância do estabelecimento de parcerias tanto internas à escola quanto com outros atores do processo;

c) de visitas às unidades escolares com o objetivo de estabelecer e fortalecer o trabalho docente coletivo entre os pares e entre estes e as equipes gestoras através do estabelecimento de momentos coletivos, sistemáticos e semanais nas unidades escolares, com a finalidade de discutir, planejar e avaliar o trabalho pedagógico, bem como para possibilitar a troca de experiência entre os professores;

d) da conscientização dos atores envolvidos no processo de alfabetização acerca da necessidade de ações pedagógicas voltadas para o atendimento da diversidade de saberes apresentados pelos alunos, devendo o docente organizar diferentes formas de agrupamentos e reagrupamentos dos alunos, proporcionando atividades voltadas para as necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno/grupo de alunos, favorecendo o avanço nas aprendizagens;

e) da formação continuada a outros profissionais envolvidos diretamente com as crianças, como os educadores sociais integrantes do programa Mais Educação<sup>26</sup> e os estagiários contratados pelo município para atuar junto aos docentes participantes do curso do PNAIC.

Outra ação que pode ser considerada de destaque foi proporcionar momentos coletivos junto aos orientadores pedagógicos, responsáveis diretos pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico nas unidades escolares de Campinas, com “[...] a finalidade de apresentar o trabalho desenvolvido, conhecer as condições estruturais da escola e indicar ações

---

<sup>25</sup> É o profissional responsável pelo fortalecimento do trabalho docente coletivo, orientação das ações pedagógica da equipe e auxílio na condução da formação continuada dos profissionais, com vistas no processo de aprendizagem, sendo que sua atuação se dá em nível de unidade escolar.

<sup>26</sup> Programa Mais Educação, segundo o portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao, esse programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituindo-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

propositivas do próprio programa e da equipe do PNAIC/Campinas voltadas à qualificação do trabalho pedagógico, no referente ao processo de alfabetização.” (CAMPOS et al., 2015, p. 5).

A formação dos estagiários foi outra ação adotada pela equipe responsável pela formação PNAIC/Campinas. A esses também foram oferecidas oficinas pedagógicas a fim de possibilitar que suas atuações estivessem em consonância com os princípios do PNAIC.

Esses estagiários foram contratados pela Prefeitura Municipal de Campinas/Secretaria Municipal de Educação (PMC/SME) a partir de 2013 em parceria com universidades locais através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), cuja principal função era de auxiliar o professor cursista do PNAIC na efetiva concretização das propostas apresentadas pelo curso, visando que fosse atingida a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Em contrapartida, a escola deveria proporcionar a eles o contato, orientado e dirigido pelos docentes responsáveis, com as vivências de salas de aulas e com as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente nesse lugar, tendo como finalidade principal proporcionar a atuação prática desse universitário em formação para a efetiva atuação docente.

O principal objetivo dessas oficinas pedagógicas, dirigidas pela equipe responsável pela formação PNAIC/Campinas, era a aproximação desses estagiários com as concepções do trabalho pedagógico do município e com os princípios básicos desenvolvidos no PNAIC, além de explicitar a importância da parceria entre estagiário e professor para que fosse atingida a meta de alfabetizar todos os alunos ao final do terceiro ano. Aparentemente, essa ação se apresenta de grande importância tanto para a qualificação da ação pedagógica docente em sala de aula quanto para a formação do próprio estagiário, futuro professor.

Com relação à formação dos educadores sociais do programa Mais Educação, seu principal objetivo era de informar a esses profissionais acerca dos princípios do PNAIC sobre o processo de alfabetização, cujo intuito era o de aproximar o máximo possível as práticas educativas de tais educadores àquelas promovidas pelos docentes alfabetizadores dos alunos que atendiam nos contra turnos.

Ao final de 2013, por ocasião do primeiro “Seminário do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o Departamento Pedagógico da SME/Campinas lançou o Núcleo de Alfabetização (NAL), cujo objetivo era desencadear ações para promover avanços de modo a compreender os processos de alfabetização do município, e do qual a equipe de coordenação do PNAIC/Campinas passou a fazer parte. A partir de 2014, esse núcleo passou a desenvolver seu trabalho estabelecendo parceria com as equipes de Currículo, de Avaliação e da Cidadania do

Município, com o intuito de ampliar as ações iniciadas no ano anterior (CAMPOS et al., 2015).

Como é possível perceber, esse município e sua equipe local do programa PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, buscaram dirigir muitos esforços de modo a articular todos os segmentos envolvidos no processo de alfabetização, direta ou indiretamente, para a efetivação de um pacto para alfabetizar suas crianças nessa fase da escolarização. Nota-se apenas a ausência de ações envolvendo o segmento família, igualmente importante nesse processo.

Pode-se observar que as ações concretizadas pela equipe do PNAIC do município de Campinas vêm não só ao encontro das propostas apresentadas nos documentos oficiais do MEC para atuação dos municípios como também às proposições de autores como Saviani (1994, 2009), Nóvoa (1997), Perrenoud (1997) e Charlot (2013) no que diz respeito à formação docente, à sua atuação e às suas necessidades, como registrado na Seção 2. E aparentemente, conforme os estudos de Campos et al. (2015) e Boscolo e Campos (2014), as ações efetivadas nos anos de 2013 e 2014 tiveram êxito.

Deve-se lembrar que já fizemos uma avaliação do PNAIC desenvolvido em Campinas em coautoria com Campos et al., sendo inclusive dessa avaliação que este trabalho foi derivado. Também pesquisadores já avaliaram as características específicas desse programa. A seguir trataremos brevemente de cada uma delas com o objetivo de apresentá-las, tendo em vista a análise dos dados desta investigação.

### **C) Avaliações sobre o programa PNAIC/MEC encontradas nas revisões bibliográficas**

No que diz respeito aos cadernos utilizados nas formações do PNAIC, Souza (2014) busca entender o impacto do material utilizado com as cursistas na formação em questão. Para tal, é conduzido um estudo detalhado do material que foi utilizado na formação de 2013 com a finalidade de investigar quais concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil estão expressas nele.

Souza (2014) identifica que, na perspectiva teórica apresentada nos cadernos da formação do PNAIC – que possui suas bases no “construtivismo” e o “sociointeracionismo”, e levando em consideração que estes possuem a perspectiva de formar docentes alfabetizadores que garantam os direitos de aprendizagem das crianças – os materiais utilizados



[...] ainda apresentam condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano. (SOUZA, 2014, p. 11).

Contudo, na avaliação realizada pela equipe responsável pela formação PNAIC/Campinas junto às cursistas participantes da formação de 2013, estas responderam, em sua grande maioria, que os cadernos eram bons porque tratavam de questões teóricas e práticas, traziam exemplos de situações concretas de trabalho e muitas dicas de leituras complementares, sugerindo, dessa forma, que o material constituiu-se em importante apoio para o processo formativo.

É bem verdade não ser possível fazer comparações entre as informações, uma vez que as pesquisas possuem naturezas completamente distintas, se tratando a de Souza (2014) de uma pesquisa empírica e acadêmica voltada para a garantia dos direitos de aprendizagens dos alunos, enquanto que a sobre Campinas diz respeito à avaliação contextualizada de um determinado material utilizado no processo formativo ocorrido naquele espaço/tempo do curso PNAIC/Campinas, sem devidos aprofundamentos teóricos. Porém, acreditamos que ambas avaliações sejam importantes para dimensionar o aspecto referente ao material didático utilizado junto aos docentes nessa formação.

Ainda no que diz respeito ao uso desses cadernos, mas sob o olhar de orientadoras de estudos participantes do programa, Ferreira e Machado (2014) apresentam em artigo publicado nos anais da X ANPED-SUL 2014 uma análise parcial dos dados de sua pesquisa, intitulada “Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC”.

Nesse trabalho, as autoras sugerem que as leituras oriundas dos cadernos de formação do PNAIC bem como as discussões ocorridas durante os encontros formativos para orientadores de estudos (OEs) contribuíram em muito para “desvincular a ideia das concepções da alfabetização nos moldes dos modelos tradicionais”, porém, ressaltam que “desvincular uma determinada ideia não significa necessariamente o esclarecimento do que constitui claramente a ação de alfabetizar.” (FERREIRA; MACHADO, 2014, p. 17).

Esse apontamento pode ser importante para provocar uma reflexão acerca da diferenciação que pode existir entre participar de uma formação continuada, ainda que seja com a provocação de reformulações de ideias, e colocar efetivamente em prática os conceitos assimilados/reformulados.

Para contribuir com essa reflexão, é importante lembrar as conclusões de Rabelo e Farias (2010), Aureliano (2012) e Bauer (2011), que também apontam para a questão apresentada por Ferreira e Machado (2014) acerca da diferenciação existente entre a participação em cursos de formação e a efetiva colocação de conhecimentos adquiridos em prática, muito embora essas pesquisas e suas conclusões tratem de programas diferentes, porém muito interligados.

Já Preis e Kaufmann (2014), quando analisam os encontros ocorridos entre orientadoras de estudos e cursistas vivenciados pelas mesmas, apontam que as metodologias usadas nesses momentos foram significativas e positivas. As autoras relatam que todas as docentes adotaram em suas práticas cotidianas as atividades sugeridas em cada encontro, levaram em consideração as particularidades das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental para a elaboração de suas atividades. Além disso, ocorreram mudanças nos espaços escolares, como a criação ou melhoramento do cantinho da leitura, presenças de aulas mais dinâmicas e maior utilização de jogos, cantos e brincadeiras.

As constatações apresentadas pelas autoras tiveram como subsídio os relatórios de atividades desenvolvidas apresentados pelas docentes participantes do curso PNAIC além do compartilhamento dos pontos positivos e negativos de todas as atividades apresentadas durante os referidos encontros. Chamamos a atenção para o fato de que a pesquisa se baseia nos discursos apresentados pelas docentes participantes.

Preis e Kaufmann (2014) também fazem referência aos materiais oferecidos pelo PNAIC, entre eles as caixas de livros paradidáticos e as obras complementares, e indicam que, segundo as cursistas, esses materiais em muito auxiliaram na melhoria do aprendizado dos alunos, além de contribuírem para suprir necessidades do processo de alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

Em relação aos acervos complementares, que se tratam de livros paradidáticos oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em parceria com o PNAIC – cuja finalidade era ser mais um recurso didático oferecido aos docentes para o ensino da leitura – Albuquerque (2014) faz um estudo voltado para a aquisição das habilidades leitoras e escritas dos alunos em processo de alfabetização a partir do uso desse recurso didático.

O objetivo do trabalho dessa pesquisadora, desenvolvido entre docentes de 2º anos da rede municipal de Camaragibe/PE, estava em investigar se docentes desse município conheciam, se e como utilizavam esse material, independente de terem ou não participado da formação proposta pelo programa.

Um aspecto que chama atenção em seu trabalho é o apontamento de que a docente observada durante a fase de levantamento de dados, participante da formação em questão, pouco uso fazia das propostas de utilização desse acervo, que deveria ser apresentado e explorado nesses momentos. Assim como muito pouco ela se utilizava das propostas da organização do trabalho pedagógico docente, como o uso de sequências e/ou projetos didáticos (um dos principais enfoques da formação), de metodologias de trabalho envolvendo atividades em duplas, ou pequenos grupos (que são muito enfatizadas nas formações) ou das rotinas cotidianas dos professores sugeridas pela referida formação.

A autora chama a atenção para a necessidade do investimento na formação continuada dos professores com foco mais especificamente voltado à finalidade do desenvolvimento de “estratégias didáticas mais diversificadas quanto aos propósitos de leitura e melhor integração entre os componentes curriculares.” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 8). Albuquerque (2014) continua, demonstrando algumas questões sobre as quais haveria necessidade de um olhar mais atento por parte das políticas públicas e mais especificamente da formação proposta pelo PNAIC, questionando

Por que a diversificação de propósitos de leitura constitui-se como um problema na prática docente? O que leva os professores a uniformizar padrões de atividades independentemente dos gêneros dos textos? Por que, apesar de haver tantas discussões sobre a riqueza do ensino organizado em projetos didáticos e sequências didáticas, a organização do trabalho pedagógico do professor ainda é tão centrada em atividades esporádicas, que não se desdobram em ações mais prolongadas de aprofundamento de estudos e de interação com outros espaços, para além do contexto da sala de aula? (ALBUQUERQUE, 2014, p. 249).

As pesquisas aqui apresentadas, assim como suas diferentes conclusões e abordagens, com levantamento de caminhos apontados, questões e possibilidades, foram trazidas com a finalidade de melhor direcionar as análises dos dados levantados neste estudo, seja no sentido de entender de que maneira as professoras se apropriaram das vivências possibilitadas pela formação PNAIC/Campinas, seja no sentido de compreender as escolhas didáticas que fizeram para consolidar suas práticas, ou ainda por quais motivos foram levadas a essas escolhas.

Utilizaremos seguramente tais informações na análise dos dados empíricos mais adiante. Assim, na próxima seção, aprofundaremos um pouco mais a compreensão sobre o PNAIC de Campinas por meio das cursistas: professoras alfabetizadoras.

## **SEÇÃO 4 - A COLETA DE DADOS E OS SUJEITOS E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

### **A) Sobre a coleta dos dados**

A proposta inicial dessa pesquisa no ano de 2013 era que fosse realizada com as cursistas da turma na qual atuávamos como orientadora de estudos. Ao todo, no município de Campinas, havia nove turmas do PNAIC. A intenção naquele momento era de acompanhar as formações dos anos de 2013 e 2014 de apenas uma das turmas com o objetivo de verificar como aquela determinada turma aplicava o que era discutido nos encontros de formação em suas salas de aulas. Definiu-se 14 o número de sujeitos da pesquisa por ser esse o número de cursistas, em 2013, da turma que pretendíamos acompanhar no início desse trabalho, porém, esse caminho mostrou-se inviável, uma vez que não continuamos como orientadora de estudos para aquela turma no ano de 2014 devido às questões estruturais e organizacionais da formação PNAIC do município, tendo como decorrência a necessidade de readequação nos critérios de seleção de nossos sujeitos.

Como deveríamos estabelecer um critério de seleção, optamos, então, pela maior diversificação possível dos sujeitos participantes no que se refere à turma da qual a cursista fazia parte, à escola de atuação, ao NAED a que estava ligada e ao ano do ciclo de atuação. Além destes, solicitamos a participação no curso nos anos de 2013 e 2014. Decidimos, então, por três docentes de cada NAED que, como já dissemos no capítulo 3, totalizam cinco, chegando a 15 participantes.

Cabe aqui ressaltar que, ao fazer a opção por essa quantidade de sujeitos, pensamos em nos aproximarmos de um percentual de 10% do número total de cursistas que finalizaram as formações no município de Campinas nos anos de 2013 e 2014, que também já mencionamos no capítulo 3, sendo esse número por volta de 180 docentes. A partir da definição desses critérios, entramos em contato com as equipes gestoras das unidades escolares e/ou com os próprios docentes, solicitando um espaço para visita na escola a fim de contextualizar a pesquisa e convidar à participação. Nem todas as unidades contatadas disponibilizaram o espaço solicitado e, daquelas que o fizeram, nem todos os docentes se propuseram a responder a pesquisa.

Assim, dos 30 docentes com os quais tivemos contato nas unidades visitadas, conseguimos a adesão dos 15 que havíamos definido, porém apenas 11 desses profissionais responderam efetivamente ao questionário *on-line*.

A captação dos dados ocorreu no período entre outubro e dezembro de 2015. Informações como idade, tempo de atuação e formação são referentes a esse período. Quanto às respostas sobre unidade de atuação, número de alunos na sala, ano do ciclo em que atuava e condições de trabalho, solicitamos que fosse usado como referência o ano de 2014, uma vez que alguns haviam mudado de unidade escolar para atuação no ano de 2015 por meio do processo de remoção de profissionais que ocorre ao final de cada ano letivo.

Pensamos em um questionário *on-line* por acreditar, em primeiro lugar, que essa fosse uma forma que possibilitaria aos sujeitos que se sentissem à vontade para pensar e responder às questões propostas, isto é, quando estivessem dispostos e disponíveis, considerando o pouco ou nenhum tempo livre que esses profissionais possuem quando estão no interior da escola, local onde foram feitos os primeiros contatos. Pensamos também na oportunidade de refazerem suas respostas quantas vezes sentissem necessidade antes de gravarem no sistema aquela que considerassem a final, facilitando a esses sujeitos o registro de suas respostas, facilidades essas permitidas por esse sistema.

Outro aspecto bastante sedutor do processo de pesquisa informatizada diz respeito à agilização do manuseio, organização e tabulação dos dados. Além desse aspecto, existe também a questão do tempo envolvido no processo de levantamento de dados, que pode ser abreviado ao usarmos a informatização como aliada, considerando que a duração de um curso de pós-graduação, principalmente em nível de mestrado, é muito pequena frente à demanda necessária para um eficiente trabalho de coleta e análise de dados.

O aspecto negativo dessa forma de trabalho se encontra no fato de que o pesquisador não possui garantias de que o participante realmente responderá à pesquisa, fato constatado nesse trabalho, uma vez que quatro docentes que assinaram o termo de livre consentimento esclarecido (TLCE), concordando com a participação, não efetuaram as respostas ao questionário.

Após essa constatação, pensamos em convidar outros quatro docentes para participação na coleta de dados, completando o número de quinze sujeitos, porém, concomitantemente, percebemos que seria mais importante para o entendimento e análise dos dados já colhidos se iniciássemos outra fase de levantamento de informações, para melhor entendimento daqueles que já possuíamos. Dessa forma, entendemos como importante a realização de uma entrevista com os participantes para maiores esclarecimentos de suas

respostas. Além disso, houve o fato de que, nas respostas dadas por elas, não havia indicações de como aplicavam os conhecimentos adquiridos na formação às suas turmas, dessa forma não respondendo à principal pergunta da pesquisa.

Retomando sobre a forma/estrutura do questionário, que está apresentado na íntegra no apêndice A, as intencionalidades existentes na fase de sua construção era, por um lado, traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa e suas condições de trabalho através do uso das questões fechadas. Pelo outro lado, era, a partir das questões abertas, que deveriam ser respondidas através da forma narrativa, entendermos como as cursistas se apropriavam dos conteúdos, temas e propostas de atividades trabalhadas durante os encontros de formação, como as utilizavam em suas práticas cotidianas e como interpretavam os resultados obtidos com seus alunos.

A necessidade de termos conhecimento acerca das condições de trabalho, bem como das experiências profissionais e trajetória de formação dos sujeitos da pesquisa está relacionada a uma melhor interpretação das respostas às questões abertas, buscando contextualizar o “lugar” de onde as cursistas faziam essas narrativas sobre o desenvolvimento de suas aprendizagens no curso em questão e suas aplicações nas suas práticas pedagógicas junto aos alunos.

Nas primeiras leituras das respostas ao questionário, percebemos que algumas questões não foram totalmente respondidas. Como exemplo dessa situação, citamos a pergunta que se referia à formação das participantes. Todas se preocuparam em responder a respeito da graduação ou de cursos de pós-graduação realizados, porém, não apareceu, nesse momento, a participação em formações de menor duração, como *Letra e Vida*, *Profa*, “Ler e escrever” ou outros. No entanto, ao avançar para as leituras das questões abertas, havia a sugestão dessa participação, levando à interpretação de que esses cursos tiveram uma importância expressiva na formação de suas atuações enquanto alfabetizadoras.

Citamos também o fato de que 63,63% das participantes da pesquisa indicaram que o curso PNAIC/Campinas influenciou de forma muito significativa a questão da organização do trabalho cotidiano, sugerindo que o uso das atividades pedagógicas apresentadas durante o curso ou mesmo o referencial teórico apresentado pelo mesmo já fossem de conhecimento e aplicação por parte delas, devido a suas participações em outros cursos. Isso também indicava que o PNAIC possibilitou uma revisitação a esses conceitos, avançando na direção de uma ressignificação dos conhecimentos já adquiridos.

Outro fato decisivo para realizar as entrevistas, cuja decisão foi no desenrolar da pesquisa, de modo a atender suas exigências, foi que, nas respostas do questionário, não havia

apontamentos a situações ou atividades concretas de práticas pedagógicas utilizadas, assim não permitindo a descrição das práticas que as alfabetizadoras tinham aprendido no PNAIC/Campinas e que agora utilizavam com seus alunos. Nesse ponto, faz-se importante admitir que a forma de apresentação da pergunta no questionário dava margens para que o docente não entendesse que ali deveria indicar os conhecimentos adquiridos no PNAIC com seus alunos.

Dessa forma, organizamos a realização da entrevista semiestruturada com as cursistas. As perguntas estruturadoras do diálogo no âmbito das entrevistas foram as seguintes: a) Houve contribuições de programas precedentes ao PNAIC/Campinas frequentados por você, docente, que efetivamente promoveram uma mudança de práticas? b) Quais foram essas formações? c) Que contribuições foram essas? d) Qual(ais) a(s) contribuição(ões) efetiva(s) da formação PNAIC/Campinas na mudança da sua prática docente? O que exatamente o programa proporcionou de avanços? e) Quais práticas/atividades pedagógicas eram realizadas antes da formação que foram modificadas após a participação nessa? f) Porque essa(s) mudança(s) foi(ram) significativa(s)?

As respostas a essas questões, pode-se dizer talvez, que se aproximam da narrativa sobre a qual se refere Benjamin (1987). Para esse autor, a narrativa não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou relatório. A narrativa não se entrega a si mesma, conseguindo conservar suas forças mesmo depois de muito tempo, diferindo da informação que tem vida efêmera. Benjamin (1987) compara a narrativa às sementes do trigo que, depois de milênios fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides, mantêm sua força germinativa.

Sobre o narrador, Benjamin (1987) diz que esse “retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1987, p. 201). Dessa forma, o autor imprime à narrativa a capacidade de ser memorizada pelo ouvinte. É justamente isso que pretendemos com nossas entrevistadas, que mergulhassem “a coisa narrada na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime, na narrativa, a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do barro.” (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Ao optar pela voz dos sujeitos precisamente, nosso objetivo é dar “voz” aos anseios de formação dos docentes envolvidos, possibilitando-os a narrar a experiência vivida, sentida e adquirida durante o processo, compartilhando como definição de experiência o que diz Larrosa (2004, p. 116), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca: Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas

porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”, assim, compreendendo o professor como sujeito dessa experiência, como expressa Camargo (2007, p. 75) em diálogo com Larrosa (2004),

[...] tal sujeito é ponto de chegada, apto a receber outras informações e outros sujeitos, num ambiente em que os fatos ocorrem e se modificam, num espaço no qual os indivíduos se abrem, se expõem (ideias e pensamentos), se põem em risco e dúvida. O sujeito da experiência não habita em local seguro, estável, centrado em verdades imutáveis; mas, sim, uma massa em turbulência, na qual se forma e transforma, a si e ao próximo.

Entendendo a experiência como algo que nos toca e, portanto, nos modifica, a narrativa poderia, a nosso ver, permitir ao pesquisador e aos sujeitos da pesquisa apreender o que foi modificado em suas ações práticas. Acreditamos que a realização das entrevistas potencializa o entendimento e reflexão dos dados adquiridos pelo questionário. Assim, foi realizada a coleta de dados por meio de dois instrumentos de coleta: questionário com perguntas abertas e fechadas e entrevista semiestruturada.

Essas entrevistas foram realizadas individualmente, em local e horário de escolha dos participantes, sendo solicitada autorização para registrar o evento em forma de filmagem, de gravação em áudio e fotografia das atividades apresentadas. Também informamos que não faríamos uso das filmagens e que toda a entrevista seria transcrita. Outra solicitação que fizemos foi a autorização para divulgar algumas das imagens fotografadas, com as devidas referências.

## **B) Sobre os sujeitos**

Os sujeitos dessa pesquisa serão tratados aqui pela letra inicial do primeiro nome seguida, quando necessário, pela segunda ou terceira letra, por conta de haver nomes iniciados pelas mesmas letras. Cabe ressaltar que essa identificação foi acordada com as docentes após consulta às mesmas.

Um aspecto interessante observado nesse processo foi que grande parte dessas pessoas gostaria de ser identificada, não apenas por considerar importante a participação em uma pesquisa desse âmbito, mas também por assumir e se responsabilizar pelas suas respostas, e consequentemente pelo trabalho que realiza e pelos resultados obtidos com os alunos.

Observemos o quadro abaixo que, de forma resumida, apresenta esses sujeitos:



**Quadro 6** – Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	NAED	Formação inicial	Cursos de Extensão	Cursos de Especialização	Cursos de Alfabetização	Tempo de atuação
MC	31 a 35	Noroeste	Pedagogia	Ética e convivência	Psicopedagogia	<i>Pró-letramento em LP e Matem.</i>	01 a 05
CR	36 a 40	Norte	Pedagogia		Psicopedagogia	<i>Ler e escrever</i>	11 a 15
R	41 a 50	Sul	Pedagogia		Mestre em Educação	<i>Letra e Vida</i>	11 a 15
CL	41 a 50	Noroeste	Pedagogia				16 a 20
N	41 a 50	Leste	Pedagogia		Mestre em Ed. Especial	<i>Ler e escrever e Profa</i>	16 a 20
B	36 a 40	Sul	Pedagogia		Psicopedagogia		16 a 20
CE	+50	Sul	Pedagogia		Psicopedagogia		16 a 20
CI	41 a 50	Sul	Pedagogia		Psicopedagogia	<i>Profa, Ler e escrever</i>	21 a 25
V	+ 50	Sul	Pedagogia	Geografia		Gestar – anos iniciais	21 a 25
J	41 a 50	Sul	Pedagogia	Letras	Especialização em surdos	Não participou, mas alega influência do <i>Ler e escrever</i> através de parceira de trabalho.	+ 25
MR	+50	Noroeste	Pedagogia			<i>Letra e Vida</i>	+25

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de analisarmos o quadro acima, é importante informar que todos participantes são do sexo feminino, retratando a realidade da rede de ensino de Campinas, que possui seu quadro docente formado por, aproximadamente, 98% de professoras alfabetizadoras.

Este também se trata de um quadro com 100% de profissionais efetivos, uma vez que esse município possui apenas a possibilidade de aprovação em concurso público como forma de ingresso para atuação nas salas de aulas dessa rede de ensino, seja na condição de docentes chamados de PEB-I (ou titulares) ou como docentes chamados de Adjuntos I (ou substitutos), podendo ambos atuarem em qualquer sala de 1º ao 5º ano, sendo que esses últimos o fazem como substitutos enquanto o chamado titular não assume efetivamente a sala. Estes não devem ser confundidos com os docentes chamados PEB-II e os Adjuntos II, por conta de esses últimos se tratarem de, respectivamente, titulares e substitutos com especialidade nas diferentes áreas que compõem o Ensino Fundamental II.

Outro aspecto importante a ressaltar é a representação dos NAEDs nas respostas à pesquisa. Como já dito anteriormente, foram visitadas e convidadas à participação três unidades de cada um desses órgãos descentralizados da SME de Campinas. Do NAED Sudoeste, conseguimos a adesão de três docentes em uma das unidades visitadas que concordaram em participar, assinando o TLCE e devendo responder ao questionário, porém não o fizeram. Uma questão que merece ser explicada é que, no momento em que ocorreu o levantamento de dados para esta pesquisa, havia uma determinada divisão de unidades educacionais entre os cinco NAEDs da cidade.

Na forma de organização vigente nesse período, os núcleos descentralizados Norte e Leste tinham sob sua responsabilidade um número menor de unidades de Ensino Fundamental do que os demais núcleos. Consequentemente, apresentavam um número menor de docentes participantes nos cursos do PNAIC, o que gerou, também, uma menor adesão à pesquisa de docentes oriundos desses núcleos à pesquisa. Já o NAED Sul apresentava o maior contingente de unidades de ensino fundamental entre todos os demais, chegando a quase 45% de escolas da rede de ensino de Campinas, sendo, portanto, desse núcleo o maior número de docentes atendidos pela formação aqui em questão.

Porém, devemos lembrar algumas informações, já postas anteriormente: a primeira é a de que existem unidades de Educação Infantil, públicas e privadas, além das unidades de Educação de Jovens e Adultos I e II, sob a responsabilidade dos municípios, também distribuídas entre os núcleos de ações educativas descentralizadas, os chamados NAEDs. A outra é de que, para 2015, essa forma organizativa citada anteriormente foi reelaborada, de onde surgiu outra distribuição de unidades de Ensino Fundamental para esses órgãos descentralizados, melhor equilibrando o número de unidades desse nível entre eles.

Voltando ao quadro apresentado inicialmente, percebemos que a grande maioria dos sujeitos dessa pesquisa possui considerável experiência profissional, com 16 a 25 anos de atuação docente (54,55%) ou mais de 25 anos (18,18%), sendo que apenas 9,09% possui experiência em menos de 05 (cinco) anos de atuação e 18,18 % atuam entre 11 a 15 anos no magistério, o que não deixa de ser uma boa experiência em docência; 100% dos sujeitos são graduados no Ensino Superior, em pedagogia, destes, 72,72% possuem cursos de pós-graduação, sendo dois com mestrado em Educação, cinco com especialização em Psicopedagogia e uma com especialização em Surdos. Uma das docentes, além da formação em pedagogia, possui também graduação em Geografia.

É importante observar que 54,54%, mais da metade dessas docentes, respondeu ter participado de cursos de alfabetização que precederam o PNAIC, como o Profa, o *Letra e*

*Vida*, o “Ler e Escrever” e o Pró-letramento, alegando que foram bastante significativos em sua formação como alfabetizadoras e apontando quais foram efetivamente as contribuições desses cursos. Uma docente afirmou não ter participado diretamente do curso em si, mas admitiu grande influência da formação do “Ler e Escrever” em sua prática através da contribuição do trabalho em parceria, por um longo período, com outra docente de mesmo ano de atuação e participante dessa formação. Uma alfabetizadora também afirmou ter participado da formação do Gestar 1<sup>27</sup>. Outras três não participaram de outras formações sobre alfabetização além do PNAIC.

Observamos certa relação referente à formação dos sujeitos desta pesquisa com a formação dos docentes alfabetizadores do município de Campinas, pois percebemos que, nas avaliações feitas pela equipe responsável pelo PNAIC de Campinas em 2013, uma das informações solicitadas das cursistas era se haviam participado de outras formações no campo da alfabetização nos últimos cinco anos e 41% havia participado de cursos oferecidos por programas federais ou estaduais em parceria com a SME desse município, como o Profa, *Letra e Vida*, “Ler e Escrever” ou Pró-letramento.

### **C) Sobre as condições de trabalho dos sujeitos**

Para além de ter conhecimento sobre a formação dos docentes, é necessário e importante considerar também suas condições de trabalho se quisermos entender melhor suas atuações. Vamos observar o quadro abaixo, produzido a partir da sistematização das informações apresentadas pelas docentes nas respectivas respostas ao questionário.

---

<sup>27</sup> GESTAR I (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) define-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas com professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil, tendo como finalidade contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Apresenta-se na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas. (MEC, 2007, p. 9).

**Quadro 7** – Resumo das condições de trabalho indicadas pelas docentes

	J	N	B	CI	CL	MC	CR	MR	CE	R	V
Nº Alunos	15 a 20	21 a 25	21 a 25	21 a 25	26 a 30	26 a 30	26 a 30	26 a 30	26 a 30	26 a 30	31 a 35
Ano de atuação	1º	1º	2º	2º	3º	1º	1º	1º	1º	1º	3º
Trabalho coletivo entre pares	E	IS	E	E	IS	E	E	E	E	IS	IS
Trabalho coletivo entre docentes e equipe gestora	E	IS	IX	E	IS	E	IS	E	IX	IX	IS
Estrutura tempos pedagógicos	E	E	IS	IS	IS	E	E	IS	IX	IS	IS
Infraestrutura física de apoio	E	E	IS	E	IS	E	E	E	E	IS	E
Estrutura pedagógica de apoio	E	E	IS	E	E	IS	E	E	E	IS	E
Estrutura humana de apoio	E	E	IS	E	IS	E	E	E	E	IS	E
Estrutura que possibilite participação em formação continuada	E	E	IS	IS	IS	E	E	E	E	E	IS

E= existentes      IX = inexistente      IS = insuficientes

Fonte: Elaborado pelo autora.

Além do quadro 7, consideramos outros fatores que expressam as condições de trabalho dos sujeitos desta pesquisa, como: CI: O excesso de atividades práticas (p.e Matemática) contribui para aprendizagem, mas prejudica o andamento das aulas; MC: As condições são existentes, mas inadequadas; N: Contribuição da presença da estagiária com perfil pedagógico e interessada; muito material e jogos pedagógicos;

**R:** *A realidade vivenciada no cotidiano escolar, muitas vezes não dialoga com os objetivos propostos pelas Políticas Públicas Educacionais, sendo o PNAIC uma delas.*

Antes de iniciarmos uma análise das condições de trabalho, é importante informar que estão aqui representadas sete unidades educacionais, correspondente a 17,5% das existentes na época do levantamento desses dados.

Outra informação que cabe aqui é a jornada diária de trabalho dessas docentes. No município de Campinas, a jornada dos professores para as unidades de Ensino Fundamental que funcionam em regime de tempo parcial de atendimento aos alunos é de 24/32 horas, sendo 24 horas de atuação em sala com os alunos e as demais horas em trabalho de planejamento em local de livre escolha, reuniões coletivas de trabalho (Trabalho Docente Coletivo-TDC) e atendimento aos pais. Nas unidades que possuem atendimento ao aluno em tempo integral, a jornada é de 30/40.

No caso dos sujeitos dessa pesquisa, todos possuem uma jornada de 24/32h/a. Aos docentes desse município é facultada a opção de solicitar o acréscimo em suas jornadas de até 9h/a semanais, chamadas de horas/projeto, para efeito de participação em cursos e/ou desenvolvimento de projetos de trabalho com os alunos, sendo essa uma situação optativa ao docente e não inclusa em sua jornada de trabalho de forma definitiva.

Para participação no curso do PNAIC, as docentes recebiam 5h/a a título de hora projeto, sendo esse tempo dividido em 4h/a para a participação presencial aos encontros e 1h/a para dedicação aos estudos solicitados por essa formação.

Para pensarmos em termos de alunos em sala de aula e condições de trabalho docente, devemos considerar os estudos feitos pela Campanha Nacional pelo direito à Educação (2010). Esse movimento apresenta, em um documento intitulado “Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?”, o número limite de alunos por turma “para superar o atual quadro da educação no Brasil” (BRASIL, 2010, p. 31) como sendo de até 24 para o Ensino Fundamental em anos iniciais.

Dessa forma e levando em consideração o quadro 7, apenas uma das docentes pesquisadas (9,09%) apresenta uma condição ideal, em termos de números de alunos na sala, para realização de um trabalho considerado adequado segundo o documento. É verdade que três delas (27,27%) também apresentam uma quantidade de alunos que se aproxima do indicado, porém, a maioria (63,63%) têm alunos em excesso nas suas turmas, dificultando a realização de um trabalho adequado à qualificação das aprendizagens dos alunos.

Quanto ao trabalho coletivo entre os pares, a maioria dos entrevistados aponta para a existência de um trabalho coletivo (63,63%), apesar de 36,36% o considerarem insuficiente. Porém, o fato desse trabalho coletivo estar presente em todas as repostas demonstra, ao menos

nas unidades aqui representadas, uma preocupação com esse importante aspecto do trabalho docente, tão valorizado por Nóvoa (1997) e já enfatizado por nós anteriormente.

Já no que se refere ao trabalho coletivo entre os docentes e a equipe gestora, para fim de melhor qualificação do trabalho do docente alfabetizador, a situação se inverte, uma vez que a maioria dos entrevistados (63,63%) aponta para sua inexistência ou insuficiência enquanto apenas 36,36% apontam para sua existência. Essa informação pode nos levar à inferir que este se trata de um aspecto que, nessa rede de ensino, necessita de avanços, uma vez que concordamos com Nóvoa (1997) quando aponta para a importância do envolvimento da equipe gestora no desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualquer docente, e ainda mais do alfabetizador.

Outro aspecto que necessita de avanços é relativo à estrutura dos tempos pedagógicos, apontado pela maioria (63,63%) como insuficiente ou inexistente, sendo que apenas 36,36% apontam para sua existência. E ainda, mesmo apontando como existente, devemos considerar a fala de uma das docentes (MC), que indica que o fato de esses espaços existirem não significa que estão adequados às necessidades docentes no sentido de promover avanços ao seu trabalho.

É importante ressaltar que chamamos aqui de estrutura de tempos pedagógicos os momentos destinados às reuniões coletivas, ao tempo de preparo de aulas, ao tempo destinado à formação e aos tempos destinados ao apoio individual aos alunos, entre outros.

Porém, não podemos deixar de chamar atenção para os aspectos positivos apresentados pelos sujeitos dessa pesquisa dos quais grande parte (72,72%) indica a existência de:

- a) estrutura física de apoio, aqui considerados equipamentos de som e vídeo; salas apropriadas, espaço físico, biblioteca, salas de informática, entre outros;
- b) estrutura pedagógica de apoio, considerado aqui como acervos de livros paradidáticos e didáticos, CDs, DVDs, papéis diversos, jogos, calculadoras, entre outros;
- c) estrutura humana de apoio, podendo o docente contar com a presença de outros profissionais de apoio para sua atuação em sala de aula, como estagiários, outros professores colaboradores no processo por exemplo, o docente de Educação Especial, outros docentes de mesmo ano, orientador pedagógico, diretor, entre outros.

Considerando que 27,27% dos entrevistados não indicam sua inexistência, mas sua insuficiência.

Outro aspecto positivo que chama a atenção, porém com menor intensidade, diz respeito à estrutura para participação em formações continuadas promovidas por essa rede de ensino, enquanto 63,63% indicam sua existência e 36,36% sua insuficiência, novamente destacando a questão da insuficiência e não inexistência. A partir dos números aqui apresentados, podemos inferir que essa rede de ensino possui, ao menos nas unidades aqui representadas, boas condições de trabalho, devendo investir e avançar nos aspectos de trabalhos coletivos, seja entre gestores e docente ou entre os pares coletivos, promovendo, assim, melhorias nas estruturas de tempos pedagógicos.

## SEÇÃO 5 - SUGESTÕES DIDÁTICAS PELO PNAIC NAS MÃOS DE ALFABETIZADORES: APREENDENDO RESULTADOS DESSA FORMAÇÃO

Acreditamos ser importante referendar alguns aspectos da Análise de Conteúdo para melhor contextualizar o leitor. Bardin (2011) busca desvendar o texto escrito por trás do texto revelado a uma primeira leitura, requerendo uma metodologia composta por técnicas diversificadas para revelá-lo.

Distingue-se da linguística no momento em que essa, a linguística, traz para si o estudo a língua em seu aspecto coletivo e virtual da linguagem, trabalhando com uma língua teórica, enquanto a análise de conteúdo tem como objeto a fala, o ato da linguagem, levando em consideração as significações e os significantes.

Com relação à análise do discurso, Bardin (2011) considera que tanto essa, a análise do discurso quanto a análise de conteúdo atuam no mesmo campo e da mesma forma, porém, a autora alerta-nos para o fato de que o objetivo da análise do discurso “relewa da mesma dimensão que o objetivo puramente linguístico do qual ela deriva por extensão [...] sendo difícil situá-la na contiguidade (e no mesmo lugar) da análise do conteúdo”. (2011, p.50).

É importante admitirmos uma proximidade entre a análise de conteúdo e a análise documental, porém, enquanto a segunda usa como procedimentos principalmente a classificação e indexação, a primeira possui como uma das técnicas utilizadas por ela a análise categórica temática, segundo Bardin.

Uma primeira atividade da análise de conteúdo é a pré-análise, a qual Bardin chama de leitura “flutuante”, onde o analista toma contato com o material a ser explorado, deixando-se levar por impressões e orientações para, posteriormente, pouco a pouco melhor precisar essas leituras.

Dessa forma, após uma primeira leitura – a “flutuante”, como indica Bardin (1977, 2011) – para contato inicial com os dados coletados, efetuamos inúmeras outras, num trabalho exaustivo e árduo, na busca por aumentar a produtividade desse processo por meio de leituras cada vez mais atentas com o objetivo de tentar compreender além dos significados imediatos contidos nas mensagens produzidas pelas docentes em suas narrativas.

Vale dizer que a análise realizada com as respostas fornecidas no questionário *on-line* nos proporcionou maior clareza de direcionamento tanto para elaboração e aplicação das entrevistas, as quais vieram posteriormente à aplicação do questionário, quanto para as leituras efetuadas de todos os dados, da mesma forma que foi nos indicando quais referenciais teóricos poderiam nos dar suporte para melhor analisar os dados.



Essa fase do processo foi bastante significativa, pois também nos indicou uma hipótese inicial sobre a influência da formação PNAIC na atuação docente do município de Campinas, levando-nos a acreditar que a contribuição dessa formação ocorreu na medida em que oportunizou às cursistas a possibilidade de reorganizar e replanejar seus trabalhos por meio de reflexões acerca de suas práticas, individualmente e/ou junto aos pares, orientadas pela teoria, ao mesmo tempo em que se sentiam mais seguras para implementar novas práticas pedagógicas.

Como estamos nos orientando metodologicamente nesta análise, em certa medida, pela técnica Análise de Conteúdo, usamos para agrupamento dos dados o tema como unidade de registro, por ser geralmente essa a forma utilizada para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores e de crenças. O agrupamento dos dados foi feito em meio a um movimento de aproximação e afastamento dos mesmos, demandando um tempo contraditoriamente longo e curto. Longo porque foram necessários espaços de tempos de afastamento para reflexões e leituras outras que não aquela dos dados para mais bem entender os mesmos, curto porque o período proposto para a realização de um curso de mestrado é demasiado pequeno para reflexões mais complexas.

Tal movimento sempre teve o propósito de verificar os tipos de práticas que os professores participantes do PNAIC em Campinas utilizavam na sala de aula com seus alunos, cujos fundamentos advêm dos saberes adquiridos na formação em questão, uma vez que, segundo esses professores, seus alunos se qualificaram mais quando submetidos às práticas cotidianas reproduzidas a partir do curso frequentado e ofertado pelo PNAIC.

Após todo esse processo, chegamos à conclusão de que as contribuições apontadas pelas docentes poderiam ser organizadas em três grandes blocos de dados, sendo eles: a) melhor organização do trabalho pedagógico; b) condições de trabalho que interferem na alfabetização do aluno; e c) reflexões sobre o processo formativo, o qual apresentamos a seguir:

**Quadro 8** - Os blocos de dados e seus respectivos conteúdos

BLOCOS	TEMAS	SUB-TEMAS
A- Melhor organização do Trabalho Pedagógico	-Modalidades organizativas	- <b>Sequência Didática</b>
		- <b>Atividades Permanentes /Leitura deleite</b>
		- <b>Atividades de sistematização: Jogos/</b>

		<b>situações-problema/autocorreção /atividades de reflexão sobre escrita, conceitos matemáticos, ortografia, trabalho com o cálculo mental</b>
	-Estratégias/Metodologias de ensino	<b>- Trabalho com grupos produtivos - Organização de Rotinas</b>
B- Condições de trabalho que interferem na alfabetização dos alunos	-Tempos pedagógicos	<b>-Importância das trocas com pares/outros atores</b>
	-Condições estruturais	<b>-Número de alunos em sala/ espaços inadequados</b>
		<b>-Presença de estagiários</b>
C- Reflexões sobre o processo formativo	-Sobre o processo formativo do docente	<b>-Relato de outros docentes/ reflexões sobre a prática embasadas na teoria.</b>
	-Sobre as práticas usadas com as crianças	<b>- Sobre o algoritmo e uso do material dourado/ geometria</b>
	-Contribuições da formação	<b>Inicial</b>
		<b>-Formações continuadas na área da alfabetização</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

### **A) Organização do trabalho pedagógico**

Faz-se necessário dizer que não pretendemos aqui nos aprofundar nas concepções teóricas sobre organização do trabalho pedagógico, pois existem muitas correntes que discutem esse assunto e não é objetivo desta investigação. Contudo, sabemos que essa organização não é neutra, mas dependente de inúmeros fatores, como condições de trabalho, comunidade em que a escola está inserida, concepções de ensino, de aprendizagem, de práticas docentes, das diretrizes contidas nos projetos pedagógicos das escolas, das diretrizes curriculares advindas dos sistemas educacionais em que as unidades escolares estão inseridas, dos diferentes níveis de saberes dos alunos, dentre outros.

Primeiramente, seis professoras das onze trataram a organização do trabalho pedagógico, pode-se dizer, com prioridade, bem como o fizeram as outras, porém com menor ênfase. Trazemos quatro falas que exprimem isso:

**MC:** *eu acho que antes, a minha prática ainda é, ela era muito intuitiva. Você vai pelo rumo... eu acho que, o PNAIC de Português, principalmente, ajudou a organizar a minha prática, organizar a minha rotina, a ter clareza do que é um projeto, do que é uma sequência, como colocar isso em prática e aí isso ficou claro pra mim...*

Completada por CR:

**CR:** *Não foram as atividades. Em Português foi a clareza da estruturação do trabalho por eixos, eu não tinha isso e eu era muito perdida. Por exemplo, em Português eu começava a trabalhar a escrita e eu ficava trabalhando e perdia..., a exploração das outras coisas. Matemática, mesma coisa. Trabalhava número e me perdia. Quando eu via, o ano já tinha passado e eu não tinha explorado os outros eixos da mesma disciplina. Então, quando veio o PNAIC foi ótimo para mim no sentido de estruturar todo o meu trabalho por eixos: oralidade, leitura, produção de texto, revisão textual e análise linguística.*

Finalizada por B:

*Porque faz toda a diferença você saber exatamente qual atividade aplicar para determinado nível de escrita para que haja um avanço...Antes eu não tinha muita clareza. Essa interferência era do senso comum. Eu fazia coisas que eu achava que ia dar certo. Mas eu não tinha certeza que seria bom*

E por MR:

*Quando eu comecei a fazer o PNAIC, eu já usava algumas coisas, sem embasamento teórico... o PNAIC foi esclarecer, propriamente dito, o porquê de estar fazendo atividade... eu usava simplesmente porque eu achava que era um mecanismo que funcionava...Aí eu comecei a perceber, no embasamento teórico, a importância, o porquê... com pressa, eu dificilmente ficava esperando, às vezes, as respostas das crianças. Às vezes punha...eu mesma ou pela minha ideia. E o PNAIC mostrou tanta importância (de esperar a resposta) que, a partir daquele momento, eu já não colocava mais nada se as crianças não tivessem decidido e eu discutindo com eles o porquê...*

Notamos nas narrativas das docentes que a maior contribuição da formação PNAIC/Campinas não ocorreu no sentido de ter contato com novas atividades, uma vez que grande parte delas revelou já fazer uso das propostas que foram apresentadas. A contribuição se deu como operacionalização de mudanças da organização de suas práticas pedagógicas através de:

- a) melhor compreensão do significado e da importância de algumas dessas atividades;

- b) otimização da organização de seus trabalhos a partir de reflexões e melhoria no entendimento acerca das modalidades organizativas, no caso citado, das sequências didáticas, trabalho com projetos e atividades permanentes;
- c) rotinas mais bem definidas e detalhadas;
- d) maior clareza e assertividade no uso das estratégias/metodologias de ensino como, por exemplo, as atividades mais bem adequadas para proporcionar os avanços necessários aos alunos em cada um dos diferentes níveis de hipótese de escrita e proporcionar às crianças tempo para a reflexão acerca do processo de construção dessa escrita e dos conceitos matemáticos.

O fato de as atividades oferecidas pelo PNAIC não serem propriamente desconhecidas pelas professoras nos leva a refletir sobre a questão das formações anteriores dessas docentes como, por exemplo, a graduação em pedagogia que todas possuem e as formações continuadas frequentadas por elas, lembrando que **MC** participou do *Pró-letramento*, **CR** do “Ler e escrever” e **MR** do *Letra e Vida*.

Com relação à graduação, pode ser importante retomarmos os apontamentos apresentados anteriormente por Saviani (2009) a respeito do processo de secundarização da formação didático-pedagógica dos docentes que ocorreu a partir da implantação da LDB/96, levando a uma possível dificuldade em proporcionar condições de atendimento às demandas de alfabetização no que tange aos processos metodológicos de atuação docente cotidiana. Isso é o que nos parece ocorrer no que se refere à organização do trabalho docente em relação às rotinas, sequências didáticas, clareza e intervenções acerca dos processos de aquisição da leitura e escrita, importância da existência de uma rotina detalhada e assertiva etc.

Chamamos a atenção para o fato de que as docentes, cujas falas foram citadas, tiveram suas formações acadêmicas, supostamente, em períodos distintos, considerando seus tempos de atuação na docência (menos que 5 anos, entre 11 e 15 anos e mais de 25 anos respectivamente) e suas idades cronológicas (menos que 35 anos, entre 36 e 40 anos e mais de 50 anos), vivenciando, muito provavelmente, modelos formativos diferenciados, mas que, segundo seus depoimentos, não proporcionaram subsídios necessários para atuar dentro das demandas escolares dos dias atuais.

Já em relação à formação continuada na área da alfabetização e em especial àquelas frequentadas pelas docentes em questão, remetemo-nos ao que Aureliano (2012) afirma sobre o caráter não imediato das aprendizagens. A esse propósito, vale dizer que os programas precursores do PNAIC/MEC dos quais participaram as professoras em questão abordaram a

alfabetização, porém, acreditamos que é a continuidade de processos formativos que proporcionam diversificadas e reiteradas aproximações e experimentações com esse tema, de modo a possibilitar a consolidação dos conhecimentos e, conseqüentemente, a consolidação de práticas.

É importante também lembrarmos de que é o processo de convergência das elaborações conceituais prévias do cursista que serve de suporte para as internalizações dos novos conceitos apresentados, permitindo reelaborações, significações e ressignificações acerca dos temas e processos que permitirão que essas consolidações ocorram. É por isso que reafirmamos, nesse momento, nossa certeza na importância dos processos formativos contínuos e permanentes.

Como parte da organização do trabalho pedagógico, vamos tratar das modalidades organizativas com ênfase nas sequências didáticas, atividades permanentes e atividades de sistematização.

A respeito das modalidades organizativas e considerando que a organização do trabalho pedagógico é uma das dimensões para possibilitar o desenvolvimento e o sucesso do projeto político pedagógico da escola, essas modalidades se constituem como possibilidades de integração e/ou articulação entre as áreas de conhecimento, o trabalho do professor e a escola. Para nossa análise, vamos considerar as conceituações sobre o tema apresentadas por Nery (2007) e usadas pelo PNAIC/MEC durante suas formações.

A autora apresenta quatro modalidades as quais afirma contribuir com a organização do tempo pedagógico da escola e do professor, otimizando também a aprendizagem das crianças. São elas: projetos didáticos, atividades permanentes, sequências didáticas e atividades de sistematização.

Interessa-nos para pensar a organização do trabalho pedagógico no interior da sala de aula as **Sequências Didáticas** (SD), uma vez que pressupõem um trabalho organizado em determinada sequência e dentro de um tempo pré-determinado, permitindo um aprofundamento maior em determinado assunto (podendo ser um gênero textual, uma expressão artística, o conteúdo de uma ou várias áreas de conhecimento, etc.) e criando, dessa forma, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica sem que haja a necessidade da apresentação de um produto final (NERY, 2007).

A sequência didática permite que o docente explore o assunto de forma mais profunda, submetendo os alunos a sucessivas e reiteradas aproximações ao tema, de forma que lhe permita compreender os conceitos e saiba utilizá-los em diferentes contextos e situações.

Trazemos como um exemplo de SD a fala de CL, em que esta propõe uma situação problema do campo aditivo, para sistematizar e aprofundar a adição, além de abordar os gêneros textuais convite, bilhete e lista:

*CL. Trabalhei “O Aniversário do Tatu”<sup>28</sup>. Aí fiz o convite do aniversário e, na música, a formiga pica o macaco. Vamos fazer um bilhete: a formiga pedindo desculpas para o macaco e vai. Aí eu falei: “agora eu preciso entrar com matemática nessa história”. Aí eu fiz um problema: juntando todos os convidados do aniversário quantas patas a gente tinha? Nossa, foi um problema só, mas gerou tanta coisa. Porque daí eles começaram a pensar a formiga tem quantas patas? O cavalo, quantas patas o cavalo tem?... Eles sentiram a necessidade de fazer expressão numérica. Então eles tinham a lista de convidados no caderno, porque a gente fez lista, e foram lá: o tatu 4, mais fulano... A dúvida era na quantidade de patas. Ficou enorme a conta. Mas eles deram conta de resolver, não é? Então assim, isso a gente acha que o aluno está bom na matemática quando ele resolve 10 problemas num dia só. Aí eu fiquei pensando: nossa! foi um problema só que eu dei. Eles ficaram um tempão nesse problema, mas ele mexeu com tanta coisa...*

Nesse breve relato, a docente mostra como faz uso de uma sequência de atividades que coloca o aluno em contato com o conceito, fazendo-o refletir sobre a situação e sobre o conteúdo a ser trabalhado de uma forma interdisciplinar sem, no entanto, apresentar algum produto ao final do processo.

No que diz respeito às sequências didáticas, assim como outras modalidades organizativas, é interessante notarmos que o PNAIC/MEC contribuiu com o fortalecimento da conceituação teórica dessas professoras, uma vez que aparentemente algumas docentes já tinham noções desses conceitos, mas não conseguiam efetivamente colocar em prática a metodologia. Para entendermos a questão, consideremos os trechos abaixo:

*CR: Eu já fazia modalidades organizativas sem saber o que era. Eu fazia meio que por intuição, eu chamava de rotina. Mas no módulo de Português, isso foi conceituado. Isso foi dito de uma maneira mais teórica que me ajudou também. Eu não sabia que isso era modalidade organizativa.*

*CI: Então, por exemplo, leitura diária é uma coisa que eu sabia que tinha que acontecer, mas...não tinha visto um horário, não tinha uma sistematização... Uma coisa que eu tinha, uma interpretação errada, que o PNAIC me esclareceu, é a questão da sequência didática, que a gente... tá se usando muito e eu chamava de projeto...antes era muito assim: trabalhar bilhete; no outro dia trabalhava a carta, no outro dia trabalhava receita.*

---

<sup>28</sup> “Aniversário do tatu” trata-se de uma música dos cantores Sandy e Junior do álbum de 1991 lançado pela PolyGram.

*Agora é tudo mais organizado, entendeu? Tudo é mais sistematizado. Tudo aquilo que eu tinha, mas não sabia o que fazer com aquilo, esse tipo de coisa, né...*

As falas das docentes nos levam a uma reflexão sobre a não sistematização do trabalho docente por falta de clareza com relação aos conceitos das modalidades organizativas e às formas de utilizá-las, além da falta de reflexão sobre os processos utilizados cotidianamente, como ilustra **CI**, *“aquilo que eu tinha, mas não sabia o que fazer...”*.

Esse tipo de situação pode levar o docente a acreditar que está trabalhando com os conteúdos como, por exemplo, os gêneros textuais citados acima, porém, sem a devida sistematização do assunto, pode não ocorrer a assimilação necessária por parte do aluno do conteúdo explorado, conseqüentemente não atingindo os objetivos propostos.

Isso nos remete novamente à questão da formação inicial docente na área da alfabetização, que não aprofunda questões importantes como as modalidades organizativas ou até mesmo o processo de aquisição da língua, seja devido ao aligeiramento dos cursos de pedagogia, seja pela priorização do modelo de conteúdos “culturais-cognitivos”, como nos aponta Saviani (2009). A respeito disso, **R** ilustra o que acabamos de afirmar: *“no curso de pedagogia eu ouvi sim falar, muito pincelado, nessa coisa dos níveis da escrita, pra você avaliar em que nível a criança está”*.

Nesse sentido, **CR** relata que sua formação inicial não foi suficiente nas questões de gêneros textuais e que foi a formação continuada – no caso o programa “Ler e escrever” – que a subsidiou nesse aspecto:

***CR:** gêneros textuais, eu aprendi tudo no Ler e Escrever. Foi lá que ela ensinou o que era o gênero textual, as diferenças de gêneros textuais e sequências didáticas. Aquilo, pra mim, foi assim tipo, descobrir a América. Aí eu comecei a trabalhar por sequências didáticas para explorar gênero e para outras coisas também... Antes disso, eu fazia as coisas assim, tipo, tudo picado mesmo. Eu não tinha essa ideia. Aí quando eu entrei no PNAIC, eu já tinha essas ideias, eu já estava começando a trabalhar com isso, eu já estava me experimentando. **Entrevistadora** A formação inicial não deu tanto subsídio assim? Foi o Ler e Escrever que trabalhou exatamente com a questão didática? **CR:** Não, não deu. Sim, foi.*

A partir dessa fala, **CR** aponta que o PNAIC lhe proporcionou aprofundar a experimentação que já havia iniciado com o “Ler e Escrever”, além de nos remeter à importância e necessidade de formações continuadas que promovam consolidações dos saberes docentes parcialmente adquiridos.

Outras contribuições do PNAIC, no que se refere às sequências didáticas são apontadas por

*N: As sequências didáticas e os projetos didáticos também...a gente só fazia as atividades em cima de alguns livros, em cima de algum tema gerador,...a gente aprendeu a fazer as sequências didáticas e os projetos em cima dos livros que alguns livros que o próprio PNAIC...Entrevistadora Das obras complementares? N. Exatamente.*

E,

*J: Porque aí, o PNAIC contribuiu também. Porque aí, foram as propostas, que foram sendo trazidas. A gente começou a pôr em prática. Aí, a gente tinha que fazer aquela sequência didática, fazer um projeto; e você tinha que mostrar, fazer o registro, né?*

Nota-se através das falas das entrevistadas que, a partir do momento em que as docentes colocaram em prática a teoria estudada e exploraram os materiais enviados pelo MEC (no caso N se refere aos livros dos acervos de obras complementares), aprenderam a trabalhar na elaboração de sequências didáticas por meio do uso dos acervos complementares.

Quando J relata que tinha de fazer sequência didática e N, que aprendeu a fazer as sequências didáticas e projetos com as obras complementares, pode ser que estejam indicando que a formação do PNAIC/Campinas tenha trabalhado o tema modalidades organizativas de forma prática, levando a crer que, aparentemente, a metodologia utilizada pelas OEs<sup>29</sup> desse município tenha contribuído com a consolidação dessas práticas. Isso está sendo colocado porque, ao finalizar um módulo no qual foi tratada a sequência didática, era obrigatório elaborar e apresentar uma sequência ou projeto didático, preferencialmente com o uso do acervo das obras complementares.<sup>30</sup>

Assim, as docentes apontam as contribuições relativas ao uso das SD quando indicam que passaram a entender melhor o conceito dessa modalidade organizativa e a dominar sua elaboração colocando-a em prática de forma intencional, planejada e organizada a partir do PNAIC.

Essa observação pode significar algum avanço se considerarmos as conclusões de Albuquerque (2014) quando aponta para o fato de que observou em sua pesquisa o pouco uso

<sup>29</sup> Lembre-se que fomos orientadoras na formação PNAIC/Campinas.

<sup>30</sup> Lembramos que esse acervo foi motivo de estudos por Preis e Kaufmann (2014), apresentado na seção 2.



feito dos acervos de obras complementares, assim como das propostas da organização do trabalho pedagógico com o uso de sequências e/ou projetos didáticos.

Já as **Atividades Permanentes** (AP), também dentro da organização do trabalho pedagógico, são aquelas que, como o nome diz, fazem parte de um trabalho regular, podendo este ser diário, semanal, quinzenal ou mensal e que tem como principal objetivo promover uma maior familiaridade dos alunos com determinado tema, podendo ser das mais variadas naturezas e formas como, por exemplo, leitura deleite, hora da roda, notícias da semana, a família também ensina etc. (NERY, 2007, p.112). Foram muitas as atividades permanentes apresentadas pelas docentes. Trouxemos algumas como exemplos:

a) o acróstico<sup>31</sup>, atividade semanal, utilizado pela professora **CL** com a finalidade de elaborar um banco de palavras; ou seu “livrinho do final de semana”, quando solicitava aos alunos a elaboração de um desenho sobre o que de mais interessante aconteceu no final de semana com uma frase sobre o assunto. Segundo ela:

*CL: “Aí eu comecei a fazer e você percebe uma evolução no desenho, que a primeira vez eles fazem de qualquer jeito, leva uma eternidade pra fazer a frase e depois já melhora o desenho. O desenho já está mais... e a frase mais de acordo. Tem cada frase, cada desenho. Uma graça!”*

Esse relato nos permite perceber que a evolução do aprendizado das crianças ocorre através de sucessivos contatos com a mesma atividade.

b) a “problematoteca” construída pela professora **V** e trabalhada semanalmente com o propósito de sistematizar o contato com a prática de resolução de situações-problema<sup>32</sup>; a “roda”, atividade mensal, uma das atividades feitas para trabalhar a oralidade, a caixa de leitura livre, realizada semanalmente, como incentivo à leitura e à reflexão sobre a ortografia, da professora **CR**;

---

<sup>31</sup> Acróstico: segundo o Dicionário Enciclopédico Ilustrado Veja Larousse (FERREIRA, 2004, p. 38), trata-se da composição poética em que as letras iniciais de cada verso, lidas no sentido vertical formam uma palavra ou frase.

<sup>32</sup> O trabalho com a “problematoteca”, que também não se trata de uma novidade, foi outra atividade de apresentação obrigatória ao final da formação de Matemática como finalização de curso PNAIC/Campinas.

c) O trabalho em reagrupamentos<sup>33</sup> com atividades diferenciadas duas vezes na semana para alunos que ainda não fazem correspondências, por exemplo, letras-som, da professora N.

A propósito, o trabalho com o acróstico ou com o recurso da roda não são propostas inovadoras. O que talvez possa ter ocorrido como contribuição da formação PNAIC é a organização mais bem sistematizada dessas atividades de forma permanente, além da elaboração de uma rotina mais orgânica e detalhada, dando maior visibilidade a essas ações.

Chamou nossa atenção a **leitura deleite** que foi citada por todas as docentes em algum momento da entrevista. Esse tipo de estratégia de uso da leitura trata-se de uma proposta de atividade diária feita pelo docente para as crianças, portanto, uma atividade permanente, que tem o objetivo de proporcionar a experiência do prazer da leitura.

Trata-se de proporcionar uma experiência prazerosa de leitura para as crianças, além de apresentar o docente como um modelo de leitor. Essa leitura possibilita a exploração dos recursos linguísticos usados pelos autores da apresentação e exploração, não necessariamente sistematizada, de diferentes gêneros e portadores textuais, além de provocar em seus alunos o interesse em procurar por outras leituras de forma autônoma.

Porém, como nos indica Solé (1998) e também as orientações da formação do próprio PNAIC, o docente deve ter o cuidado de entender a diferença entre ler só por prazer e ler para a exploração de determinado conteúdo, ambas as situações necessitam ser trabalhadas, mas que seja evitado qualquer tipo de exploração do texto lido para deleite.

Pode-se, sim, caso seja proposta das crianças, permitir que façam comentários sobre os sentimentos surgidos durante a leitura ou outro comentário que se refira ao momento. Caso o docente pretenda usar o texto para algum trabalho exploratório de conteúdo, que o faça em outro momento.

O que nos chamou a atenção quando as docentes apontaram para a leitura deleite em suas narrativas foi que todas se referiam ao fato de que sabiam de sua existência e necessidade por meio das propostas de formação do *Letra e vida*, “Ler e escrever” ou do Profa, sendo que todas essas formações muito enfatizaram essa estratégia de leitura. Além disso, todas as docentes alegavam já praticá-la sem, porém, dar a ela devida importância para a formação

---

<sup>33</sup> Em relação ao trabalho com agrupamentos e reagrupamentos produtivos, apesar de ser uma proposta desde o *Profa* e o *Letra e Vida*, percebemos se tratar de uma estratégia de ensino que precisa de aprofundamento.

leitora das crianças e sem a constância diária proposta, vindo a consolidar essa prática a partir da formação PNAIC, como podemos notar através das falas a seguir:

**V. Entrevistadora:** *leitura deleite foi uma proposta do PNAIC?*  
**Entrevistada** *Foi também. Mas eu já fazia. De outra forma, não com tanta frequência. Mas com o PNAIC incentivou bastante.*

**CR:** *eu lia todos os dias, fazer a leitura diária com as crianças, leitura deleite, essa ideia eu já tinha.*

**MC:** *Eu acho, por exemplo, a leitura. Era algo que eu fazia e não era prioridade. Eu sempre lia em algum momento da aula, todos os dias. Mas não era uma prioridade. Depois do PNAIC, por exemplo, eu sempre leio no começo da aula, todos os dias. Porque é um momento em que eles estão mais atentos. É o momento em que eles estão mais receptivos. Isso é marcante assim, porque agora se eu não leio, desde então, se eu não leio, eles sentem falta, e eles querem cada vez mais. E a leitura é uma coisa que ficou.*

**CI:** *Então, por exemplo, leitura diária é uma coisa que eu sabia que tinha que acontecer, mas ainda não acontecia. Eu sabia que eu tinha que ler, mas não tinha visto um horário, não tinha uma sistematização.*

Na proposta formativa do PNAIC, além de propor a discussão e conceituação desse tipo de estratégia de leitura, havia orientações para que, em todos os encontros, as OEs fizessem uma leitura deleite, a fim de também servirem como modelo de leitor, incentivando, dessa forma, a prática pelos docentes e seus alunos, até mesmo pelo fato de experimentarem o prazer do momento em que ouviam as leituras realizadas.

Dessa forma, acreditamos que, também nesse aspecto, a formação PNAIC contribuiu como consolidação do processo de leitura deleite, da mesma forma que ocorreu para o caso das atividades permanentes, pelo menos para as docentes, sujeitos desta pesquisa.

As **Atividades de Sistematização** (AS) são, por sua vez, aquelas utilizadas para a sistematização de determinado conhecimento ou para sua fixação, podendo estar relacionadas a qualquer tema, assunto ou conteúdo trabalhado (NERY, 2007). São inúmeras essas atividades, podendo se apresentar as mesmas atividades com diferentes objetivos ou ainda diferentes atividades com o mesmo objetivo. Aqui trataremos de algumas delas que foram citadas nas narrativas pelas docentes.

São elas: trabalho com jogos, atividades envolvendo situações-problema, autocorreção, atividades de reflexão sobre a escrita, atividades de reflexão sobre conceitos matemáticos, sobre ortografia, trabalho com o cálculo mental, dentre outras. Poderíamos tratar de muitas outras que foram apresentadas durante as entrevistas pelos sujeitos desta pesquisa,

mas acreditamos que essas representem uma síntese das contribuições da formação PNAIC. Esclarecendo cada uma delas:

### **Jogos:**

Brincadeiras e jogos apresentam-se como estratégias pedagógicas desde o início do funcionamento dos chamados jardins de infância nos meados do século XIX. Atualmente, encontramos muitos acadêmicos que advogam seus usos no ensino de forma geral tanto na alfabetização em língua portuguesa quanto na alfabetização matemática. Nesse sentido, a formação PNAIC é muito enfática sobre sua aplicação.

Vejamos o que dizem **V** e **CL** acerca das contribuições do uso dos jogos em suas propostas de trabalho:

*V: Fazem parte da minha rotina semanal. Eu os deixo ficarem à vontade na sala, distribuo os jogos, deixo até que eles criem novas regras, independente das (instruções) que eu coloquei na tampa por dentro, coloquei toda a instrução ali... Mas dou liberdade a eles de estarem criando outras instruções... é o momento que eles gostam bastante.... na hora da brincadeira todo mundo gosta, né?*

*CL: Então favorece o clima ficar melhor, você, eu acho que, não é que é menos cobrança. Como é que eu vou explicar???... É mais lúdico. A criança nem sempre, tem dia que não tem lúdico nenhum, mas assim, eles gostam dos jogos eles aprenderam bem com jogos.*

Explicitamente elas indicam que seus alunos aprendem melhor através de jogos e da ludicidade, além do fato de que a prática de trabalhar com essa modalidade foi incentivada a partir do PNAIC, já que os jogos a que se referem foram aqueles trabalhados durante a formação.

Tais falas encontram eco em Vygotsky (apud BORBA, 2007, p. 36) quando afirma que é na brincadeira que a criança “se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário; no brinquedo que ela é como se fosse maior do que ela é na realidade”, isso porque, segundo ele, em sua visão, “a brincadeira cria uma zona de aprendizagem proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado e a impulsiona a alcançar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.”(BORBA, 2007, p. 36).

Nota-se, nas falas das docentes “na hora da brincadeira todo mundo gosta, né?” e “eu acho que, não é que é menos cobrança. Como é que eu vou explicar???” , um certo desconforto em relação à aplicação dos jogos, apesar de os alunos gostarem muito e ser algo

interativo. Sobre esse desconforto, Borba (2007, p. 35), quando nos apresenta que a concepção de jogos e brincadeiras vem no sentido de atividades não produtivas e não geradoras de resultados e oposta à concepção de trabalho, nos leva a compreender que os docentes podem também entendê-los como perda de tempo, na contramão das perspectivas de Vygotsky (1991), sentindo então esse desconforto em relação ao uso de jogos e brincadeiras, mesmo sendo na direção de uma exploração pedagógica dos mesmos.

Talvez tenha faltado para essas docentes a consolidação da perspectiva da intencionalidade pedagógica do uso de jogos e brincadeiras, bem como de uma maior segurança acerca de seu uso. Vejamos as falas de **MC**, **J** e **B** sobre aspectos do uso dos jogos:

***MC:** Os jogos também foi algo que mudou depois do PNAIC de Matemática...eu não trabalhava tanto com jogos. Trabalhava...mas não direcionado, não jogos pedagógicos. Eu tinha momentos de brincadeira, momentos de jogos... Mas uma coisa é só lúdica assim, sem ter nenhum objetivo de aprendizagem. Hoje já é rotina trabalhar com jogos.*

***J:** Na questão da prática dos jogos... acho que eu não aplicava por receio. Porque a gente fica insegura, né? Quando você não tem aquele conhecimento, aquela base, aquele professor pra te dar uma orientação e tudo mais. Então eu passei aplicar muito mais jogos dentro da matéria que tinha que ser trabalhada, muito mais as atividades lúdicas, do que eu fazia antes.*

***B: Entrevistada - Os jogos de alfabetização Entrevistadora - Que é aquela caixa? Entrevistada - É. Eu não usava... eu tinha o conhecimento, mas eu não tinha a prática daquilo. Então era uma coisa muito teórica e eu não conseguia traduzir aquilo que eu tinha de conhecimento teórico na prática. Aquela caixa foi muito valiosa. Foi uma contribuição muito importante mesmo, pra que eu pudesse melhorar a minha prática para que alfabetização ficasse mais concreta para o aluno. Entendeu? Esses jogos contribuíram muito.***

O que elas aparentam estar dizendo nos remete primeiro para a necessidade fundamental da intencionalidade docente para uso pedagógico adequado de jogos e brincadeiras a fim de retirar dessas atividades todo o potencial que apresentam. Sem essa intencionalidade, corre-se o risco de perder grande parte de suas potencialidades.

O jogo adequadamente utilizado propicia não só a construção de conhecimentos, mas também seu aprofundamento ou até revisão de conceitos. Se trabalhado de forma adequada, pode possibilitar o desenvolvimento da capacidade “de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes, como aprender a ganhar e a lidar com o perder, trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras.” (BRASIL, 2014a).

Porém, para que o docente seja capaz de proporcionar esse uso adequadamente, ele precisa estar preparado, como aponta **J**, e até mesmo ser acompanhado, se possível, por um formador que o oriente nesse sentido.

Parece ser essa a segunda questão apresentada pelas docentes em suas falas, pois, para que seja possível trabalhar adequadamente essas atividades existe a necessidade de um planejamento bem elaborado do conhecimento do professor acerca do jogo e suas possibilidades e do trabalho com relação às posturas necessárias para a efetivação da atividade. A necessidade do trabalho com essas posturas advém do fato de que, durante o jogo, não se pode esperar que os alunos se portem de maneira silenciosa ou ainda enfileirados em carteiras.

Assim, o docente precisa estar preparado para lidar com uma situação nem sempre silenciosa, ao mesmo tempo em que propõe as intervenções necessárias aos seus objetivos. Da mesma forma, as crianças precisam ser preparadas acerca das atitudes necessárias para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras.

A partir das falas, parece que, para **MC**, **J** e **B**, a contribuição da formação PNAIC/Campinas veio para proporcionar uma reflexão acerca da importância e necessidade desse tipo de atividade sistematizada para consolidação dos direitos de aprendizagem das crianças de forma lúdica, ao mesmo tempo em que proporcionou o contato prático com esse material, uma vez que, para tratar do assunto, foram realizadas oficinas de jogos durante os encontros com o objetivo de conhecimento do acervo e experimentação da situação de jogar. Além disso, também foi proposta como atividade obrigatória para as cursistas, ao final do módulo, a seleção e a utilização com os alunos de, ao menos, um dos jogos trabalhados na formação com a apresentação do processo para seu grupo de cursistas em forma de seminário interno de cada uma das turmas.

As atividades de reflexão sobre a escrita, sobre conceitos matemáticos, as situações-problema utilizadas pelos docentes no que remetem à reflexão sobre o processo de escrita, sobre os conceitos matemáticos e com resolução de situações-problema pelos alunos parecem ser outras contribuições importantes da formação PNAIC/Campinas. Consideremos as falas:

Vejamos o que diz **B** sobre o **uso da silabação**:

***B:** Nem todos atingiram a hipótese alfabética de escrita. Mas, percebe que eles não pararam onde eles estavam. Todas as crianças, por mínima que seja, tem mudança. Entrevistadora E quando você fala (do uso) do “ba be bi bo bu” você não percebia tanto esse crescimento? Entrevistada Não. Porque quando você fala do “ba be bi bo bu” você não fala de reflexão sobre a escrita e, quando não se tem reflexão sobre a escrita, não se tem*

*avanços. Entendeu? Porque faz toda a diferença você saber exatamente qual atividade aplicar pra determinado nível de escrita para que haja um avanço. Para que essa criança consiga entender o processo do sistema de escrita.*

**B** parece nos atentar sobre a importância, para ela, da reflexão proporcionada pelo PNAIC acerca da necessidade de a atuação docente se dar no sentido de propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o processo de construção da escrita. Ela também nos indica a importância de o docente discernir com maior propriedade a hipótese de escrita da criança em dado momento a fim de providenciar a intervenção mais bem indicada para seu avanço.

Nesse sentido, **B**, aparentemente, nos diz que a formação PNAIC vem ao encontro das propostas de Moraes (2012) quando este aponta para a necessidade de a criança reconstruir em sua mente uma série de propriedades acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (SEA) de forma significativa a fim de alcançar a hipótese alfabética da escrita, sem a necessidade do uso da repetição/memorização como estratégia para esse alcance.

Sobre esse assunto **CL** apresenta um exemplo de como realiza isso:

***CL:** ... da Língua Portuguesa eu acho que é mais reflexiva. Assim, de pensar na sonoridade mesmo das letras, de estar chamando a atenção da criança para o som daquela letra, daquela sílaba. Sei lá, de trabalhar com o nome (da criança): trabalhei com o crachá o ano passado. Então era o CA do Carlos e não o CA do cachorro, como normalmente a cartilha vem: CA do cachorro, PA do pato.*

A respeito desse relato, podemos completá-lo com o apontamento de Moraes (2012, p. 131) acerca da necessidade de reflexão, pelas crianças em fase de alfabetização, relativa aos aspectos fonológicos, habilidades que precisam desenvolver para alcançar a hipótese de escrita alfabética, uma vez que, segundo esse autor, a “consciência fonológica envolve também a análise de sílabas, de rimas e de palavras dentro de palavras, constituindo, portanto algo bem mais amplo do que a consciência fonêmica”.

Em relação à **reflexão acerca da separação de sílabas**, da **revisão textual** e da **correção ortográfica**, apresentaremos algumas propostas significativas sobre a importância de as crianças refletirem sobre esses processos, e os comentaremos ao final:

***CL:** (sobre a separação de sílabas): eu observei o seguinte: os maiores você dá o exercício de separação de sílaba eles acertavam todo o exercício, e na hora de separar na linha não separavam. Então alguma coisa não tá... não dá.... Então eu falei assim: “não, agora que eu tenho a oportunidade de estar, no começo, no primeiro ano, eu vou fazer diferente. Então eu venho fazendo isso. E tenho um aluno que já vem assim: “professora eu separei no*

*meu caderno, tá certo o jeito que eu separei? E tá certo! Lógico que a maioria espreme para não ter que separar, mas alguns já começam... Entrevistadora* Então você já traz a significação da separação? Não há separação pela separação. Isso veio também de um processo reflexivo? **CL:** É isso sim. Vejo um processo reflexivo. **Entrevistadora:** O PNAIC então foi muito importante pra você na Língua Portuguesa pelo menos na questão de você refletir sobre a sua prática? **CL:** Refletir assim: refletir o que eu estou fazendo.

**CL:** (sobre a autocorreção) **Entrevistadora** Isso que você está trabalhando com eles é uma técnica de autocorreção? **CL:** Autocorreção. Aí eu combinei com eles: toda vez que tiver isso daqui é porque você emendou tudo. Então você tem que ver com que letra termina a palavra para separar, e a bolinha significa separar sílaba. E o jogo da velha? Então, aqui você separou errado. Então a bolinha já é, desde o ano passado: tem uma letra errada. Então já tenho muito aluno perguntando assim: laço é com SS ou com Ç? Para esse eu respondo... laço é com Ç. Mas para o aluno que pergunta: mas com que letra escreve? Esse não. Esse eu falo: ouve o som, aí você põe depois a gente vê o que dá.

**CR:** (sobre a questão da ortografia): Mas aí o PNAIC acrescentou, foi que teve um módulo do PNAIC de ortografia e aquilo pegou no meu calo... Eu achava que o fato de estar reestruturando esses textos, de estar corrigindo os textos com as crianças, automaticamente eu já estava trabalhando ortografia. Mas não era bem assim. Que era importante eu separar momentos para trabalhar ortografia também. **CR:** Atividades só de ortografia entraram para (rotina) semanal. Porque eu estava com o segundo ano, que no primeiro ano eles não são ortográficos, ainda acho que é um exagero no primeiro ano. Mas quando eu peguei o segundo ano e eu já tinha feito o PNAIC. Eu falei: “Quando eu for para o 2o ano, isso vai mudar. Eu não vou trabalhar só ortografia dentro do texto.” Foi a primeira vez que eu fiz, foi o ano passado quando eu peguei o segundo ano depois do PNAIC. E eu achei que já melhorou. **Entrevistadora** Melhorou a produção da criança? **CR:** Melhorou a ortografia da criança. E outra coisa que eu achava que tinha que melhorar ainda... era pregar as benditas tabelas na parede de várias palavras G, com J ou com G, palavras com Ç, sabe? Para criança meio que saber. Tem pessoas que são visuais e tem crianças que são visuais também. Então, apesar de eu ter trabalhado ortografia e eu ter sentido que melhorou bastante, para algumas não melhorou tanto assim. Depois em uma reflexão que eu fiz talvez, essas tabelas visuais que eu deixasse (fixas).

O que as docentes parecem nos dizer se refere a mudanças de suas práticas a partir da oportunização da reflexão sobre as mesmas. De qualquer forma, faz-se importante chamarmos atenção para as questões que elas nos apresentam.

No caso das atividades de separação de sílabas, não é pouco comum encontrar propostas de atividades nas salas de aulas nas quais a criança deve separar as sílabas, como bem aponta **CL**, sem entender para que serve o exercício, levando os alunos às atitudes apresentadas pela docente: espremam as letras para não ter que separá-las ou, quando da elaboração do texto manuscrito, fazem sem a devida aplicação das regras para esse tipo de



situação. Assim, a reflexão proposta pela docente a seus alunos sobre essa situação torna significativa a ação, levando esses alunos a entender, em qualquer circunstância, a importância de seu uso.

Essa mesma reflexão podemos estender para a questão da autocorreção e do trabalho sistematizado sobre a ortografia, já desde o momento em que os alunos atingem essa fase da escrita, quando passam a questionar as regularidades e irregularidades de nossa língua, considerando que estas podem se configurarem como uma estratégia para conduzir o aluno a assumir para si a responsabilidade de sempre pensar e questionar acerca de sua própria escrita e se esta está ou não correta, de modo a proporcionar a esse aluno autonomia em sua autocorreção, independentemente do nível de ensino em quem ele se encontra.

São atitudes de ensino e aprendizagem que podem e devem ser apresentadas e trabalhadas desde a fase da alfabetização, como propõe a formação PNAIC em suas discussões sobre esse assunto, e que nos parecem se apresentar como mais contribuições advindas da formação discutida nesse trabalho.

Cabe aqui informar que o módulo de ortografia citado pela docente **CR** também foi uma iniciativa da formação PNAIC/Campinas, possibilitado pela forma como distribuía seus momentos formativos e sua formação com os OEs, como já explicitado no capítulo 2.

### **Trabalho com o cálculo mental e sobre reflexão do aluno acerca das operações:**

Outra provável mudança que a formação aparenta ter proporcionado às docentes se refere ao campo da matemática no que diz respeito ao trabalho com cálculo mental, operações e uso do algoritmo, que parece ter sido ainda mais significativa:

*CL:...essa turma que eu estou no segundo ano já foi minha o ano passado. Então, desde o primeiro ano eles têm situações-problema pra resolver com as quatro operações. Então a soma, subtração, multiplicação e a divisão. Mas aí eu leio. Porque eles não são leitores... coloco em dupla, vamos ver como é que faz? Então eu estou aceitando. Não tudo. Ele tem que me explicar como que chegou (ao resultado), porque tem aluno que a gente sabe que olhou de alguém. Desde que, me explique como chegou naquilo lá, eu estou aceitando. Eu não vou dizer para você que eu abandonei de tudo o algoritmo; a gente faz aquelas continhas, expressões... Aí teve gente que fez palitinho, não tem problema, teve gente que usou o número para expressão, aí tinha gente que fez assim: quatro palitinhos, mais seis palitinhos da perninha da formiga...foi no palitinho, mas foi... assim, de ficar refletindo, de não ter pressa de ir para o algoritmo. **Entrevistadora** Então você está dizendo que você começou a usar mais cálculo mental antes de passar direto para o algoritmo? **Entrevistada** - Exatamente. **Entrevistadora** - porque o cálculo mental, ele facilita? **Entrevistada** - Facilita para algumas coisas. A gente acha que o algoritmo facilita. Eu acho que vai facilitar, quando ele*

*entender o que é aquele número naquela casa: que é o palito solto que a professora... dá, ela só mudou de nome. Agora o nome é unidade.*

Com relação ao cálculo mental, **CL** nos leva a refletir, primeiramente, sobre sua mudança de atitude frente ao uso do algoritmo, uma vez que a docente assume que passou a fazer uso dessas estratégias antes de apresentar o algoritmo para as crianças, algo que não fazia antes e que passou a fazer depois de refletir sobre esse aspecto através da formação do PNAIC, como vamos verificar quando detalharmos as falas dessa docente ao tratarmos das contribuições dessa formação, relativas aos processos reflexivos, organizados em outra categoria de análise.

Ao permitir que seus alunos experimentem e manipulem o conceito de número e operações de diferentes maneiras, a docente proporciona à criança não só a compreensão do processo para além da mecanização, como muitas vezes acontece, mas também permite que experimente suas próprias estratégias, buscando as que considerar mais bem adequadas à resolução do problema e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia frente a seu processo de aprendizagem. E, ao permitir que o aluno lhe explique e demonstre como chegou a determinado resultado, ela proporciona ao aluno que reflita sobre o processo, além de demonstrar-lhe que pode e deve buscar suas próprias soluções para os problemas que se lhe apresentem.

**CR** também aponta nesse sentido:

*CR: Depois a outra coisa que eu passei a fazer foi contagem e agrupamento. Porque, antes do PNAIC, eu apresentava o material dourado direto, no jogo Nunca Dez, e eu passei a não fazer isso. Porque eu sabia que tinha que dar essa ideia para as crianças, sobre a numeração de grupo de 10 e chamar de dezena e unidade. Só que eu fazia isso direto no jogo Nunca Dez. Então eu apresentava e depois eu explorava. Aí eu comecei a fazer contagem e contagens por agrupamento. Antes dessa exploração. Aí eu comecei a fazer coleções...*



Figura 1 – Diferentes exemplos de jogos utilizados pela docente.

Nesse mesmo sentido, **CR** nos apresenta sua mudança de prática quando permite aos alunos manipularem os conceitos de forma mais prática e concreta para eles, proporcionando a reflexão sobre o processo antes mesmo de ir para o jogo, no caso, ela cita o Nunca Dez.

**R** cita ainda outros exemplos de atividades e estratégias utilizadas por ela para essa exploração mais concreta:

***R:** E também eu acho que o PNAIC chama atenção para trabalhar com material concreto. Isso é muito importante. Ainda mais para quem está começando, das turmas de alfabetização, né? Para trabalhar os processos mentais: classificação, seriação. Você ter o material. E nós recebemos aqui a caixa como materiais variados. **Entrevistadora** por exemplo? **R:** com argolas, bolinhas de gude, jogo do palito, cavalinhos, bichinhos... Assim, que dá para... com diferentes cores, com diferentes espécies.. trabalhar classificação, é bem legal. Que é uma coisa que funciona. Que é uma coisa que é a base da matemática.*

Quando **R** fala do trabalho com material concreto e variado, como argolas, bolinhas de gude etc., citando a importância desse tipo de exploração, complementa o que **CR** disse sobre o trabalho com coleções de tampinhas, sementes etc. como importante estratégia para a exploração dos sete processos mentais básicos.



Figura 2 – Materiais diversos para trabalhar sequenciação, seriação, classificação, contagem etc.

Esses são, segundo Lorenzato (2006, p. 27), elementos básicos que precisam ser trabalhados desde a educação infantil, uma vez que se constituem “num alicerce que será utilizado para sempre pelo raciocínio humano, independentemente do assunto ou tipo do

problema a ser enfrentado”. São eles: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação.

Segundo esse autor, a falta de exploração desses processos durante o desenvolvimento do senso matemático infantil pode acarretar em que o indivíduo venha a ter dificuldades para aprender número e contagem, entre outros conceitos, podendo inclusive dar respostas corretas às propostas apresentadas sem, no entanto, dar significado ou ter compreensão acerca das mesmas.

Também segundo o autor, é comum ser atribuída pouca importância aos trabalhos com esses processos, tanto por parte dos docentes quanto dos pais, que já cobram o ensino das “contínhas” até mesmo na pré-escola, o que para o autor constitui-se como uma influência negativa para desenvolvimento do pensamento lógico dos indivíduos.

Nesse sentido, **CI** ilustra essa explanação quando diz:

*CI: Mas assim, que ajudou a também. Porque tem alguns conhecimentos (é o que eu falei pra você) que eu achava bobo. Quando falava essa questão das tampinhas: “ah você tem que dar um jogo, com bloco lógico, que tem que fazer tal coisa. Ah! mas por que tem que fazer isso?” “Nossa! isso aí, pra mim é tão simples!” Pra mim, pra eu adulto. Mas não pra criança!*

Reiterando dessa forma colocação de Lorenzato (2006).

É importante informar que a formação em Matemática PNAIC/Campinas organizou um módulo anterior ao início da formação PNAIC/MEC, por questões meramente estruturais, momento no qual aprofundou a discussão sobre os processos mentais básicos, entre outros assuntos que seriam posteriormente apresentados segundo as propostas do MEC.

Outro recurso foi utilizado como proposta de reflexão para os alunos acerca da sequenciação numérica, usado pelas professoras **CR** e **CL** a fim de evitar a mecanização no processo de aquisição desse conceito. Vejamos o que dizem:

*CL: Eu usei até 100 (quadro numérico) porque eu tinha um aluno que contava. Mas é assim, mesmo que a criança não saiba contar até 100, pelo menos ela tem o direito de saber como é que é (que funciona). Eu tenho crianças com muita dificuldade na matemática, mas que já entenderam a regularidade na sequência. Ela faz a sequência. Mas, se você ditar o número ela não consegue fazer. Mas ela entendeu como é que funciona a regularidade da tabela numérica. Pelo menos a regularidade. Não é o melhor, vamos dizer assim, da matemática que ela tem para aprender. Mas, já é alguma coisa...*

**CR: Entrevistadora** você fazia até 100 né? **CR:** Então, mas eu trabalhava a numeração só pela (dezena) ... Mais, 10 é quanto? é 30, mais 10 é quanto?

40. Mas se eu falava 11 mais 10, paralisavam. “Mas se vocês sabem que  $10 + 10 = 20$ , se eu falo mais 10 vocês falam 30, se eu falo mais 10 vocês falam 40. Quando eu falo 11 e mais 10 vocês paralisam?” Aí a gente começou a trabalhar aqui, né?  $11 + 10 = 21$  mais  $10 = 31$ , mais  $10 = 41$ , né? A gente fazia até uma brincadeira, depois que fazia essa exploração, a brincadeira do mais 10 na roda: na minha vez eu falo qualquer número que eu quero da minha cabeça, o meu amigo tem que falar quanto que é esse número mais 10; ele escolhe o número que quiser, outro amigo tem que falar mais 10. Para explorar isso, que também ajudou no cálculo mental. E essas atividades com quadro numérico que eu não fazia. Refletir sobre o sistema de numeração mesmo, eu não fazia. Aí depois eu percebi que tudo isso que eu fiz antes, favoreceu o cálculo mental.

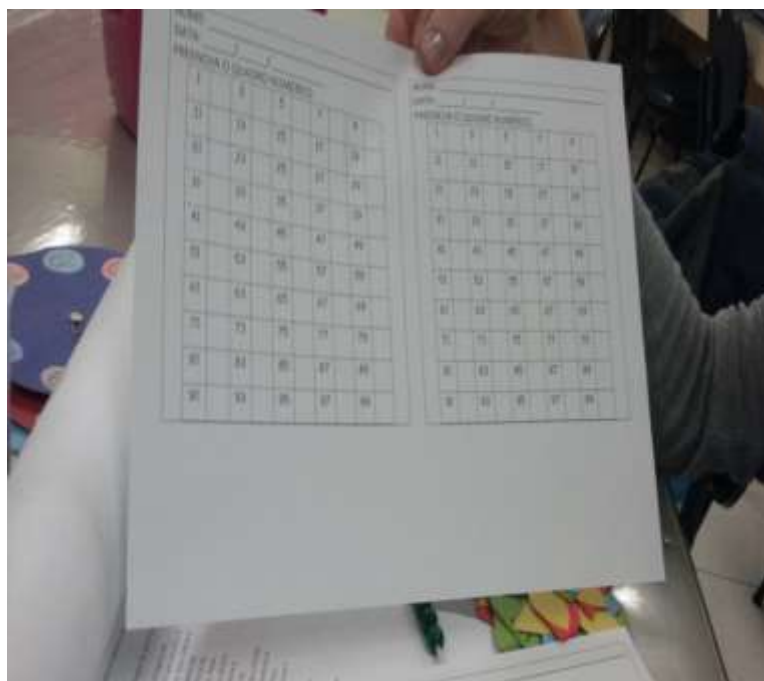


Figura 3 – Quadro numérico para trabalho do sistema de numeração decimal

O quadro numérico não se trata de uma novidade para docentes que trabalham com a alfabetização, da mesma forma que outras atividades aqui apresentadas. Acreditamos, pelas narrativas das docentes, que as contribuições da formação PNAIC tenham sido no sentido de levá-las a refletir sobre esse recurso metodológico bem como a aplicá-lo com outra intencionalidade, ou seja, propondo-o como uma forma de levar o aluno a refletir sobre constituição e regularidade do Sistema de Numeração Decimal (SND).

Com relação às **grandezas e medidas**, J apresentou alguns aspectos que consideramos relevantes trazer para reflexão:

*J: Por exemplo: no caso da matemática ... nós fizemos (no curso de aprofundamento) aquela atividade da conservação. Como introduzir? Como fazer? Então nós pensamos juntos na aula, preparamos com a professora e eu fui aplicar.*

A partir dessa fala, entendemos a importância de um formador mais experiente trabalhar junto ao professor no aprimoramento e nas (re)elaborações de conceitos que não estão, ainda, dominados completamente pelo docente.

Aqui, **J** se refere a um curso de aprofundamento em conceitos Matemáticos, organizado pela equipe de Campinas após a formação PNAIC em Matemática realizada em 2014, pois, segundo indicações de avaliações do processo, essa formação ocorreu de forma muito rápida não oportunizando aos participantes o aprofundamento que acreditavam ser necessário, além de solicitarem auxílio para rever práticas pedagógicas aplicadas até então. Essa formação parece ter sido significativa para **J** no desenvolvimento de seu trabalho com o eixo de grandezas e medidas. Continuemos com sua narração:

*J: Você começa a perceber que o aluno, alguns tem noções, outros não. Depois, aplicamos na sala. Então, pra mim, também foi uma aprendizagem junto com as crianças. Da questão de: Por que cabe tantos copinhos de 50 ml, de 100 ml e tudo mais. Então eu percebi que houve um interesse, houve uma participação e houve uma aprendizagem dos alunos. Porque eles começaram a comparar com o cotidiano deles: “ah professora, quando a minha mãe vai ao mercado a minha mãe usa o litro.” Em que situações a gente usa o litro? “Ah, no refrigerante, no leite, tal” Então, começou essa comparação. Então é bem a vivência deles mesmo.*

Com essa fala, ela nos apresenta a importância da significação, pelo aluno, do conceito trabalhado e as relações que conseguem fazer com seus cotidianos a partir da experimentação prática e concreta do assunto, proporcionando uma consolidação mais eficiente dos saberes adquiridos.

Além disso, a docente nos demonstra que o processo vivenciado por ela foi também de aprendizado, a partir do momento em que se permitiu aprender com a formadora, aplicar a atividade a seus alunos se permitindo a também aprender com eles, em um processo de significação e ressignificação do trabalho docente proporcionado pela proposta organizacional realizada pela equipe de Campinas.

Permitimo-nos trazer à lembrança as conclusões de Aureliano (2012) acerca da importância de o processo formativo se dar no sentido de proporcionar a elaboração e reelaboração de conceitos e a significação ressignificações de processos a fim de promover a consolidação das aprendizagens, tanto do docente quanto do aluno.

E, nesse sentido, entendemos que a formação PNAIC/Campinas buscou ir ao encontro das propostas de formação de docentes apresentadas por nós através das palavras de Nóvoa (1997) apresentadas em nosso capítulo 1 quando falamos da importância do processo professor formador/professor formando.

Nesse mesmo momento, indicamos que as formações dos docentes devem ocorrer com o objetivo de proporcionar-lhes a experimentação com diferentes modelos e estratégias didáticas, como a vivida pela professora **J** com sua formadora, proporcionando-lhe segurança necessária para levar a atividade que estava sendo proposta para prática e, indo além, aprender com a experiência junto com seus alunos, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, uma proposta investigativa de seu fazer, permitindo uma troca de experiência coletiva na busca de sua autonomia e autoria pedagógica.

### **O trabalho com a Geometria:**

Um tema muito abordado pelas docentes durante o processo de levantamento de dados foi o trabalho com a Geometria, tendo sido significativo para maioria delas. Porém, não vamos tratar dele nesse momento por considerarmos ter sido uma das contribuições da formação PNAIC muito mais abrangente enquanto reflexão acerca das práticas pedagógicas modificadas a partir de então. Por conta disso, optamos por incluí-la em outra categoria, aquela que se refere aos aspectos reflexivos do processo pedagógico, juntamente às reflexões acerca do uso do algoritmo e sua relação com o material dourado.

Entendemos como **Projetos Didáticos** um trabalho articulado onde os alunos fazem uso de forma interativa das quatro atividades linguísticas básicas (falar, ouvir, ler e escrever) com objetivos claros, tendo um tempo definido para seu desenvolvimento e prevendo divisões de tarefas, além da apresentação de um produto final e de uma avaliação ao fim do processo considerando seus objetivos (NERY, 2007). Como essa modalidade não se apresentou de forma significativa durante as entrevistas ou no questionário, apresentamos apenas sua definição sem demais análises, o que não significa que não tenha ocorrido ou que não tenha sido uma forma importante de organização do trabalho pedagógico.

### **Estratégias de ensino e aprendizagem**

Consideramos a estratégia de ensino e aprendizagem baseando-nos no conceito de Masetto (2003), que a descreve como sendo os meios utilizados pelo docente para otimizar as

aprendizagens de seus alunos. E, se a considerarmos como os diferentes e diversificados recursos disponíveis ao docente com a finalidade de agregar valores ao processo de ensino aprendizagem, então necessariamente devemos considerar que esses valores devam estar diretamente ligados aos objetivos a serem atingidos.

A partir desse entendimento, podemos incluir enquanto estratégias as diferentes maneiras de organização do espaço disponível na sala de aula, os diferentes recursos visuais, audiovisuais, materiais pedagógicos utilizados, as diversas formas de organizar os alunos para as atividades, a forma como o docente organiza e planeja sua prática cotidiana etc.

Conceituando dessa maneira, percebemos inúmeras estratégias apresentadas pelas docentes durante suas narrativas, porém vamos nos deter apenas em duas delas por considerá-las não apenas significativas e importantes, mas também por acreditar que necessitam de um aprofundamento acerca de seus funcionamentos. São elas as questões da organização do trabalho pedagógico em grupo produtivos e as rotinas.

### **Trabalho com grupos produtivos:**

O trabalho usando a estratégia de dividir os alunos em duplas produtivas é uma proposta que vem desde antes do *Letra e Vida* e que parte do princípio de que é por meio das trocas de experiências que se promove o desenvolvimento cognitivo de forma integral e ampla, tendo como base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1987) e Vygotsky (1991).

Em uma forma, digamos, mais tradicional de ensino, considera-se que essa troca de experiências ocorra entre um parceiro adulto mais experiente – que, no caso, trata-se da figura do professor – e os alunos.

No trabalho com duplas produtivas a proposta é que essa troca se dê entre as próprias crianças, considerando que uma possui saberes ligeiramente diferentes da outra, de modo a proporcionar situações onde ocorram trocas, argumentações e reflexões acerca dos processos de construção da escrita entre indivíduos com conhecimentos diferentes, porém próximos, sendo que o docente, nesses momentos, tem o papel fundamental de mediar essas trocas.

Outra ação docente necessária nesse tipo de organização de trabalho se dá no sentido de planejar atividades diferenciadas para cada nível de saberes ou de hipóteses de escrita de seus alunos.

Sobre esse assunto vamos iniciar com as perspectivas da docente **J**:

*J: Eu achava, por exemplo, que preparar uma aula que tinha que ser igual pra todo mundo, entendeu? Ai preparava aula antigamente, há um tempo:*



*“não, essa atividade aqui é igual. Todo mundo tem que corresponder.” Daí, eu comecei a perceber que eu poderia preparar a aula com atividades diferenciadas de acordo com a necessidade da criança, do grupo do saber. Que eu poderia fazer duplas produtivas, que eu poderia dar uma atividade para dois alunos fazerem, né? Um silábico com valor sonoro e um silábico sem valor sonoro, ou um pré-silábico e um silábico; duplas próximas, né? E que poderiam estar contribuindo. Então, pra mim, no começo, foi difícil aceitar. Eu falava assim: “isso não vai dar certo”. - eu pensava. Porque eu não conhecia a proposta e não tinha essa prática. **Entrevistadora** Isso foi contribuição do Ler e Escrever? **J:** Do Ler e Escrever. Da ajuda da minha amiga, né? Do Ler e Escrever e com o PNAIC. Porque aí, o PNAIC contribuiu também. Porque aí, foram as propostas, que foram sendo trazidas. A gente começou a pôr em prática.*

A partir de sua fala, percebemos que suas ações se pautavam em uma crença enraizada no princípio de que todos os que estão em determinado período de escolarização devem corresponder aos objetivos que precisam ser trabalhados nesse período. Porém, sabemos que não é assim que ocorre com os processos de aprendizado dos indivíduos, em qualquer fase de desenvolvimento, conforme apontam muitos estudos, entre eles os de Ferreiro e Teberosky (1987) e de Vygotsky (1991).

Dessa forma, para que seja possível ocorrer avanços para todas as crianças em fase de alfabetização, é necessário que os docentes tenham em suas formações a oportunidade de discussões acerca desses aspectos, o que, para **J**, ocorreu a partir da contribuição da formação continuada do “Ler e escrever” com posterior aprofundamento do PNAIC que, de certa forma, a fez colocar em prática essa estratégia.

Para **J**, a partir do momento em que adquiriu segurança e, principalmente quando começou a verificar que a estratégia funcionava, não teve dúvidas em utilizá-la, indicando-nos a importância também da experimentação concreta daquilo que é discutido em curso, como demonstra na continuação de sua narrativa:

***J:** Quando eu comecei a colocar em prática eu vi, falei: “Nossa, funciona!” Por quê? Porque que você vai passar uma atividade, vamos supor: você tem uma aluna alfabética, você vai trabalhar atividades do alfabeto que vão desestimulá-la? Porque não trabalhar e propor uma atividade dentro do mesmo tema, né? E eu tinha essa dificuldade. Você vai trabalhar a música tal, então, para o alfabético eu posso propor um pouquinho mais, mas dentro do mesmo tema. Não que você está fazendo aquela classe separada, selecionando as crianças. Mas você vai fazendo uma atividade, de dentro do mesmo tema, de acordo com o que a criança precisa. Então isso, pra mim agora, já está mais claro. Mas não estava.*

Dessa forma, **J** parece nos apresentar que, para que o docente possa fazer de práticas assertivas junto aos alunos, primeiro ele precisa ter o conhecimento e clareza sobre o assunto

e depois a oportunidade de experimentar essas práticas à luz das teorias, com o acompanhamento de uma formação que lhe permita discutir os resultados obtidos adequando-os às suas necessidades e às de seus alunos.

Parece-nos que o PNAIC contribuiu, para essa docente, para a consolidação da prática de trabalho com duplas produtivas, com a qual a docente já havia tido contato a partir da formação do “Ler e escrever”, mesmo que indiretamente.

Já **V** nos apresenta outra vivência com relação ao trabalho por grupos produtivos:

**Entrevistadora:** *Você está falando de agrupamentos. Você faz os grupos? Como organiza esses grupos?* **V:** *É. Eu já fazia isso. Já fazia, porque nós tivemos um trabalho de alguns anos seguidos na escola, que a gente chamou de Oficina de Leitura e Escrita, que eles falavam: OLÉ. Em alguns dias da semana remanejávamos os alunos entre as professoras e cada uma trabalhava com num determinado agrupamento, né? Nível de saber. Então a gente preparava atividades e aquele momento tentava trazer avanços (na aprendizagem); que era sempre um desafio, para avançar: quem estava no (grupo) 1 para ficar melhor, quem estava no (grupo) 2 avançar para o (grupo) 1, e assim sucessivamente. Então já fazia isso. Então em sala eu tenho essa prática que, sei que vai que resolver.*

Como **V** já possuía a experiência de trabalhar dessa forma, já que essa estratégia não se trata de uma novidade, ela já acreditava e utilizava-se desse recurso, ao contrário de **J** que precisou vivenciar essa prática para a constatação de sua funcionalidade.

Dado que, para **V**, como indicou em outro trecho da entrevista, sua busca foi no sentido de “*encontrar novos textos, novas formas, novas experiências para ajudar essas crianças (em seus processos de alfabetização)*”, o que, segundo ela, foi encontrado.

Dessa forma, podemos entender que foi importante para ela a estrutura organizacional utilizada pela formação PNAIC/Campinas quando buscava fundamentar as práticas com o estudo da teoria, apresentando novas possibilidades e propondo sua aplicação pelas cursistas com seus alunos.

É importante lembrar que, sempre após o processo de discussões sobre os temas, os docentes deveriam aplicar aos alunos as práticas discutidas e apresentar os resultados observados durante atividade nos encontros presenciais com a mediação da orientadora de estudos (OE) e as reflexões possibilitadas pela experiência.

Para nossa reflexão, **CI** contribui nos apresentando de que modo faz uso da estratégia do trabalho onde as crianças aprendem umas com as outras, com a colaboração da estagiária e avançando no trabalho agora com grupos e não mais com duplas produtivas:

**Entrevistadora** *É porque, quando você trabalha a mesma atividade para todo mundo, ela atinge uma parte muito pequena dos alunos, né? A proposta do PNAIC é justamente essa: fazer intervenção e propor atividades dentro de cada nível que a criança está que é o que vai promover a evolução da alfabetização mesmo. CI: É isso mesmo. Mas você sabe que com estagiária nós temos conseguido fazer isso diariamente. Assim, os horários que ela esta comigo, a gente já tem programado de não dar uma atividade igual para todo mundo. Por isso, essa questão, a gente nem prepara atividade para todos, já é... eu olho para um assunto e penso: esse já dá pra tal o grupo, esse dá pra tal o grupo, geralmente três grupos...*

Da mesma forma que **V** nos indica:

**V:**... *atualmente, eu tenho três salas em uma (uma turma de 3º ano). Tenho aqueles que estão produzindo com autonomia, não preciso me preocupar. Tenho aqueles que estão caminhando, mas precisam muito da minha ajuda e tem aqueles não alfabetizados (que ainda não atingiram a hipótese de escrita alfabética). Tenho 3 totalmente distante, completamente. Eu tenho que montar trabalhos especiais para eles. E eu tenho auxiliar que me ajuda bastante (a auxiliar é a estagiária) E, na hora do jogo, eu procuro colocar um pouquinho de cada um, para que um possa ajudar o outro.*

**Entrevistadora** *Nos jogos então, você não trabalha com os grupos separadamente: grupo 1, grupo 2, grupo 3. V: Não. Entrevistadora: Você trabalha com alunos de todos os grupos de saberes pra que eles joguem? V: Aquele que menos sabe, ele sempre contribui com alguma coisa, alguma ideia e alguma forma de estar ajudando ali no jogo. Ele é capaz. Pode não registrar, não escrever, mas ele sabe ele tem esperteza para isso.*

Tanto **V** quanto **CI** trazem indicações de que trabalham com os grupos produtivos, respeitando os conhecimentos de seus alunos e buscando atividades diferenciadas para cada grupo de saber. Também apontam para a importância do uso dessa estratégia para proporcionar avanços às aprendizagens, independentemente de qual nível de conhecimento apresenta o aluno.

Outro apontamento relevante que trazem é a importância da existência e participação ativa da estagiária na aplicação das atividades propostas, a qual trataremos com maior detalhamento quando falarmos das condições de trabalho das docentes.

Com relação ao uso dessa estratégia, **V** exemplifica como organiza seu trabalho a partir dos saberes das crianças ao mesmo tempo em que indica que esses grupos não precisam ser fixos, eles podem variar de acordo com o objetivo da atividade, como é o caso de uma reorganização no momento do jogo. O que ela parece nos dizer é que o aluno pode, ainda, não ter entendido o funcionamento da língua, mas possuir outros saberes, que precisam e devem ser valorizados.

**N** complementa a oportunidade de reflexão, trazendo-nos a questão da homogeneidade e da heterogeneidade:

*N: Aprendemos também a trabalhar com a questão da inclusão. E é assim, a gente tem a homogeneidade na sala e a heterogeneidade... assim, a gente sempre achou que tendo uma sala homogênea (achando que se a gente tivesse todos os alunos de 6 anos dentro da mesma sala; porque assim, a gente sempre teve alunos de 6, 7, 8 anos) a questão da diferença de idade era um grande problema; agora a gente tem alunos só de 6 anos dentro da sala (ela possui um a turma de 1º ano) e ainda continua sendo um problema, entendeu? Então a gente ainda tem que trabalhar com os diferentes saberes dentro da sala de aula, que é a questão da heterogeneidade, e aí, isso também tem que se saber trabalhar com essa diferença dos alunos. E aí, pensando nisso, a gente tem que trabalhar com diferentes níveis de aprendizagem... Duas vezes por semana, eu trabalho com atividades diferenciadas para esses alunos que ainda não fazem correspondências, por exemplo, letras – som. Então, duas vezes por semana, eu faço agrupamento com esses alunos. **Entrevistadora** isso foi discutido no PNAIC. Isso você exercitou e aprendeu a partir do PNAIC? **N:** Isso sim. **Entrevistadora** Então o trabalho de agrupamento com alunos por níveis de saberes que foi uma perspectiva do PNAIC... **N:** Do PNAIC. Porque no PROFA a gente não fazia essa discussão*

**N** e **CI** trazem muitos pontos importantes para nossa reflexão, um deles é a importância de conscientizar o docente acerca da existência dessa heterogeneidade, apontada também por **J** e complementada por **N**, independentemente de a turma possuir a mesma idade cronológica, o que vem ao encontro de análises de estudiosos na área. Nesse sentido, é importante frisarmos que as experiências vivenciadas pelas crianças são mais determinantes para o desenvolvimento de seus aprendizados para além de suas idades cronológicas.

Se concordarmos com o perfil de sociedade que apresentamos em nosso capítulo 2, podemos compreender que a existência de uma turma de mesma idade não significa, necessariamente, uma turma homogênea, pois a diversidade vai sempre existir uma vez que vivemos numa sociedade composta por indivíduos com diferentes culturas, vivências, valores, condições sociais e econômicas.

E se, em qualquer fase de aprendizagem, encontrarmos diferentes níveis de conhecimento entre os elementos de uma mesma turma na fase da alfabetização, poderemos encontrar uma dimensão ainda maior acerca das dificuldades para a atuação docente, uma vez que este se trata de um momento em que as intervenções assertivas são decisivas para o avanço do aluno no entendimento do funcionamento da língua materna.

Além disso, trata-se de um momento em que as crianças ainda não completaram o processo de aquisição de sua autonomia básica, necessitando da presença constante do adulto, no caso o docente, para conseguir avanços em seu processo de aprendizado.

Nesse sentido, o docente de nossa pesquisa pode se deparar com pelo menos duas dificuldades. A primeira diz respeito ao número frequentemente excessivo de alunos em salas, assunto que trataremos ao falar sobre as condições de trabalho docente. A segunda trata-se da pouca participação dos pais nos processos de aprendizagem das crianças, considerando que são os outros adultos dos quais as crianças ainda são bastante dependentes além do professor. Essa situação é ilustrada por **CR** ao relatar:

*CR: Mas eu não tinha ideia de que as crianças precisavam ler livremente... ter uma caixa de livros dentro da sala, onde a criança pudesse escolher um livro e dar meia hora para ela ler, fazer essa leitura...que isso era a aula também.... bobagem a gente imaginar que isso vai acontecer em casa, acontece com uma ou com outra, e eu tinha que valorizar este espaço dessa caixa de leitura livre, dentro da sala.*

Leituras e realização das tarefas de casa são necessárias como complemento ao trabalho da escola, sendo que na faixa etária das crianças em processo de alfabetização o acompanhamento do adulto é imprescindível.

Essa pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos é um postura que pode ser explicada a partir do perfil da sociedade contemporânea, na qual estamos todos imersos, onde a falta de tempo, a celeridade da vida, o consumismo exacerbado, o excesso de exposição à mídia e às ferramentas tecnológicas propiciam a falta de tempo para a maioria das pessoas, levando alguns pais a não encontrarem oportunidade de dedicação às necessidades escolares básicas de seus filhos.

Considerando dessa forma, talvez seja importante o entendimento por parte do docente de que algumas atividades fundamentais para a consolidação do processo de alfabetização plena devam acontecer prioritariamente em sala de aula, como a existência de momentos de leitura na sala, por exemplo, como nos mostrou **CR**.

Dentro desse panorama, o trabalho com diferentes estratégias em sala de aula, em especial o trabalho com grupos produtivos, que busca atender os alunos em suas necessidades específicas, pode ser um diferencial para possibilitar avanços significativos em suas aprendizagens, principalmente nessa fase de alfabetização e, particularmente, para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, o uso dessa estratégia de trabalho pode fazer diferença justamente para aqueles com maiores dificuldades, que são os que, na maioria das vezes, apresentam pouco contato evidenciado com a cultura socialmente valorizada, principalmente no que diz respeito às apropriações da norma culta da língua e seus usos sociais.

Para entender melhor a questão, vamos nos deter um pouco na fala de V:

*V: E ele chegou ao início do (terceiro) ano, não conhecia o alfabeto, dificuldade pra escrever, só queria dormir, todo sujinho, despenteado, chupando o dedo. Todo mundo (dizia): “Ah, esse aí só quer dormir e chupar dedo.” Aí eu falei: “gente eu preciso fazer alguma coisa pra esse menino.” Então eu fui inventando, fui buscando jeito... senta aqui perto de mim, vamos fazer isso, vamos fazer trabalho. Preparei apostila separada pra ele, mandei trabalho pra casa. No segundo semestre, ele já começou a ler... o avô (na reunião de pais) falou que queria agradecer muito meu esforço... que ele estava vendo o neto em casa interessado em escrever, estava começando mesmo escrever... só ele não conseguiu ser alfabetizado o necessário. Ele escreve e lê. Mas não tinha os conceitos básicos (necessários) ... para ele no quarto ano. Então eu resolvi segurar mais um pouquinho. Está lá comigo. Ainda chupa dedo de vez em quando, mas é outro menino. Está junto com a turma, trabalhando normalmente.*

Em seu relato, a docente parece estar apontando algumas questões importantes. A primeira que nos chama a atenção é quando ela diz “*todo mundo dizia: ah! Esse só quer dormir e chupar o dedo*” numa indicação que pode nos levar a refletir sobre o que nos apresenta Nogueira e Catani (2013) quando falam sobre o pouco investimento que se faz na aprendizagem das crianças a partir do que se enxerga a respeito de suas possibilidades, levando em conta que são justamente essas as crianças que necessitam dos maiores investimentos da escola em função de seus aprendizados, como nos apontam essas autoras.

Dessa forma, reiteramos o que dissemos no capítulo 1 desse texto, que os processos de ensino devem considerar que a aprendizagem se trata de oportunidades significativas para aprender e que levem em consideração o fato de que muitas dessas crianças não possuem em seus meios cotidianos de convivência o contato com a cultura socialmente valorizada e, muitas vezes, têm pouco contato com o uso da norma padrão ou língua culta ou, até mesmo, com a língua escrita.

Pensando nisso, como se a escola estivesse a nos dizer “*Ah! Ele não quer, não conseguirá, não vamos perder nosso tempo investindo nele...*”, devemos considerar a importância do esforço docente no sentido de proporcionar ao aluno atividades dentro de suas necessidades, oportunizando avanços dentro das possibilidades do aluno.

Utilizar-se da estratégia de atividades diferenciadas, considerar os saberes daquela criança e levar em conta que o sucesso dessas crianças na vida escolar e, principalmente, no início dessa vida acadêmica, que é a conquista da alfabetização plena e significativa, pode fazer toda a diferença para suas vidas futuras.

A outra questão que diz respeito ao trabalho por grupos produtivos se refere à necessidade de considerar os saberes das crianças e seus direitos de aprendizagens, não só para organizar esses grupos, mas também para a seleção das atividades mais bem apropriadas para cada objetivo. Quanto a isso vejamos o que nos diz **N**:

*N. Quando hoje a gente vê que os direitos de aprendizagem dos alunos, que os alunos têm direitos de aprender. A gente vê que, o quanto que traz de mudanças para isso (o PNAIC). Quando a gente pensa que às vezes a gente não está conseguindo ensinar o aluno, que aquele aluno não está aprendendo, que a culpa não é só do aluno que não está aprendendo, mas eu que estou com dificuldades de ensinar e que eu tenho de buscar outras estratégias, outras formas de ensinar o aluno, né? Eu vejo o quanto de coisas eu tenho pra fazer, maneiras de ensinar, materiais diferenciados, outras formas...*

Quando falamos em saberes das crianças, nos referimos às aprendizagens realmente consolidadas por elas a partir dos objetivos trabalhados e verificadas através das avaliações diagnósticas ou continuadas a que são submetidas através de diferentes instrumentos avaliativos. Ao falar em direitos de aprendizagem, **N** se refere aos objetivos apresentados nos cadernos de formação do material do PNAIC, de forma bastante detalhada, organizados segundo cada uma das áreas de conhecimento.

A elaboração desses objetivos tem como fundamento o direito à educação básica de todos os cidadãos brasileiros, conforme está previsto na lei 9.394, a LDB, em seus artigos 22 e 32.

Com relação a esse aspecto, a formação PNAIC/Campinas buscou relacionar esses objetivos aos propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, documento elaborado pelos profissionais dessa rede de ensino. Nesse sentido, os direitos de aprendizagem apresentados nos cadernos de formação PNAIC/MEC aprofundam e apresentam de maneira mais orgânica e sistematizada os objetivos propostos pelo município de Campinas a seus docentes, proporcionando-lhes uma clareza maior acerca de sua aplicabilidade, como nos aponta a docente **N**.

Já **MC** nos aponta os avanços nos aspectos da aprendizagem significativa dentro da perspectiva do alfabetizar a partir do letramento, por meio de sua narrativa:

*MC: Mas eu acho, depois do PNAIC, talvez eu olhei ainda mais para os alunos. Assim, eu acho que talvez hoje eu considere muito mais o interesse, a curiosidade e movimento deles. Talvez pela insegurança do começo fosse muito mais fácil conduzir de acordo com o que era seguro para mim, com que eu sabia, o que eu queria dar como conteúdo, que eu queria aplicar naquele momento e tudo mais. Agora, que eu acho que eu tenho um pouco mais de segurança pra dar aula e eu consigo. O PNAIC me ajudou a olhar para os saberes da criança, né? Então, pra trazer eles mais para a aula... trazer a curiosidade deles para alfabetização. Por exemplo, nosso parquinho tá um caos, então a gente tá fazendo um relatório pra entregar. A gente vai apresentar no conselho sexta-feira, para o Conselho de Escola.*

A docente parece nos apontar para a importância de a escrita fazer sentido para a criança e alega atingir esses objetivos a partir das propostas de aliar a alfabetização ao processo do letramento, entendendo esse último dentro da perspectiva do uso social da escrita.

Porém, para que seja possível ao docente considerar essas questões ao planejar seu trabalho, ele precisará possuir uma postura de pesquisador de sua prática além de, necessariamente, ter que refletir acerca de suas ações cotidianas e dos resultados advindos destas. Essas são perspectivas da formação PNAIC e são aprofundadas pela equipe de Campinas.

A efetivação dessa postura de pesquisador reflexivo de sua prática se mostra necessária até para não incorrer no abandono do uso dessa estratégia, apontada até aqui como algo funcional por parte das docentes, caso este não se aproprie de seu uso e acredite em suas possibilidades.

Caso contrário, podemos nos deparar com a situação apresentada por **CL**:

**Entrevistadora:** *Você está trabalhando com grupos produtivos?* **CL:** *Tento. Eles sentam em duplas. Mas assim, algumas duplas que você acha que vai ser produtiva eles estão sentados juntos, mas estão trabalhando sozinhos.*  
**Entrevistadora:** *Você não trabalha assim com atividades diferenciadas para os diferentes níveis de grupos de saberes?* **CL:** *Algumas vezes. Não é sempre não...*

Isso pode ter como consequência o abandono ou a não utilização de uma estratégia que pode se apresentar como um diferencial quando se trata de proporcionar o avanço no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e seus usos sociais a todos os alunos em fase de alfabetização. Nesse aspecto, tanto **MC** quanto **N** alegam que o PNAIC atuou no sentido de proporcionar maior segurança a elas no desenvolvimento de um trabalho mais voltado para



os saberes das crianças e, conseqüentemente, de ações mais assertivas para o avanço de suas aprendizagens.

Trazemos a fala de **CE**, apresentando a contribuição do PNAIC para ela, com a intenção de finalizar nossas reflexões acerca do trabalho com grupos produtivos, a qual acreditamos resumir a importância dessa contribuição para a mudança de práticas docentes:

**Entrevistadora** *Então, você está dizendo assim que, não foi efetivamente uma atividade, um grupo de atividades em si, que mudou. O que mudou pra você foi a sua forma de trabalhar, a forma que você organizava o seu trabalho?* **CE:** *Isso. Muito a minha forma de trabalho.* **Entrevistadora** *Como era antes, exatamente, como que você organizava seu trabalho? Como você planejava?* **CE:** *Bem tradicional, né? Era o bem o tradicional: seguir os livros, né? Segue os livros, atividades todas iguais, né? Não tinha essa, esse olhar para o individual. Eu acho que agora estou tendo esse olhar.* **Entrevistadora** *Você está dizendo então que o PNAIC mudou a sua concepção de trabalho frente à alfabetização?* **CE:** *Muito, muito. Era o que eu precisava.*

### **A organização das rotinas:**

Outro aspecto de contribuição apresentado pela maioria das docentes entrevistadas diz respeito à recontextualização e reorganização de suas rotinas de trabalho.

Acreditamos ser importante apresentar ao leitor a partir de qual conceito de rotina analisamos as narrativas das docentes sobre o assunto. Para tal, usaremos, como não poderia deixar de ser, o conceito apresentado pelo PNAIC nos cadernos de formação, do qual também compartilhamos.

Nesse material, encontramos a ideia de rotina como uma das dimensões do planejamento docente, entendendo esse como “um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar com a problemática do contexto social” (BRASIL, 2012, p. 6). A narrativa de **V** pode nos ajudar a contextualizar melhor a definição de rotina antes de nos aprofundarmos um pouco na mesma:

**Entrevistadora** *De que forma detalhada você está se referindo a rotina?* **V:** *Eu estou falando primeiro da organização da semana. Dentro dessa organização da semana, conforme as aulas que eu vou ter durante a semana, por exemplo, de Matemática: eu vou abordar os quatro eixos de Matemática. Vou abordar também de Português. V:..eu pego o meu planejamento ...que eu chamo de Quadro Mensal. Mas não é Quadro Mensal. É Quadro Trimestral. Eu dei o nome, porque eu pego lá do planejamento o que vai ser trabalhado no trimestre. Então eu já coloco os eixos, os conteúdos que serão abordados, a metodologia, eu olho lá no*

*planejamento. Ou algumas, conforme a necessidade, a gente vai ampliando, né? Então eu me policio que eu tenho que dar conta, naquele trimestre, desses conteúdos: dos quatro eixos de Português e Matemática, História, Geografia e Ciências. Entrevistadora E isso você adquiriu com o PNAIC? V: Ajudou. O PNAIC me ajudou a ter essa preocupação e organizar os eixos. E aí teve as diretrizes também (se referindo às diretrizes curriculares do município de Campinas), que nós tivemos que estar olhando para elas, né? Então a diretriz, uma coisa vem puxando a outra e a gente vai alinhavando e dando os lacinhos necessários.*

Como nos indicou V, que demonstra possuir clareza acerca do trabalho com rotina, devemos considerar que, ao elaborar seu planejamento, o docente deve ter em mente os princípios que direcionam as propostas pedagógicas do município em que se insere considerado como um âmbito mais abrangente, como um plano educacional.

Outra dimensão diz respeito ao plano da unidade escolar, ou seja, o projeto político pedagógico pensado e organizado pelo coletivo de cada uma das instituições de ensino, considerando os lugares onde estão inseridas, suas necessidades e condições de atuação. Um outro aspecto é relativo à questão curricular, em que cada coletivo deve estabelecer quais as experiências de aprendizagens devem e precisam ser proporcionadas às crianças.

Dessa forma, tendo em posse os princípios que direcionam as propostas educacionais, as escolares, as curriculares e os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização e do ano em que atuam, os docentes devem elaborar suas rotinas de trabalho. Para tal, devem também ter conhecimento dos saberes apresentados por seus alunos, levantados através das avaliações diagnósticas.

A rotina passa a ser “um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre suas possibilidades” (BRASIL, 2012, p. 7). A partir dessa breve contextualização, vamos nos aproximar das falas das docentes na busca de quais contribuições da formação PNAIC elas se apropriaram com maior significação.

Primeiramente, vamos entender como elas praticavam e pensavam suas rotinas, antes da formação:

*MC: Eu..., por exemplo, tem uma rotina, em tese todo mundo tem uma rotina, mas antes talvez fosse uma que não era pensada, era feita pelo rumo do que se costuma fazer em uma sala de aula. Você lê, você dá um livro, você dá uma atividade solta, tudo mais...*

*CR: ...que eu tinha o pé na educação infantil, né? ...de mostrar para criança a sequência do dia, que eu acho importante também a criança saber a sequência do dia, eu fazia a rotina, né? Vamos supor: a gente vai fazer a roda, a gente vai fazer a leitura todos os dias (eu sempre fiz), a gente vai fazer a leitura, aí vou dar uma lição, aí depois nós vamos trabalhar com alguma coisa de ciências, assembleia no fim. Então aí, vamos supor, eu*

*tinha os dias que eu fazia assembleia, eu sabia que era permanente, leitura todos os dias, eu sabia que era permanente, o calendário, mas eu não tinha ideia que outras coisas poderiam vir a ser permanentes também...*

*N. E mesmo durante a rotina: o que é que eu vou fazer nessa rotina, né? Então, eu até conseguia fazer uma rotina durante a semana organizada. Mas não tão sistemática, como eu faço agora. Não essa preocupação de ter tão sistematizado, né? Era uma coisa mais aberta.*

**MC** e **CR** apontam que usavam a estratégia de elaborar rotinas, mas com uma conceituação de uma lista ou roteiro de atividades que deveriam ser realizadas no dia, sem a preocupação de uma sistematização, como também afirma **N**.

Tal estratégia seria voltada, como aponta **MR** a seguir, com mais ênfase para atividades de aquisição da leitura e da escrita, deixando de abordar, por falta de tempo, outras áreas do conhecimento, com grande preocupação em levar os alunos a aprenderem a ler e escrever:

***MR:** Porque eu, nos meus primeiros (anos de atuação), ficava tão preocupada em alfabetizar que, quando chegava às provas finais, eu estava desesperada: o quê que eu ia apresentar de conteúdo de matemática, de cálculos, com as minhas crianças? Então eu quase não tinha tempo disponível para isso. Eu me centrava tanto na leitura e na escrita, que eu deixava, às vezes, algum cálculo, algumas coisas para segundo plano. **Entrevistadora** Você está dizendo então que, o que mudou no seu trabalho foi a estruturação da organização, ou a rotina do seu trabalho com mais significação? **MR:** Foi.*

E, algumas vezes, não faziam uso de jogos e brincadeiras, não explorando a oralidade, tão importante nessa fase de alfabetização, como explica **CE**:

***CE.** E a minha rotina. Que eu não tinha este hábito de fazer rotina. Eu chegava à sala, aí e a gente fazia calendário, depois pegava livro de português. E aí, quando eu vi que a rotina era muito importante pra me dar o foco no meu trabalho, iniciei com..... eu início sempre com o calendário, a roda de conversa, pra mim quase não existia. A roda de conversa era assim, praticamente, particular. Quando eu faço a roda de conversa na segunda-feira eu vejo, assim, como é importante pra eu conhecer de um a um. Outra coisa que me surpreende também: a brincadeira. Fora. Estava fora dos meus planos brincarem. Brincadeira, jogos não faziam parte.*

E, mesmo tendo conhecimento da necessidade de fazer uso de diferentes estratégias de ensino, como o uso da organização em grupos produtivos ou a exploração de diferentes gêneros textuais, não conseguiam se organizar para isso, talvez como no caso de **CI**, por não acreditarem que poderia funcionar, como dá a entender em sua fala abaixo:

*CI: Que nem, eu já tinha, assim, eu já sabia, eu já tinha escutado falar, mas não usava tanto, que eu tinha que separar; que não adiantava eu trabalhar igualmente com todos os níveis de aprendizagem dentro da própria sala de aula. Que eu tinha que fazer leituras diárias, que eu tinha que ter diferentes gêneros ali, diferentes portadores para as crianças. Pra quando eles fossem atrás. Mas não tinha essa organização ainda. Então, conforme foi acontecendo no PNAIC, eu fui colocando em sala de aula e foi funcionando, né? E realmente é isso, e a gente conseguiu aqui na escola...*

Ao que nos parece, para essas docentes, a questão que se apresenta é que antes da formação PNAIC o uso da rotina era tido como uma sequenciação de atividades, como forma de não se perder nos afazeres diários da sala de aulas.

Outro fator indicado é que isso poderia estar ocorrendo por desconhecimento, por falta de um planejamento mais específico, pela descrença nesse recurso estratégico de ensino ou por achar que esse tipo de organização poderia se configurar mais como uma tarefa burocrática do que pedagógica.

O fato é que elas demonstram não haver, antes da formação PNAIC, uma intencionalidade docente no sentido de proporcionar um encadeamento de ações e atividades que proporcionassem uma progressão na aprendizagem das crianças. Essa forma de organizar o trabalho talvez pudesse não trazer prejuízos para algumas crianças, porém ela se faz importante quando pensamos na garantia de aprendizagem de todas elas e para oportunizar ganhos significativos a todos os alunos independentemente do nível de saber que apresentam e do tempo que será necessário para seu avanço.

Entretanto, há de se considerar que as docentes apresentam consciência da necessidade e a importância de organizar uma rotina bem planejada para o sucesso em alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças nesse período de escolaridade. Essa rotina deve compreender atividades diversificadas, uso de diferentes e variados recursos pedagógicos, contemplar todos os eixos que estruturam as diferentes áreas de conhecimento de forma significativa, fazer sentido para as crianças e promover uma progressão das aprendizagens considerando as condições e limitações das estruturas existentes, sejam físicas, pedagógicas ou humanas, como exemplificou a professora **V**, no início desse item.

Vamos verificar se houve mudanças e, se houve, em que sentido elas ocorreram nas práticas cotidianas após a formação PNAIC. Faremos isso através das falas:

*MC: ... depois do PNAIC, eu tento pensar em uma rotina que tenha um pouco mais de fluidez, talvez... que faça mais sentido; eu acho que antes eu não tinha muita clareza do que eu fazia e agora eu tenho mais. Assim, eu*

*consigo pensar... o encadeamento das atividades... agora eu olho para esses conteúdos e eu procuro organizá-los. Eu quero pensar neles antes e quero organizar em projetos, organizar em sequência. Entrevistadora O que você quer dizer com organizar melhor o seu trabalho? MC: Eu acho que quando eu falo de organizar melhor o trabalho, é ter clareza da intencionalidade que eu tenho com que eu quero fazer... eu consigo encadear melhor, eu consigo relacionar melhor. Isso é mais tranquilo para mim e para eles. Porque eu já sou uma pessoa um pouco acelerada, ansiosa e assim, quanto mais clareza eu tenho do que eu faço, é mais tranquilo para mim e é mais tranquilo para eles...*

**MC** indica que a intencionalidade das ações pedagógicas está relacionada com a clareza que o professor possui acerca de sua atuação e das conceituações melhor consolidadas sobre os assuntos que envolvem a organização do trabalho docente. **CR** avança um pouco mais nessa questão quando aponta a importância que as ações tiveram para que organizasse sua proposta curricular de forma a apresentá-la a partir dos diferentes eixos das disciplinas que compõem esse currículo:

***CR:** ... eu não tinha essa clareza... antes do PNAIC, eu me perdia. Entrevistadora: o PNAIC organizou os eixos numa rotina de trabalho, foi isso? **CR:** Organizou e foi isso aí. Eu consegui dividir as atividades para explorar mais a oralidade, as atividades para explorar mais a leitura, nesse momento a escrita, nesse momento análise linguística. Então eu comecei a dirigir. Aí equilibrou muito e eu senti assim, total diferença. Mudou da água para o vinho. Então nesse sentido o PNAIC ajudou desde o de Português. E Matemática aconteceu a mesma coisa também, números e operações. E aí geometria, grandezas e medidas, estatísticas... eu comecei a equilibrar tudo da mesma maneira. Eu já fazia modalidades organizativas sem saber o que era. Eu fazia meio que por intuição, eu chamava de rotina. Mas no módulo de Português, isso foi conceituado. Isso foi dito de uma maneira mais teórica que me ajudou também. Eu não sabia que isso era modalidade organizativa.*

Dessa forma, tanto **CR** como **MR** passaram a buscar a organização de seus tempos pedagógicos de modo que não deixassem de contemplar nenhum dos assuntos que compõem cada um dos eixos das áreas de conhecimento. Vejamos como **MR** retrata isso:

***MR:** A importância da rotina, da significação, da estrutura e que você poderia sim, diferenciar, outros tempos disponíveis e abranger todas as áreas. Sem deixar nenhuma, desde que você tivesse uma estrutura bem firme. Baseada, justamente, na teoria de que: o que era importante e o que não poderia deixar jamais pra trás. Porque, às vezes, a gente deixa. Assim, você focaliza tanto na preocupação de que tem que ensinar a criança a ler, que você começa (a abordar) os conceitos básicos, que são: as diferenças de altura, as medidas, os volumes, peso, massa. Depois você para tudo e fica só na escrita e leitura, e isso não pode fazer, tem que ser continuamente...*

O que essas professoras parecem nos dizer é que conseguiram realizar uma reflexão aprofundada acerca do que faziam relativamente à organização de seus trabalhos pedagógicos, a partir de uma base teórica mais segura. Dessa forma, foi possível a elas colocarem em prática uma rotina mais organizada, voltada ao atendimento à formação integral dos alunos, respeitando e buscando alcançar os direitos de aprendizagem propostos pela formação PNAIC, fazendo uso de uma estruturação mais orgânica e encadeada de seus trabalhos a partir do uso das modalidades organizativas, sobre as quais tratamos no início dessa análise.

N enriquece nossa reflexão alegando que, de maneira geral, não houve mudanças nas atividades usadas antes e depois da formação, mas a alteração veio na forma mais bem organizada e sistematizada que passou a fazer uso dessas atividades, como podemos perceber em sua fala:

**Entrevistadora...***então o que mudou na sua prática, não foram as atividades que você usava, mas sim a forma como você passou a se organizar depois? N. Isso. Exatamente.*

E, continuando com sua fala, percebemos como isso se deu principalmente com relação ao trabalho com os grupamentos produtivos e com a leitura deleite:

**Entrevistadora:** *o que você chama de mais sistematizada? N. É...por exemplo, duas vezes na semana eu sei que eu vou ter que trabalhar com esses alunos meus que, por exemplo, não estão alfabetizados. Então duas vezes na semana eu vou fazer esse trabalho de agrupamento com eles, trabalho de análise linguística para que eles consigam perceber o som das letras, né? .... Para o restante da sala eu preparo uma atividade de produção de texto,... eles fazem um texto, produção de texto individual, pra depois eu fazer uma correção coletiva, por exemplo...sistematizado na minha rotina.... Então, duas vezes na semana...eu sei que isso vai acontecer, não vai ser uma ... em aberto. Eu sei que por exemplo, no início da aula, eu tenho uma leitura. Estou trabalhando com a poesia então, de segunda a sexta, toda semana, eu intercalo a poesia e o poema. Vou intercalando essas atividades permanentes. É uma rotina fechada, né? Bem mais organizado do que era antigamente. A gente vai se aprimorando.*

N mostra que passou a se utilizar, de forma mais organizada e intencional, das atividades permanentes, no caso a leitura deleite, que naquele momento explorava com poesias e poemas. Da mesma forma, passa a trabalhar os grupos produtivos a partir dos saberes das crianças e suas necessidades, com uma estrutura permanente de reflexão sobre a

escrita, indicado que, ao mesmo tempo em que proporciona para alguns atividades de produção textual, para outros, propõe reflexões sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Já **MR** nos traz, também, a conscientização sobre a necessidade de organizar os tempos pedagógicos a fim de que possam atender a todos os objetivos propostos de todas as áreas para além de só trabalhar as questões da sistematização da escrita e leitura.

Sobre a sistematização da escrita, vejamos o que **CI** aponta acerca da importância da existência da rotina:

***CI:** (a sistematização da escrita) é diferenciada para essas crianças. Dependendo do grupo que elas estão, né? Do nível de aprendizagem que elas estão. Essa questão de colocar rotina de organização mesmo, de tudo, é o principal que eu acho. Que nem, hoje foi o dia do reagrupamento com as outras professoras e com os estagiários.*

**CI** aponta em seu depoimento a importância da elaboração organizada da rotina também como meio de propiciar a ação coletiva com a participação de outros atores na sala de aula, como os demais docentes e estagiários.

Quando solicitamos exemplos de atividades e ações referentes à elaboração de rotinas, **MC** nos apresenta uma melhor exploração dos gêneros textuais com os seus alunos para além daquelas que acreditava ser possível explorar para a faixa etária com a qual atuava. **CR** nos traz, para exemplificar suas práticas, o momento de leitura livre na sala de aula como atividade permanente, que antes alegava acreditar ser perda de tempo. Semanalmente, propunha um desafio matemático e uma exploração da roda com uma intencionalidade mais dirigida, que antes afirmava não ser sua prática. Além disso, a docente nos conta ter ido buscar outras coisas para além do PNAIC.

Já **CI** fala de suas caixas de leituras: de gibis, de livros, de textos diversificados (conhecido por “textoteca”), na qual vai separando de outros livros e montando em sulfite, citando como exemplos de gêneros a poesia, histórias (da pipa, da pipoca etc.) e nos relata que tudo fica exposto diariamente para acesso aos alunos.

**CE**, por sua vez, apresenta como exemplo de atividades o uso diário da leitura deleite, que diz ser muito apreciada pelos alunos; a roda de conversa, para exploração da oralidade; as brincadeiras, que afirmava não fazer parte de seu trabalho; os jogos do PNAIC, dos quais possui duas caixas para trabalhar com rimas, sílabas etc.

Como uma das propostas da formação PNAIC/Campinas, ao final das discussões de cada assunto, era solicitada a apresentação de uma tarefa obrigatória. Por conta disso, foi

pedido às cursistas que elaborassem uma rotina semanal de trabalho, onde deveriam estar contempladas todas as modalidades organizativas e os eixos das diferentes disciplinas dentro das conceituações teoricamente abordadas durante o curso.

É bem verdade que a elaboração de uma tarefa de finalização de módulo não significa, necessariamente, que aquela rotina, preparada segundo os princípios discutidos, tenha se transformado em uma prática cotidiana das cursistas do PNAIC/Campinas, porém, ela pode ter possibilitado a reflexão sobre o fato de que existem outras possibilidades.

## **B) Condições de trabalho que interferem na alfabetização dos alunos**

Analisando as narrativas, percebemos que as docentes apontaram algumas situações que interferiam nas práticas pedagógicas, dificultando ou proporcionando a realização de algumas propostas apresentadas pela formação PNAIC.

Traremos para análise aquelas propostas que acreditamos terem sido mais significativas para as docentes, sendo que uma delas trata dos tempos pedagógicos, especificamente ao que se refere às trocas com outros atores do processo de aprendizagem. A segunda diz respeito às questões estruturais de trabalho e mais especificamente ao número excessivo de alunos em sala de aula. Nesse aspecto, as narrativas sobre número de alunos estão, na maioria das vezes, associadas à atuação do estagiário. Dessa maneira, trataremos dessas questões ao mesmo tempo.

### **Sobre os tempos pedagógicos para trabalho coletivo, ou a falta dele:**

Por tempos pedagógicos entendemos as diferenciadas formas em que se divide a atuação docente. No município de Campinas, esses tempos são definidos através da Lei nº 12.985, de 28 de Junho de 2007, que trata do Plano de Cargos e Salários do quadro do Magistério, tendo na resolução SME 21/2012 de 21 de dezembro de 2012 a fixação das normas para seu cumprimento.

Esses tempos são compostos da seguinte forma:

- a) Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA): tempo destinado à preparação de atividades pedagógicas, desempenhado em hora e local de escolha do docente. Esse tempo é calculado conforme a jornada de cada docente;



- b) Trabalho Docente com Aluno (TDA): tempo de exercício da docência junto aos alunos. Esse tempo é escolhido pelo docente no momento da atribuição de aulas dentro das jornadas disponibilizadas pela SME do município;
- c) Trabalho Docente Coletivo (TDC): tempo composto de duas horas-aula semanais obrigatórias para todos os docentes dessa rede de ensino destinado às reuniões pedagógicas da equipe educacional para construção, acompanhamento e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação;
- d) Trabalho Docente Individual (TDI): tempo destinado ao atendimento e à recuperação dos alunos, reuniões com pais e atividades educacionais e culturais com alunos. Sua composição depende da jornada docente sendo que aquele que possui a menor delas (15/20 h/a) não o possui em sua carga horária;
- e) Carga Horária Pedagógica (CHP): tempo para desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para o ensino-aprendizagem. Também pode ser utilizado para formação continuada desde que dentro das normas de regulamentação. Esse tempo foi um arranjo ocorrido na transição para a vigência do plano de cargos no ano de 2007. A atribuição da Carga Horária pedagógica depende da jornada docente, mas se estende apenas àqueles que estavam no serviço público municipal nessa época e foi de livre opção pelo docente. Dessa forma, podemos considerar que é um tempo pedagógico que contempla uma minoria de profissionais;
- f) Hora-Projeto (HP): tempo destinado ao desenvolvimento de projetos compatíveis com a atividade docente e realizado em consonância com as normas fixadas pela SME, podendo ser uma quantidade de, no máximo, nove horas-aula, que são optativas ao profissional. O tempo também pode ser utilizado para participação em formações continuadas;

OBS: Para os docentes que atuam nas Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI", a composição dos tempos é acrescida dos que seguem:

- g) Trabalho Docente entre Pares (TDEP): tempo destinado às reuniões entre os docentes do mesmo Ciclo/Ano e ou Componente Curricular para planejamento e organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagens e eixos de trabalho;

- h) Trabalho Docente de Formação (TDF): tempo utilizado pelos docentes para formação em serviço, objetivando a qualificação da ação pedagógica. O TDF será desenvolvido necessariamente na Unidade Educacional (EEI), consoante ao que dispuser o Plano de Formação Continuada específico.

As docentes participantes de nossa pesquisa não são integrantes de nenhuma das cinco unidades piloto de Escola de Educação Integral dessa rede de ensino, portanto não possuem esses dois últimos tempos pedagógicos em suas jornadas, assim como os profissionais das demais 39 unidades municipais que compõem a rede de Ensino Fundamental de Campinas.

Ao tomarmos contato com essa gama de tempos pedagógicos existentes nas jornadas docentes desse município, poderíamos ter a ideia de que estes são suficientes para que os profissionais da educação possam trabalhar de forma coletiva com seus pares em momentos de planejamentos e trocas.

Porém, ao analisarmos as narrativas das docentes, percebemos que pode não ser bem assim. Vejamos o que dizem sobre a existência – ou não – de tempos destinados a isso e a respeito da importância que o trabalho coletivo com seus pares ou com outros atores que compõem as equipes de trabalho das unidades educacionais possui em suas atuações pedagógicas.

Iniciemos por **CL**:

*CL: Português é mais reflexivo: vamos pensar o que a gente pode fazer pra ficar um aprendizado melhor mais contextualizado? Mas é aquilo que eu falei: muita coisa, apesar de não ter feito Letra e Vida, eu já tinha ouvido falar e troco muito com a outra professora, **Entrevistadora** Isso no PNAIC? Então uma das contribuições do PNAIC foi a oportunidade de troca com os pares? **CL**: É. Que deveria ser na escola. A gente não precisaria do curso pra trocar. Deveria ser na escola. Eu acho que a gente precisa de um curso ou de um evento para você compartilhar com outra escola, mas não para você compartilhar com o seu par que trabalha na mesma escola... Mas não acontece. Então é complicado. Agora acontece sim, a gente correndo na porta da outra né? **Entrevistadora**: Você está se referindo a falta de tempo pedagógico para a troca com os pares? **CL**: É **Entrevistadora**: Não é indisponibilidade do outro, mas a indisponibilidade do tempo pedagógico que não tem? **CL**: É do tempo que não tem. Isso é uma reclamação antiga que a gente faz.*

Aparentemente, **CL** afirma que, ao menos em sua unidade, não existe tempo pedagógico suficiente para oportunizar essa partilha de conhecimentos, dúvidas, propostas de trabalho e avanços, e diz que acredita que isso deveria acontecer.

No sentido de não haver disponibilidade do tempo pedagógico para interações entre pares, essa questão não aparece de forma específica em outras narrativas, porém, essa falta se evidencia ao responderem o questionário *on-line*, como podemos verificar no quadro 7, no qual as docentes indicam que esses tempos são insuficientes.

No questionário, **N** também responde sobre essa insuficiência, sendo que em sua narrativa transparece a situação de seu trabalho solitário, como poderemos verificar abaixo.

*N: ... eu vi que não dá pra trabalhar sozinha. A gente precisa trabalhar com a parceira do mesmo ano, né? Do ciclo que a gente está. Eu sempre assim, trabalhei muito sozinha, né? Estou vendo que, assim, sempre eu preparei as minhas atividades, fiz as coisas. Eu até trocava com a minha parceira o que eu ia fazer e como essa atividade pode... esse livro.. que legal. E a partir do PNAIC eu vi que não dá pra trabalhar sozinha mesmo. Porque a nossa rede de ensino quer que a gente faça as parcerias, mas o PNAIC força a gente, ele induz a gente a fazer isso. Ele contribui nesse sentido.*

Em sua narrativa, **N** demonstra uma necessidade de busca e de encontro de uma parceria, não só para facilitar seu trabalho, mas para que, nessa troca, o docente encontre melhores possibilidades de atuação.

E é nesse mesmo sentido que, aparentemente, indica **MR** ao dizer que:

*MR: Porque um professor, quando está em sala de aula, a gente fala tem que ter tempo pra fazer planejamento. Não tem muito tempo. Quando ele está no curso reunido com outras colegas, ele tem um tempo. Porque aquele tempo é disponível, justamente, para aquela atividade. Então não há como. Você faz um encontro (se referindo aos momentos coletivos da escola) onde aparece diferentes assuntos pra discutir e acaba deixando o mais importante (se referindo ao trabalho pedagógico de sala de aula). E o PNAIC ele centralizava a discussão na formação da leitura e escrita. Essa oportunidade jamais deve ser perdida entre os professores de alfabetização.*

Pelas falas de **CL**, **N** e **MR**, os encontros formativos do PNAIC proporcionaram não só momentos para essa troca – que as docentes entrevistadas apontam como importantes, necessárias e não suficientemente disponibilizados em suas unidades de origem – mas também indicam que impulsionaram essa busca através de sua metodologia de trabalho, como exemplifica **N** ao dizer “Porque a nossa rede de ensino quer que a gente faça as parcerias, mas o PNAIC força a gente, ele induz a gente a fazer isso”. Essa fala, especificamente, nos leva a outra reflexão.

Vejamos, ao mesmo tempo em que essa rede de ensino “quer”, segundo **N** (e também segundo as Diretrizes Curriculares desse município, conforme pudemos constatar ao fazer sua

leitura), que os docentes busquem o trabalho coletivo, ela não proporciona, para a maioria de seus docentes, oportunidade de possuírem tempo pedagógico em suas jornadas de trabalho destinado a esse fim. Demonstramos essa constatação ao detalhar a constituição dessas jornadas e dos tempos pedagógicos docentes ao início desse item, situação reafirmada pelas narrativas das docentes.

Essa situação parece ir ao encontro das observações de Nóvoa (1997) quando aponta para uma tendência atual a intensificar o cumprimento de tarefas administrativas em detrimento de uma atuação dedicada às questões pedagógicas, entre elas a análise e reflexão acerca dos processos de aprendizagens dos alunos, tendo, no trabalho coletivo entre os pares, uma significativa forma de otimização do trabalho.

Porém, V nos apresenta também outra reflexão no sentido da necessidade de haver uma disponibilidade do docente para buscar outras experiências para além de suas próprias unidades:

*V: Então, essa parte, eu vou desenvolvendo e socializo e busco muitas experiências que as colegas do PNAIC também apresentam, socializa muito. Isso dá pra gente uma visão maior. Porque, às vezes, você fica no seu mundinho. Você faz do seu jeito e acha que está ótimo. Quando você ouve ou participa de um grupo, no caso o curso, você ouve a experiência de outros, outras escolas, outras colegas, sempre tem alguma coisa a acrescentar. Entrevistadora: Então, você está colocando que uma das contribuições importantes do PNAIC foi a oportunidade desse trabalho de socialização na escola? Você tem também isso? Você tem na escola e no PNAIC? E para você, qual a importância disso no trabalho? Além de dizer que consegue ampliar o seu horizonte. V: Socializar experiências. Tenho também isso na escola. Eu tenho na escola e no PNAIC. Eu volto para os alunos. Que, quem ganha com isso são os alunos. Que eu tenho uma visão muito mais clara do saber de cada um, onde é que eu posso atuar, de que forma que eu posso melhorar o meu trabalho em relação à aprendizagem do aluno, quer dizer é isso. Eu sempre busco para aplicar.*

O que a entrevistada aparentemente nos mostra é que as buscas dos docentes por outras experiências e por outras perspectivas para além dos muros de cada uma das unidades educacionais e de cada sala de aulas traz ganhos aos alunos, que podem ser mais bem atendidos em suas necessidades pedagógicas. Ela menciona também a existência da necessidade de uma disponibilidade interna de cada docente de buscar essas outras perspectivas. Porém, apesar de dizer que existe um tempo em sua unidade que possibilita o trabalho coletivo, ela também aponta para sua insuficiência no quadro das condições de trabalho.

Continuemos com a importância e a necessidade das trocas entre os pares e da existência do trabalho coletivo. Vejamos o que as docentes dizem acerca desse aspecto, começando pela fala de **CL**:

**Entrevistadora:** *Então, no momento do encontro do PNAIC é proporcionada essa troca com outros, do mesmo ano, de outras escolas para que vocês tenham isso, que é importante?* **CL:** *É importante. Tem que ter, porque às vezes você está fazendo alguma coisa que não funciona, não tá funcionando. E às vezes a outra (que) está de fora tem uma visão e fala, faz assim. E aí: nossa! É mesmo, verdade! Vou tentar. Pode ser que também não dê certo...*

O que **CL** nos leva a entender é que conversando, discutindo, trocando experiências com outros docentes em situações análogas à sua, existe o favorecimento de alavancar a atuação docente não só no sentido de encontrar e tentar outras possibilidades, mas também de ampliar as perspectivas desse docente. Essas perspectivas vão desde as reflexões acerca do currículo e sua amplitude até a compreensão de que no coletivo o trabalho se potencializa e fica mais fácil de ser realizado, como pudemos apreender através da narrativa de **N**:

*N. Não dá para a gente pensar em trabalhar sozinho, porque a gente busca pelo PNAIC é a interdisciplinaridade. Então, assim, quando a gente pensa no currículo: o que a gente vai fazer no currículo, o que é o currículo, o que você busca no currículo. Quando você pensa o que é currículo, (o que é) a inclusão, são os conteúdos, né? São os saberes dos alunos, tudo o que envolve o currículo. Você pensa que precisa estar com um parceiro para estudar junto, né? Você precisa buscar material, precisa conhecer o material que já tem na escola, precisa conhecer os alunos, precisa conhecer o entorno da escola e nada como fazer isso junto com o seu parceiro. É muito mais fácil. Facilita o seu trabalho e esse foi um grande diferencial. Porque, até então, eu sempre fazia tudo sozinha.*

E de **MR**:

**MR:** *E o que era mais gostoso, era você sentar com outros colegas e conferir o trabalho feito. Dava uma segurança, te mostrava como a criança tinha evoluído.* **Entrevistadora:** *Você está então se referindo à análise da hipótese de escrita das crianças?* **MR:** *Sim, análise da hipótese de escrita. Porque, às vezes, você pensava: “não, essa criança já está na fase silábica com valor ou sem valor”. E, às vezes, uma cabeça pensando é diferente de 2 ou 3. E, no PNAIC, a gente tinha ocasiões que nos favoreciam ter uma teoria junto que esclarecesse, e a discussão de várias colegas com experiências diferentes que a gente conseguia ter mais entendimento, mais compreensão. “E agora, a partir daí, o que é que eu vou fazer? Qual é o meu próximo passo? Porque uma hipótese de escrita ela está, teoricamente,*

*no papel. Mas na mente dos professores ela, às vezes, é diferenciada. Há outros tipos de compreensão. Então, é preciso conversar junto, tirar conclusões juntas, para se chegar a um entendimento nessa parte.*

O que **N** e **MR** parecem nos dizer é que o trabalho coletivo e a discussão acerca das dificuldades e necessidades com outros profissionais proporcionam ao docente uma reflexão acerca da assertividade de suas práticas a partir de outros pontos de vistas além de seus próprios, trazendo uma maior segurança para a realização de ações pedagógicas.

Pois, se afirmamos aqui que a criança aprende através da interação entre indivíduos com saberes diferentes, conforme aponta Vygotsky (1991), como não poderíamos acreditar que com o docente se sucede da mesma forma, aprendendo na interação com seus pares?

E, se retomarmos as observações de Perrenoud (1997) apresentadas em nosso capítulo 1 quando este nos chama a atenção para a pergunta sobre qual o modelo mais bem adequado à formação docente que seja mediador entre o local da formação e espaço de salas de aulas, talvez possamos compreender o trabalho coletivo e a troca reflexiva entre docentes como uma das muitas estratégias formativas de docentes.

Essa situação pode, em nosso entendimento, se configurar como uma forma de articulação entre as formações continuadas e os projetos das escolas, viabilizando o desenvolvimento profissional dos professores “na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” que, segundo Nóvoa (1997, p. 24), pode proporcionar o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional docente, também viabilizando a cada professor a possibilidade de desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando, numa perspectiva dialética de formação continuada.

Porém, mesmo sabendo que existem docentes que não acreditam na importância e necessidade do trabalho coletivo, existem outros que apostam nele, como apresenta **V**:

*V: ... às vezes eu ouço colega falando assim: “aí eu fecho a minha porta, sou eu que mando na minha sala, eu faço o que acho melhor.”. Eu não penso assim. Então, assim, eu faço parte de uma unidade, juntos, né? E de uma comunidade. Então é como meu trabalho tem que ser parecido com o dos colegas, tem que ser socializado, tem que ser divulgado. Não posso ficar só no meu mundinho. E quando a gente fica isolada, só fazendo o que a gente acha que está certo, e quando a gente vê outras experiências, fala: Nossa! Ou eu estou no caminho certo, ou estou quase. Ou... estou indo, ou vou melhorar.” Então nos dá essa oportunidade de ampliar. E o PNAIC tem me aberto muito a visão nesse sentido.*

Contudo, ao mesmo tempo em que a docente reforça a importância do trabalho coletivo, apontando o crescimento profissional que esse proporciona, traz, também, a

necessidade de pensarmos sobre outro aspecto apontado por Nóvoa (1997, p. 29), de que a mudança educacional depende dos professores e também da transformação das práticas pedagógicas de sala de aulas, nos indicando novamente a “necessidade de articulação entre as formações continuadas, a gestão escolar e as necessidades dos professores.”

Nesse sentido, **MC** traz uma contribuição que acreditamos ser importante quando fala sobre a importância da participação desses outros atores não só para a atuação docente na sala de aula como também no entendimento sobre o que as formações continuadas estão propondo enquanto ações pedagógicas:

***MC:** ...ele (PNAIC) me provocou a pensar nos outros atores, né? Eu acho que o PNAIC é focado em nós professores, que eu acho que é essencial, mas durante todo o processo de repensar a minha prática, de repensar os meus alunos e tudo mais, eu fiquei pensando o quanto essas outras pessoas podem facilitar esse processo. Enquanto gestão, enquanto orientação (pedagógica), o quanto essas outras instâncias podem ajudar a qualificar esse trabalho, né? E eles não estão caminhando, em tese, tão juntos com a gente. Não junto na sala, junto com a formação, embora tenha uma proposta para os gestores e tal (se referindo à formação direcionada a esses segmentos proporcionada pelo PNAIC/Campinas). Mas eu acho que isso foi um ponto que eu pensei bastante durante o processo: como seria legal se eles estivessem ouvindo isso. Como seria legal se ela tivesse noção de como é importante eu ter esse joguinho dentro da minha sala, assim.*

No que se refere ao trabalho coletivo entre docentes e equipe gestora, para fim de melhor qualificação do trabalho do docente alfabetizador, trouxemos a fala de **MC** por ter sido ela que trouxe à tona essa questão em sua narrativa, mas pudemos verificar, analisando o quadro 7, que trata das condições de trabalho das docentes, que a maioria das docentes (63,63%) alega a inexistência ou insuficiência de um trabalho onde exista uma parceria, ainda que mínima, entre docentes e equipes gestoras.

Assim, dentro da perspectiva de Nóvoa (1997) e acreditando que a existência de uma articulação entre formação, gestão e necessidades docentes possa proporcionar um ambiente educativo que associe trabalho e formação e a emergência de práticas educativas mais democráticas, principalmente no que se refere ao processo de alfabetização, talvez possamos inferir que, na rede municipal de ensino de Campinas, esse processo apresenta-se como um aspecto sobre o qual há a necessidade de reflexões com o objetivo de buscar avanços.

Outro aspecto que aparenta necessitar de avanços nessa rede de ensino e segundo as narrativas das docentes diz respeito à estrutura dos tempos pedagógicos, lembrando que a maioria (63,63%) das docentes pesquisadas a apontam como insuficiente ou inexistente, e apenas 36,36% apontam para sua existência, conforme verificamos também no quadro 7.

Contudo, mesmo apontando como existente, devemos considerar a fala de uma das docentes, **MC**, quando indica que o fato de esses espaços existirem não significa que estão adequados às necessidades docentes no sentido de promover avanços ao seu trabalho. Lembramos também que chamamos de estrutura de tempos pedagógicos os momentos destinados às reuniões coletivas, ao tempo de preparo de aulas, ao tempo destinado à formação e aos tempos destinados ao apoio individual aos alunos, entre outros.

Porém, nos debruçando sobre o conjunto de narrativas apresentadas acima e sobre os significados percebidos por nós em nossas reflexões, devemos admitir que os princípios formativos propostos pelo PNAIC na perspectiva formativa do PNAIC/Campinas e relativos à prática da reflexividade, da socialização e da colaboração foram alcançados, ao menos pela parte que diz respeito aos docentes sujeitos desta pesquisa.

Lembramos que a socialização é entendida pelo PNAIC como sendo a transcendência do momento presencial de formação e diminuição do isolamento profissional, que leva o docente a ter e a buscar um maior contato e troca com seus pares. Com relação à colaboração, o objetivo era levar o docente à busca do exercício da participação, do respeito, da solidariedade, da apropriação e do pertencimento. Quanto à prática da reflexividade, esta também parece-nos ter sido atingida. Trataremos mais sobre esse assunto quando trouxermos as reflexões que as docentes apresentaram a propósito da formação.

### **Condições estruturais: número de alunos em sala, espaços inadequados e a importância da presença de estagiários nas salas de aulas:**

Em nosso trabalho, temos como objetivo a descrição das práticas docentes advindas da formação PNAIC. Porém, não poderemos nos esquivar de apontar também algumas questões que as docentes nos apresentaram durante as narrativas acerca das condições estruturais que podem, segundo elas, dificultar que coloquem em prática as propostas assimiladas.

Sentimos a necessidade de apresentar essas questões por acreditarmos que esses apontamentos possam ser significativos para uma reflexão sobre a efetividade das propostas apresentadas no curso e as possibilidades de serem colocadas em ação.

Antes de olharmos para as falas das docentes e tentar entender a relação que existe entre estrutura física, número de alunos em sala e a importância do estagiário atuando junto ao docente, vamos retomar os dados do quadro 7, no qual verificamos que todos os sujeitos de nossa pesquisa apontaram para a existência de uma estrutura física e pedagógica de apoio,



apesar de 27% destes terem alegado que, apesar de existirem, essas estruturas se mostram insuficientes.

Lembramos que designamos como estrutura física de apoio a existência de equipamentos de som e vídeo, salas apropriadas, espaço físico suficiente, existência de biblioteca e salas de informática, dentre outros; e como estrutura pedagógica de apoio a existência de acervos de livros paradidáticos e didáticos, CDs, DVDs, papéis diversos, jogos, calculadoras, dentre outros.

Outra questão que devemos resgatar para entender essa relação se trata do número de alunos atendidos nas salas de aulas dessas docentes.

Retomando os estudos feitos pela Campanha Nacional pelo direito à Educação (2010), que apresenta o número limite de alunos em salas de aula para os anos iniciais como sendo de 24, a fim de que seja possível vislumbrar uma educação de qualidade, verificamos que 63,63% das docentes sujeitos de nossa pesquisa apresenta uma quantidade de alunos acima desse limite.

Considerando que a maior parte das docentes indica a existência de estrutura física minimamente adequada e ao mesmo tempo aponta para número excessivo de alunos em sala de aula, não poderíamos deixar de considerar que o número de alunos possa ser mais um elemento a dificultar a atuação docente, associada à questão dos tempos pedagógicos.

Primeiramente, vamos nos debruçar sobre o que **R** nos diz sobre sua dificuldade em trabalhar com jogos diferentes em uma sala com muitos alunos:

*R: Mas, mesmo os jogos. O PNAIC ofereceu essa novidade.... Mas, eu considero que foi muito momentâneo. Até mesmo porque, eu tenho dificuldade em trabalhar. Já trabalhei. Mas, qual que é a minha dificuldade? Vem aquela caixa, que tem diferentes jogos. Eu tenho dificuldade em organizar aquela caixa com a minha turma. Por que... é 6 anos, é difícil você pegar, por exemplo, todos aqueles jogos, explicar a regra de cada um e depois você dividir a sala, sendo que cada grupinho de criança vai ficar como um jogo, e. eu não consigo. Já fiz. É assim, dá pra fazer? Dá. Rende aquilo? Eu não consigo. Eu acho que não. Eu acho que não é produtivo, entendeu? Já trabalhei com ela sim. Então eu acho que seria uma mudança, a partir do PNAIC, se eu tivesse usado, continuado com a prática de jogos... É diferente do alfabeto móvel, que é um mesmo material. Você trabalha com diferentes níveis, mas, tudo bem, é o mesmo material. A informação que você está dando, a explicação, é para o grupo todo. Cada um vai utilizar aquilo, de acordo com o nível que ele está. A criança pré silábica vai entender aquilo de uma forma, o alfabético de outra. Mas, a caixa do PNAIC é complicada.*



Figura 4 – Alfabeto móvel



Figura 5 – Caixa de jogos

Aparentemente, **R** está dizendo que trabalhar com um material diferente para cada grupo de alunos, no caso diferentes jogos, torna-se uma dificuldade a mais para ela, professora de 1º ano, lembrando que a docente trabalha com crianças de seis anos, frutos de uma sociedade acelerada, consumista, imediatista e tecnológica, sendo que muitas dessas crianças ainda não são leitoras convencionais e a maioria ainda não completou o processo de passagem da heteronomia para a autonomia.

Nesse sentido, talvez seja relevante considerar que as formações continuadas precisem trazer para suas discussões as condições estruturais em que os docentes estão inseridos no momento da aplicação de determinadas propostas, especialmente daquelas propostas que ainda não fazem parte do fazer habitual do docente. Dessa forma, o docente pode encontrar condições para refletir coletivamente acerca das dificuldades que a situação impõe e sobre quais são os possíveis caminhos para sua superação, proporcionando ao profissional incentivo para continuar com a prática.

Devemos considerar que **R** consegue fazer uso de materiais concretos, exemplificando o alfabeto móvel junto a seus alunos, por se tratar de um mesmo material, com o qual já

apresenta familiaridade e que pode ser utilizado da mesma maneira com diferentes propósitos, ou seja, atender aos diferentes saberes que os alunos apresentam.

Essa reflexão nos possibilita inferir que, quando o docente já vivenciou o contato com o material experimentando, as possibilidades e limitações do mesmo e teve a oportunidade de colocá-lo em prática com seus alunos, ele terá mais disponibilidade interna de fazer uso desse recurso, apesar do número de alunos que possui em sala, como a própria docente relata na continuidade de sua narrativa:

***R:** Esse ano eu estou com mais de 30, estou com 32 (alunos). Então assim, essa coisa de ter material disponível, você ter a quantidade de material faz muita diferença. É fundamental, eu acho que é, pra trabalhar com essas práticas (se referindo a um material que recebeu em sua escola para trabalhar com os alunos) **Entrevistadora:** por exemplo? **R:** com argolas, com bolinha de gude, tem também jogo de palito, cavalinhos, bichinhos. Assim, que dá pra... com diferentes cores, com diferentes espécies. Então aí, você trabalhar classificação é bem legal. Que é uma coisa que funciona. Que é uma coisa que, isso é a base da matemática. **Entrevistadora:** Não só da matemática. Mas o raciocínio da criança. **R:** Exatamente. É a base de outras coisas. E a criança se interessa mais, né? Aí eu tenho mais a participação da criança, com certeza. Então aí eu já acho que foi uma coisa funcional. Porque você tem uma quantidade significativa que você dá pra separar para o grupo todo.*

Esse relato nos leva ao entendimento de que a formação continuada precisa proporcionar ao docente a experimentação da efetividade das práticas que está propondo e que a escola deva oferecer o material em quantidade suficiente para sua aplicação.

E nos parece que a formação PNAIC/Campinas levou essa docente à essa experimentação, uma vez que o material diversificado a que se refere foi apresentado a partir das perspectivas de Lorenzato (2006) acerca dos sete processos mentais básicos, em uma discussão complementar àquela proposta pelo PNAIC/MEC. Essa situação, aparentemente, possibilitou à docente **R** experimentar o trabalho com materiais com os quais não estava familiarizada até então, independentemente do fato de sua sala ser numerosa e de seu relato acerca do espaço físico inadequado.

Outra condição que entendemos ser necessário apresentar é a atuação dos estagiários de Pedagogia junto aos docentes que participaram da formação PNAIC/Campinas, uma vez que a maioria trouxe como um fator de grande contribuição a presença destes nas salas de aula.

Lembramos que esses estagiários são estudantes de graduação em Pedagogia, contratados entre alunos que cursam a partir do segundo até o último ano do curso por um

período de, no máximo, dois anos. A principal finalidade de suas ações é proporcionar aos docentes participantes do curso PNAIC/Campinas as condições para que possam colocar em prática as propostas apresentadas na formação.

Aqui apenas apresentaremos de que maneiras se deram essas contribuições na visão dos docentes e como esses entenderam sua importância como apoio em suas atuações em sala de aulas. Como principais contribuições apontadas pelos docentes, encontramos a atuação conjunta nos momentos de trabalho com os grupos produtivos, como poderemos verificar nas falas de **CL**:

*CL: Olha a estagiária, falar pra você, acho que precisava de mais umas 2 estagiárias na sala. Sabe? Quebra uma árvore. Especialmente assim, quando você recebe aluno que não passou por todo aquele processo que você já fez. É muito difícil você levar uma sala fechada e chegar, de fora no contexto, que não é aquele da sua sala. Então a estagiária, eu preparo a aula desses alunos. Você vai fazer assim, passo a passo. Hoje dá pra ficar lá no fundo porque faltou bastante aluno. Então você fica com eles lá no fundo. O dia que a sala tá lotada ou que eu vou dar alguma coisa que vai fazer muito barulho, ela procura um canto mais sossegado, fica com eles. Ela corrige o caderno de lição de casa. Às vezes, se precisar, ela cola lição de casa. Então, assim, eu preciso, às vezes, você precisa ir ao banheiro.... Eu morro de medo de deixar a sala sozinha, mesmo eles já sendo meus... ela fica. Mas mesmo assim, com os pequenos é muito serviço. Acho que precisaria de mais umas 2. Mas é muito bom. Demorou!!*

Como percebemos, o docente atua de forma muito solitária na sala, com dificuldades, até de ir ao banheiro, como aponta **CL**, assim, a estagiária, além de se configurar como um parceiro presente cotidianamente junto ao professor, também ajuda na aplicação de atividades diferenciadas aos alunos com maiores dificuldades, proporcionando um trabalho mais dirigido às especificidades e necessidades dos alunos.

Outro exemplo de formas de organização do trabalho por grupos produtivos nos é apresentado por **CI**, onde a mesma relata como se dá sua parceria com a docente da outra turma de segundo ano e suas estagiárias em uma proposta que envolve alunos das duas turmas ao mesmo tempo:

*CI: ...hoje foi o dia do reagrupamento com as outras professoras e com os estagiários, Entrevistadora: Então você acha que o estagiário é um elemento importante na prática dessas propostas que o PNAIC traz para ser usado em sala de aula? CI: Sim. Conseguimos dividir a sala em quatro turmas, organizamos um horário de forma que atuamos juntas: a professora do outro segundo ano e uma estagiária, eu e a professora adjunta. Atualmente fazemos isso duas vezes por semana, mas já houve períodos, quando a gente tinha uma estagiária por sala, essa organização acontecia 3 vezes por semana, e dá muito resultado, né? É bem legal! E aí, a gente vai*

*mudando as crianças de grupo, né? No momento eu estou com as crianças pré silábicas e silábicos com valor e sem valor, que estão começando, Já combinamos que depois das férias, no segundo semestre, vamos trocar pra ver se essas que, realmente não estão conseguindo, com outra professora, com alguma outra intervenção, alguma diferença, já consegue fazer progredir, né?*

Nesse momento, ela relata uma organização que conta também com a contribuição da professora adjunta, que se trata, como já informamos, de um profissional substituto que está à disposição da escola para cobrir eventuais faltas de docentes titulares de classe. Contando com mais uma profissional, a docente informa que conseguem se organizar em quatro grupos de alunos, o que torna mais efetiva a atuação docente para aplicar as atividades para os alunos de forma que possam efetuar uma intervenção mais assertiva e pontual, possibilitando maior avanço nas aprendizagens.

Porém, como essa profissional fica à disposição para substituições, muitas vezes não é possível contar com sua ajuda. **CI** então nos aponta como o grande número de alunos em salas, mesmo contando com as estagiárias, acaba por impossibilitar essa intervenção mais pontual no momento da realização da atividade pelo aluno, quando a organização se dá em um trabalho com mais de uma turma:

***CI** A única coisa que a gente sente é que, como estamos só em três (se referindo a perda da professora adjunta), que nem, a minha turma pré silábicos, silábicos alfabéticos eu estou com 14 (alunos), então acaba não sendo um agrupamento que você consegue fazer intervenção mais pontual. Já a estagiária, que está com grupo das crianças alfabéticas, mas com produção de texto, a gente preparou atividade pra ela aplicar que já é mesmo interpretação de texto, texto fatiado, mais já bem complicado, né? Ela tem 23 na sala. Então é muita criança. É uma sala inteira. Não dá pra fazer intervenção. Mas já é uma grande coisa.*



Figura 6 – Trabalho com textos fatiados

**CI** faz uma comparação entre a diferença de trabalhar em uma sala com 15 alunos e em outra com 26, apesar da presença, nem sempre existente do estagiário nas salas uma vez que a contratação não supre a demanda, como poderemos verificar no relato da mesma docente se referindo à experiência do ano anterior ao:

***CI:** Que continue (se referindo à estagiária). Porque senão, trabalhar fica complicado. **Entrevistadora:** E porque que fica complicado? **CI:** Porque a gente não consegue fazer os reagrupamentos, não consegue produzir muito material, não consegue fazer intervenções; principalmente a intervenção. Eles não param. O ano passado...eu tinha 15 alunos. Rendeu. Só não aprendeu mesmo, eu não consegui avanço com o aluno autista e mais duas crianças que tinham dificuldades de aprendizagem, que precisavam de acompanhamento com fono, tudo. Porque os outros foram assim, né? Mas por quê? Porque o reagrupamento é uma maravilha. O dia inteiro tinha estagiária junto. Então ela ficava com 4, 5. Dava 7 pra cada uma, 8 pra cada uma e você fazendo a linha intervenção todos os dias, todos os dias. Era muito legal. E sendo assim 26 (alunos), já muda completamente a história. Porque a hora que você para pra fazer a intervenção para um, aí o outro tá dando voadora, né? Você sabe como é. Que é muito difícil. Mas meu trabalho mudou em sala de aula e depois do PNAIC, com certeza. É muito legal.*

O relato dessa docente nos leva, então, a algumas reflexões. Uma delas diz respeito à proposta do PNAIC de organizar as práticas docentes através de grupos produtivos a partir da consideração dos saberes apresentados pelos alunos. Pelas falas dessa docente e de outras que não apresentamos aqui por serem muito parecidas, podemos perceber que essa proposta é tanto mais produtiva quanto é menor o número de alunos nas salas e quanto mais parceiros estão contribuindo com esse trabalho. Nesse caso, a ação da formação do PNAIC/Campinas no sentido de buscar a parceria com estagiários parece muito bem-vinda e igualmente produtiva.

No sentido de contribuições da presença de estagiários junto à atuação do professor na proposta organizativa de trabalho em grupos produtivos, podemos considerar que essas contribuições também produzem resultados positivos no que diz respeito à prática docente em relação aos alunos portadores de necessidades especiais, como podemos perceber nas falas abaixo de **V** e **CE**:

***V:** Sim, contribui bastante (se referindo a estagiária). Então, eu tenho na sala esse grupo que é a menina, com defasagem mental... Tenho outro aluno, que já passou por vários professores, pelo reforço, todo mundo já trabalhou um pouquinho com ele, ele não fixa. ... Ele fica nervoso, porque ele sabe que esqueceu, não tem memória de fixação das coisas. Estou tentando, fazendo vários jeitos de trabalhar com ele. E o P. que também não consegue*

*entender. ...nas últimas aulas eu senti que parece que uma luz no final do túnel tá aparecendo; Então eu faço um grupinho dos três, preparo atividades específicas e peço a estagiária para ficar constantemente com eles. Dependendo do momento, revezamos, ela os deixa trabalhando sozinhos e vem me dar uma força na hora em que eu estou com outra atividade com a turma maior, o maior número de alunos, né?*

**Entrevistadora:** *E você acha que foi possível colocar essas atividades em prática a partir da presença da estagiária? V:* *Sim. Ficou mais fácil pra mim, porque com 32 alunos a gente fica até torcendo pra que saia alguns, pra ficar menos. Mas não adianta. Sai alguns, entram outros. E aí até você recomençar é pior. Mas eu estava com 32 alunos, com essas dificuldades múltiplas. Sozinha, fica quase impossível. Alguém vai deixar de ser atendido. Porque não dá, não dá pra gente atender a todos. Então ela me ajuda bastante nesse sentido. Já formamos os grupos e vou pedindo ajuda pra ela.*

**CE:** *Ela colabora bastante (se referindo a estagiária). Ela fica bem atenta aos alunos com dificuldade, ela senta junto, conversa, ela me dá apoio. Então, estamos com inclusão. Eu estou com duas crianças na minha sala especiais. Então ela me ajuda também nisso. Apesar de nós estarmos recebendo a cuidadora... Ela me ajudou com atividades pedagógicas como é, cuidar dessa criança para mim, que é autista que não para. Fica difícil com 30 alunos, você estar atenta a todos os grupos, ver o que eles estão querendo. Porque eles querem saber das coisas, né? Além do trabalho, das explicações e das atividades o PNAIC nos dá uma auxiliar em sala de aula, que nos ajuda bastante com a criança que está com maiores dificuldades. Além de ajudar a estagiária a aprender também, porque quando ela está na sala de aula, atuando junto com o professor, está tendo uma experiência diferente para atuar depois... então, ela também já está pegando o jeito de alfabetizar corretamente.*

Essas duas docentes, assim como as demais, parecem nos apontar que, nas condições de trabalho a que estão sujeitas, com a inclusão de alunos da Educação Especial e excessivo número de alunos em salas de aulas, colocar em prática as propostas da formação PNAIC dificilmente seria possível sem a contribuição valiosa desses atores, chamados de estagiários.

Outra reflexão que nos resta é a de, aparentemente, para as docentes aqui pesquisadas a perspectiva de trabalhar a partir da aplicação da mesma atividade ou da mesma proposta para todos os alunos se trata de uma postura que ficou como sendo de “antes do PNAIC”.

A importância da atuação efetiva em salas de aulas dos estagiários para a formação de estudantes de Pedagogia, como é o caso do PNAIC/Campinas, é outra questão que fica para pensarmos.

### **C) Reflexões proporcionadas pela formação PNAIC sobre o uso do algoritmo, o uso dos jogos, da relação algoritmo com o material dourado e formação inicial e a continuada**

Nessa categoria, não trataremos das atividades e ações que passaram a fazer parte ou que foram modificadas a partir do PNAIC, que de certa forma já foram apresentadas anteriormente, o que traremos são as reflexões proporcionadas por essa formação e que podem ter possibilitado as mudanças ocorridas. Acreditamos que olhar para essas reflexões pode nos oportunizar pensar em avanços para outras formações.

Vamos começar pela reflexão que **MC** faz acerca do processo de alfabetização:

***MC:** Antes o meu foco era alfabetizá-los. Não o tipo de atividade... não me interessava, eu quero alfabetizados, eu quero que a coisa flua, eu quero que dê certo, eu quero que eles saiam bem. O PNAIC talvez tenha me feito pensar: “Caramba, eu quero alfabetizá-los. Mas eu quero que isso seja com mais qualidade. Eu quero que isso seja prazeroso. Eu quero que tenha significado. Então eu posso alfabetizar... criar com eles esse movimento, sei lá, mais revolucionário!” Eu acho que é letramento. Ele até acontecia, mas talvez, mais tímido e com menos significado. A partir do momento que eu estou trabalhando a escrita com eles, que a gente está produzindo e que isso tá tendo o significado concreto para eles, que a gente tá olhando para um problema, que a gente tá escrevendo sobre, que a gente tá construindo escrita em cima de algo que é da nossa rotina, de uma necessidade nossa. Eu acho que é letramento... como a função social, uma necessidade, uma demanda minha.*

Para **MC**, a contribuição visando que para a alfabetização o processo deva ser qualitativo, além de prazeroso e significativo para as crianças parece-nos dizer que o processo formativo precisa levar o docente a entender na prática e de forma mais bem processada o significado do alfabetizar letrando, que é uma das propostas do PNAIC. Contudo, o que para parece ter sido mais significativo às docentes foram as reflexões proporcionadas pela formação em Matemática.

Para entender essas contribuições, citaremos a percepção de **MR** sobre a questão de trabalhar de forma mais significativa as atividades de sequenciação, classificação e seriação para além das perguntas de “quantas rosas e quantas margaridas há no vaso?” Simplesmente para trabalhar a adição e que, segundo ela, era proposta aos alunos a partir de atividades que copiava do livro de Matemática, sem muito embasamento teórico.

Apresentamos como complemento para essa reflexão a narrativa de **J**:

***J.:** Pra quê eu vou dar isso aqui? Separar tampinha coloridas... dar para criança organizar...gente mas isso é uma coisa boba. Porque que a criança*



*tem que saber isso, né? Aí, quando a gente ouviu aqueles vídeos, a gente assistiu, eu falava assim: “não, isso aqui a criança precisa passar por esse processo”. Aí eu comecei a entender a importância que tem dessas bases, de certos processos mentais da Matemática para criança, da gente trabalhar isso introduzindo desde o primeiro ano. Porque a gente ficava assim: “ah não! Deixa para o ano seguinte. Vamos pegar na alfabetização, né?”*

Quando essas docentes indicam a importância que teve o contato proporcionado pela formação com os conceitos teóricos e a experimentação prática dos princípios mentais básicos, que lhes possibilitou refletir sobre essas questões com uma posterior colocação em prática desses conceitos, voltamo-nos às propostas da necessidade de levar ao docente a perspectiva de se assumir como produtor de seu saber e de seu fazer, considerando que se depara cotidianamente com situações de características únicas que solicita uma resposta única, exigindo dele uma capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Ao prosseguir com as reflexões advindas da formação PNAIC, encontramos aquelas provenientes do uso do algoritmo, uso tão comum e corriqueiro no desenvolvimento das atividades pedagógicas de alfabetizadores, que significa o ensino da “continha armada”.

*CL:.. uma coisa em matemática que eu ainda não fiz e eu me surpreendo de não ter feito ainda, que eu era uma professora... o algoritmo, por exemplo. A conta armada eu não dei ainda e eu me estranho porque eu costume já a partir para o algoritmo. Então, assim, lendo lá aqueles exemplos de problema que tem que deixar a criança resolver... o importante é resolver... se você não entender a estratégia dela pergunta... como é que ela fez e você considerar isso correto..., também foi uma contribuição. Porque eu sei, não sei parece, que o pai começa a cobrar: e as continhas? Sabe assim? Ah, mas ele resolve continha. Só não está armada. Eu estou me estranhando, espantada comigo mesma. Ainda não dei o algoritmo*

*CI: Agora já dá pra ver isso melhor. Então, a gente continua trabalhando com os jogos: com a intervenção muito, o quadro numérico muito. Assim, o PNAIC me fez deixar um pouco para trás a questão do algoritmo. Porque eu ficava em cima daquilo. Às vezes a criança sabe a fazer a conta, mas não sabe o que está acontecendo, né? Então não adiantava nada.*  
**Entrevistadora:** *você fala do algoritmo. O que é que mudou na forma como você ensina?* **CI:** *Mais material concreto. Eu percebi que primeiro tem que ter noção mesmo da quantidade: O que é mais que, é menos o que, vem antes que, vem depois, da quantidade mesmo. Da noção do que é aquilo na questão, do que o número está representando, ao invés de já por ali aqueles números. Não sabe que tá acontecendo, era meio que decorado e eu ficava em cima, né? Pra eles irem, eles iam sabendo. Mas, aquela hora que a professora mudar um pouco, mudar o jeito de fazer, ele já não sabia o que estava acontecendo. Agora não. Agora é mais as noções básicas mesmo de Matemática, né? Classificação, seriação e esse tipo de coisa.*

Ao analisar as narrativas, o que primeiro nos chama a atenção é a questão da forma como usavam o algoritmo anteriormente à formação e como passaram a fazê-lo depois disso, de modo a permitir aos alunos que experimentassem e explicassem os processos que utilizaram para chegar às respostas, além de experimentarem do material concreto de forma mais representativa para lhes permitir realmente a assimilação dos conceitos antes de utilizar um procedimento evidenciado de resolução de problemas, que é a conta armada, resistindo inclusive à pressão da famílias que, como Lorenzato (2006) já nos apontou anteriormente, têm pressa que as crianças realizem esse procedimento.

Outra questão nos apresenta **CR** quando coloca a quebra de paradigmas que significaram as reflexões trazidas pela formação quando relata que entendeu que a Matemática está no dia-a-dia e que não há necessidade de apresentar para a criança os conceitos do mais fácil para o mais difícil, uma vez que os conceitos de números e operações estão no cotidiano da vida delas:

***CR:** Aí a minha sequência mudou. Ela começou a ser de reflexão sobre os números, de perguntar para as crianças onde estão os números, para que eles servem. E as crianças começaram a fazer pesquisas em casa e trazer: no computador, no telefone, número da minha casa, na minha roupa e aí conversar sobre as diferentes funções do número. Que o número não serve só para contar. Depois veio a reflexão sobre composições e decomposições numéricas. Que a gente estudou no PNAIC, aquela atividade do varal, lembra? A do prendedor: quantas formas de dar 9? E a primeira vez que eu propus a atividade do varal para as crianças foi tão rico e tão gostoso que eu falei: “Não agora, a partir daqui, o PNAIC me deu o varal, eu vou buscar outras coisas.” Aí eu fui buscando outras coisas para trabalhar composição e decomposição numérica e descobri que isso ia ajudar o cálculo mental lá na frente.*

Parece-nos que as propostas reflexivas apresentadas no curso levaram a docente não só a descobrir outras possibilidades de exploração da Matemática, além de impulsioná-la a buscar outras proposições, mas também proporcionou essa reflexão a seus alunos. O que também se apresenta como princípio formativo do PNAIC, levar o docente ao seu autodesenvolvimento reflexivo, da mesma forma que nos aponta Nóvoa (1997).

Muitas contribuições foram apresentadas durante as narrativas, porém vamos nos deter sobre uma que nos chamou muito a atenção. Ela diz respeito à forma como as docentes usavam o material dourado e como passaram a fazê-lo depois, devido às reflexões oportunizadas pela formação. **CI**, **CR** e **CI** trouxeram essa questão de maneira mais expressiva, porém, vamos nos deter na narrativa de **CL**:

*Cl: Sempre usei o jogo Nunca Dez. Mas não para iniciar o cálculo, vamos dizer assim. Pra iniciar, era mais tipo... eu dava um algoritmo primeiro e aí o jogo Nunca Dez para eles entenderem o algoritmo: o que é o vai 1 é a troca que você faz do palito solto para o amarrado. E agora eu invertei o caminho. E eu usava material Dourado. Sempre usei material Dourado para o jogo Nunca Dez. Mas quando eu fiz o PNAIC foi pedido uma atividade, aí eu vi que o palito vai ser, não estou no emprestar ainda, mas ele vai ser muito melhor porque na hora que ele tiver que emprestar ele tem que soltar o elástico, ele vai ter que passar pra lá os dez e o material Dourado ele é ruim pra isso. Eu amava o material Dourado para o jogo Nunca Dez, até chegar à conclusão que realmente o palito, nesse caso ele é melhor pra você jogar. O “vai” acho que meio que tanto faz o material Dourado ou o palito. Mas no caso do uso do recurso que é o emprestar o palito é melhor. Porque você não consegue soltar os cubinhos lá.*



Figura 7 – O “tapetinho” para trabalhar o jogo “Nunca Dez”

O material dourado trata-se de um recurso muito utilizado e muito útil no ensino das operações matemáticas, mas é importante chamar atenção para a reflexão proporcionada sobre o uso desse recurso que, a partir da experimentação com outras possibilidades, levou o docente a questionar acerca da prática realizada anteriormente. Não que essas formas estivessem incorretas ou fossem inadequadas.

O que nos chama a atenção é a fala que afirma que, a partir da necessidade de colocar em prática uma atividade como parte do curso, o docente se deparou com um processo reflexivo que o fez questionar o que era, até então, uma forma corriqueira de trabalhar um determinado conceito.

Essa situação, assim como as apresentadas anteriormente, nos leva a inferir que a formação PNAIC, mais especificamente a realizada no município de Campinas, apresentou-se como uma proposta formativa alinhada com os princípios de promover ao docente experimentações com modelos didáticos diversificados, com a utilização de novas e inovadoras formas de trabalho pedagógico, além de ter possibilitado uma proposta

investigativa e reflexiva de sua própria prática. E, ao mesmo tempo, foi ao encontro das perspectivas de Nóvoa (1997) e de Saviani (1997), proporcionando aos docentes avanços no sentido de uma atuação mais emancipatória, criativa e competente.

Refletindo sobre todas as inúmeras contribuições e dificuldades em colocar em prática as propostas apresentadas que o PNAIC trouxe aos docentes sujeitos desta pesquisa, entendemos que essa formação, apesar de tudo, foi bastante produtiva e positiva.

Porém, nessa altura da pesquisa, nos indagamos sobre a questão: “por que ainda não se observam resultados suficientemente adequados para proporcionar avanços na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização de forma que seja possível alfabetizar todas elas até os oito anos de idade?”.

Essa pergunta que fazemos nos obriga a debruçarmos sobre algumas reflexões que as docentes nos apresentaram sobre a questão das formações, sejam a inicial ou as continuadas – nosso foco de discussão. Acerca desse aspecto, muitas alegaram que a formação inicial não proporcionou os conhecimentos necessários para que enfrentassem as situações cotidianas no que diz respeito ao trabalho com a didática da alfabetização, situações já apresentadas anteriormente.

Com relação às formações continuadas, as docentes também apontaram a importância dos processos vividos em formações anteriores cujo foco era a alfabetização, sendo que tratamos aqui mais especificamente do que consideremos como antecessores do PNAIC: o Profa, o *Letra e Vida*, o “Ler e escrever” e o Pró- letramento. Todos apresentados como significativos e importantes àqueles que deles participaram e que, aparentemente, superaram a deficiência da formação inicial.

Além disso, a maioria delas nos apresentou o PNAIC como uma formação que veio a fortalecer e consolidar o que foi tratado nas formações anteriores, além de proporcionar novas perspectivas e situações de aprendizagens. E, mesmo ao considerar as dificuldades estruturais que foram apresentadas relativas às questões de tempos pedagógicos e do número de alunos em sala, percebemos uma vontade de superação dessas docentes na busca pela concretização do processo de alfabetização de todas as crianças, seus alunos.

Dessa forma, e considerando essas reflexões, voltamo-nos novamente para a pergunta sobre o porquê de não se conseguir alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, conforme a proposta do PNAIC e, de certa forma, também das formações propostas anteriormente, o que não se consolidou. Essa pergunta nos fez voltar para uma fala apresentada pela docente **R**, onde constatamos encontrar eco nas conclusões de Bauer (2011) acerca do *Letra e Vida*.

Vejam os a narrativa de **R**:

**R:** *Com relação ao PNAIC, penso que uma política pública, quando é implementada, eu acredito numa maior efetivação dela, não sei se seria essa palavra... mas quando ela é feita de forma ampla. Por quê? O PNAIC é uma proposta do Governo Federal. Quando são implementadas (as políticas públicas) elas apresentam aspectos que não contribuem para que seja consolidada, por mais que ela tenha ...(aspectos) positivo, eu acho que ela acaba, às vezes, sendo enfraquecida. Porque assim, vem essa proposta...determinados segmentos abraçam ou não. Quando eu falo segmentos seja a rede... as redes digamos assim, abraçam ou não. Aí chega na rede, os professores fazem ou não. Ninguém é obrigado a fazer.*

**Entrevistadora:** *na Rede Pública de Campinas, não. R:* Não. Isso. Não somos. Aí você traz isso pra escola, aí digamos eu fiz, né? ...

**Entrevistadora:** *Você está querendo dizer dá continuidade dentro de uma mesma escola de pessoas que fizeram esse curso, o PNAIC, e que dê continuidade ao trabalho que você iniciou nessa perspectiva no primeiro ano. É isso? R:* Não estou falando na escola, não. Estou falando na rede mesmo. Eu falo de política educacional de uma forma mais ampla mesmo. Porque, senão eu vejo a coisa muito fragmentada. Senão, eu acho assim, que a gente fica discutindo iniciativas muito fragmentadas, né? Então, ali naquela escola eu tive três professoras, na outra, eu tive 5. Aí digamos, o aluno passa esse ano comigo e tem essa experiência, dessas práticas, e tem essa coisa da leitura deleite, da leitura diária. Aí vai, de repente um próximo ano e não tem essas práticas, né? E ... uma coisa positiva, bacana, que a proposta tem, é quebrada, né? Então, eu acho que, de repente, é bastante investimento que se faz, mas ao mesmo tempo ele é, ele não tem um algo que dê seguridade, pra que essa política seja consistente, que ela dê frutos, que ela seja, não é? Porque as coisas não acontecem assim de uma hora pra outra ...Então, compreende? É uma coisa que não é um ciclo, ela é interrompida.

Trazemos esse longo diálogo que tivemos com a docente porque ele nos acrescenta algumas reflexões. A primeira delas diz respeito à não obrigatoriedade de participação em cursos e em colocar em prática o que é tratado ou proposto nesses momentos, situação prevista e permitida pela LDB, conforme já apresentamos através dos apontamentos de Saviani (2009). Devemos esclarecer que não somos favoráveis à submissão de nenhum docente a uma prática com a qual não se sinta confortável.

Entretanto, essa questão da não obrigatoriedade nos remete a pensar na importância e no papel dos projetos políticos de cada unidade que, se construído de forma coletiva e democrática, deve – ou deveria – ser assumido por todos os componentes dessa unidade. Pensar sobre tudo isso nos levou a retomar as conclusões de Bauer (2011) quando menciona a abrangência na implementação de programas de formação continuada proporcionada em escala mais ampliada, no caso, tratando do programa *Letra e Vida*.

A autora nos sugere que o sucesso e eficiência em proporcionar mudanças significativas nas práticas docentes, a partir das formações continuadas, reside na necessidade não só do trabalho coletivo e das reflexões feitas com os pares e do envolvimento da equipe gestora com os princípios dessa formação, mas também em sua efetiva implementação na unidade escolar em todos os anos da escolarização, a fim de que não haja a descontinuidade de ações frente ao processo de aprendizagem dos alunos, garantindo certa continuidade ao menos dentro de cada escola, situação que, aparentemente, não ocorre na rede de ensino em que nossos sujeitos de pesquisa estão inseridos.

Todos esses momentos reflexivos proporcionados pelas análises das narrativas que coletamos enquanto dados para nossa pesquisa nos leva a inferir que, talvez, a resposta para nossa pergunta se encontre muito mais nas (des)continuidades das práticas docentes do que propriamente na efetividade das formações continuadas, sejam essas descontinuidades relativas às unidades escolares, às redes de ensino ou a ambas.

Dessa forma, a fim de tentar responder à nossa pergunta e concretizar os objetivos de nossa pesquisa, passaremos às considerações finais, onde pretendemos amarrar as considerações e análises feitas até aqui.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembramos que o que nos levou a iniciar essa pesquisa foram as inquietações acerca das práticas docentes e das influências que processos de formação continuada tinham sobre estas, tendo como pano de fundo a pergunta sobre o porquê de a formação continuada ofertada pelo município de Campinas e frequentada por seus docentes alfabetizadores não demonstrar avanços significativos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos na mesma proporção dessa oferta.

Dessa forma, conduzimos nossos estudos com o objetivo de verificar de que forma os docentes participantes do PNAIC/Campinas utilizavam, junto a seus alunos, os saberes que adquiriram durante esse processo formativo através, primeiramente, da análise das respostas dadas aos questionários e posteriormente analisando as respostas dadas durante as entrevistas.

Nesse momento, se revela importante admitir os limites dessa pesquisa, uma vez que temos consciência de que estamos imersas nela, mesmo em não se tratando da pesquisa-ação como norteadora metodológica desse trabalho. Lembramos nossa atuação como orientadora de estudos do PNAIC/Campinas entre os anos de 2013 e início de 2015, período em que desenvolvemos essa pesquisa em sua base teórica e o retorno à atuação como orientadora pedagógica, na unidade de origem, a partir de abril de 2015, passando a atuar em outra unidade educacional no mesmo cargo em 2016. Lembramos também que esses períodos coincidiram com aqueles dos levantamentos dos dados.

Assim, em 2015, durante o levantamento de dados realizado on-line, estavam sob nossa responsabilidade, como orientadoras pedagógicas, três das onze docentes sujeitos dessa pesquisa. No ano de 2016, mudamos de unidade educacional e, no período em que realizamos as entrevistas, uma docente estava sob nossa responsabilidade no cargo que exercia. É importante ressaltar que o cargo de orientação pedagógica é componente da equipe gestora das unidades educacionais da rede de ensino municipal de Campinas.

Apesar de não nos considerarmos hierarquicamente superiores aos sujeitos dessa pesquisa em momento algum, além de que deixamos claro o lugar de pesquisadora em que atuávamos durante o levantamento de dados, temos consciência da possibilidade de ter

ocorrido esse tipo de interferência. Dessa forma, é possível que, em algumas citações que apresentamos de trechos das entrevistas, pode parecer ao leitor que estamos induzindo os docentes a dizerem algo, mas queremos deixar bem claro que as docentes são competentes o suficiente para falar por si mesmas. Porém, em nossa inexperiência de pesquisador iniciante, possivelmente quiséssemos ter a certeza de que entendíamos corretamente o que estava sendo dito.

De qualquer maneira, os resultados obtidos apontam que a maioria dos docentes-sujeitos já conheciam as práticas socializadas durante a formação, uma vez que já haviam participado de programas de formação continuada que precederam o PNAIC, como o Profa, o Pró-letramento, o *Letra e Vida* e o “Ler e escrever”.

Esses mesmos resultados indicam também que a formação PNAIC oportunizou aos docentes-sujeitos a possibilidade de melhor reorganizar e replanejar seus trabalhos a partir de reflexões sobre suas práticas, posto que puderam melhor compreendê-las a partir das reflexões teóricas diretamente relacionadas à atividade prática/pedagógica que a teoria fundamentava que ocorreram durante os encontros formativos.

Outro aspecto apresentado pelos resultados obtidos indica que a estrutura dos encontros presenciais, utilizada pelas formadoras do município de Campinas, oportunizava que os cursistas utilizassem em suas salas de aulas tais atividades e apresentassem os resultados dessa experiência ao grupo de formação, juntamente com os orientadores do grupo. Essa dinâmica teoria/prática real permitiu a adesão e a incorporação de novos elementos didáticos na organização do trabalho pedagógico que realizam com seus alunos, o que indicou uma melhora significativa no processo de alfabetização que desenvolvem com seus alunos.

A existência de estagiários contratados pelo município com a finalidade de apoiar o docente na efetivação das práticas propostas pela formação foi outro aspecto apontado como um avanço no processo de alfabetização, inclusive como forma de minimizar as dificuldades apresentadas pelo excessivo número de alunos presentes na maioria das salas de anos iniciais.

Vale dizer que todos os sujeitos reconhecem a importância da formação continuada, sendo que **MR** chega a lamentar que essa formação chegasse a ela quando já “*tinha bastantes anos de carreira e, eu achei que se eu tivesse tido essa oportunidade antes, muita coisa já teria mudado antes no meu trabalho*”.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico (OTP), pudemos verificar que a melhor organização das rotinas através do uso das modalidades organizativas foi de grande importância para a qualificação docente a partir da formação PNAIC, conforme apontado pelos docentes-sujeitos **CR** e **CI**, que obtiveram um maior esclarecimento acerca dos



conceitos que envolvem esse tipo de organização do trabalho docente, além da oportunidade de experimentarem essa prática.

Também **N** e **J** apontam as contribuições relativas ao uso de sequências didáticas no sentido de melhor entender o conceito dessa modalidade organizativa, bem como dominar sua elaboração, colocando-a em prática de forma intencional, planejada e organizada, e inclusive passando a fazer uso dos acervos complementares proporcionados a partir do PNAIC.

A respeito de melhorar o trabalho didático fazendo uso da intencionalidade nas ações pedagógicas, a fala de **MC** nos esclarece a questão: *“organizar melhor o trabalho, é ter clareza da intencionalidade que eu tenho com que eu quero fazer”*.

Sobre atividades permanentes, foram apresentados inúmeros exemplos pelos sujeitos de nosso estudo. Destacamos alguns: o acróstico e o livrinho de final de semana da professora **CL**; a “problematoteca” da professora **V**; e a roda, a caixa de leituras livres e as reflexões semanais sobre a ortografia da docente **CR**.

O uso do trabalho com reagrupamentos produtivos trata-se de outra forma de atividade permanente, organizada com a contribuição indispensável de outros atores, como os estagiários, por exemplo. Nesse aspecto, os docentes-sujeitos indicam que esse tipo de trabalho, organizado por meio de atividades diferenciadas direcionadas aos diversos saberes apresentados pelos alunos é escasso sem o apoio desses demais atores por não ser possível ao professor realizar as intervenções necessárias ao avanço do aprendizado do aluno no momento da atividade, sendo que são justamente essas ações que proporcionariam ao aluno com maiores dificuldades alcançar a alfabetização plena até o final do ciclo I do ensino fundamental.

Mas foi na leitura deleite que as todas as docentes indicaram avanços. Todas alegaram saber da necessidade de proporcionar esse tipo de atividade diariamente aos alunos como, por exemplo, **V**, **CR**, **MC** e **CI**. Porém, ao mesmo tempo, demonstram em suas narrativas que não davam a essa atividade a devida importância, como indicam essas mesmas docentes, sendo que, depois do PNAIC, passaram a realizá-las de forma intencional, planejada e diária.

No que diz respeito às atividades de sistematização dos conhecimentos, também são inúmeras as contribuições apresentadas pelas docentes-sujeitos. Traremos aqui os jogos, as atividades de reflexão sobre a escrita e sobre a ortografia, o trabalho com o cálculo mental e as situações problemas. Os dados nos levam a crer que a proposta de trabalhar com os jogos, apesar de não se tratar de uma novidade, foi para todos os docentes-sujeitos, uma questão significativa.

Partindo com a questão do desconforto que algumas apresentaram com esse tipo de estratégia de trabalho, nos detemos à fala de **CL** quando coloca: *“Então favorece, o clima ficar melhor, ... eu acho que não é menos cobrança. Como é que eu vou explicar????... É mais lúdico”*. Nessa fala, a docente parece estar justificando que o fato de que trabalhar com jogos não se trata de perda de tempo.

A partir da explicação de Borba (2007) quando nos apresenta os jogos e brincadeiras no sentido oposto ao trabalho, podemos inferir que **CI** pode não ser a única que sinta esse tipo de desconforto. Nesse sentido, a formação PNAIC apresenta, aparentemente, uma contribuição na direção de apresentar e oportunizar a experimentação do uso dos jogos, como parecem nos indicar **MC**, *“Trabalhava...mas não direcionado, não jogos pedagógicos”*, **J**, *“acho que eu não aplicava por receio. Porque a gente fica insegura, né?”* ou **B**, *“Eu não usava. ...eu tinha o conhecimento, mas eu não tinha a prática daquilo. Então era uma coisa muito teórica e eu não conseguia traduzir aquilo que eu tinha de conhecimento teórico na prática”*.

Apesar de verificarmos que essa experimentação docente com os jogos muito contribuiu para que a prática se efetivasse nas salas de aulas, **R** nos apresenta as dificuldades que possui com esse tipo de estratégia de trabalho, vamos resgatar sua fala:

*Vem aquela caixa, que tem diferentes jogos. Eu tenho dificuldade em organizar aquela caixa com a minha turma. Por que... é 6 anos, é difícil você pegar, todos aqueles jogos, explicar a regra de cada um e depois você dividir a sala, sendo que cada grupinho de criança vai ficar como um jogo, e... eu não consigo. Já fiz. É assim, dá pra fazer? Dá. Rende aquilo? Eu não consigo. Eu acho que não. Eu acho que não é produtivo, entendeu?*

O que ela parece nos dizer é que, em uma sala numerosa, de crianças pequenas e ainda não totalmente autônomas, realizando a apresentação de diferentes jogos (que por si só pedem outra maneira de organização das crianças) com diferentes objetivos, desenvolvendo seu trabalho em espaços inadequados de trabalho dentro das salas de aula, conforme nos indicou durante a entrevista, não consegue perceber produtividade na atividade.

Essa fala nos leva a pensar que se o docente não encontrar condições de discutir, em algum momento, essas questões para encontrar subsídios de superação dessas dificuldades, ele provavelmente se sentirá desestimulado a manter essa prática, perdendo-se, por um lado, a proposta formativa e, por outro, abrindo a possibilidade para que esse material de boa qualidade não seja utilizado pelos muitos docentes alfabetizadores que o receberam.

As colocações anteriores nos levam a acreditar que o jogo se faz um recurso potencial para a aprendizagem das crianças, inclusive para a aquisição do domínio do uso da língua. Porém, para que essa estratégia se potencialize há, a nosso ver, a necessidade de formação e experimentação sólidas acerca de suas aplicações, da mesma forma que devem existir momentos de reflexões sobre a eficiência de sua utilização com as devidas reorientações das ações práticas.

Ao pensar no trabalho com a reflexão sobre a escrita, com a ortografia, com o cálculo mental e com o uso de situações problemas, devemos ressaltar dois aspectos que consideramos importantes: o primeiro é o fato de que as docentes passaram a fazer uso mais bem sistematizado e com intencionalidade melhor dirigida destes; o segundo se trata das reflexões realizadas durante a formação, que abordaram essas práticas e proporcionaram a essas docentes as mudanças efetuadas por elas.

Quando essas docentes passaram a refletir sobre as práticas que realizavam a partir de uma ressignificação das mesmas proporcionada pela formação PNAIC, conseguiram, segundo nosso entendimento, possibilitar aos seus alunos um aprendizado também pautado na reflexão e na ressignificação desses processos.

Retomamos aqui os exemplos que **CL** nos apresenta quando propõe para o aluno pensar na sonoridade das letras e das sílabas a partir dos nomes das crianças da turma, ou mesmo quando apresenta a separação de sílabas de forma que o aluno entenda o significado do que está fazendo; ou como quando **B** se questiona sobre o uso da silabação e se propõe a colocar seus alunos a pensar sobre o processo da construção da escrita a partir de atividades direcionadas para suas necessidades; ou ainda quando **CR** coloca as crianças para pensar na forma ortográfica correta para escrita das palavras e quando faz uso do quadro numérico para oportunizar a reflexão acerca da regularidade do sistema de numeração decimal (SND).

Outros exemplos também se revelam quando **R**, **CI**, **MR** e **CR** apresentam as modificações em suas práticas, proporcionadas pelas reflexões que realizaram acerca do trabalho com os princípios mentais básicos e os materiais diversificados que se propõem a utilizar, como tampinhas, sementes, bolinhas, argolas e etc.

Esses exemplos nos levam a acreditar que a formação PNAIC, e especificamente aquela proporcionada pela equipe de Campinas, aproximou-se das perspectivas de Nóvoa (1997) a respeito da formação continuada docente quando este aponta a necessidade de uma proposta formativa que oportunize ao professor sua autonomia profissional a partir da reflexão sobre suas práticas.

Porém, além disso, para que essa formação tenha resultados positivos precisa também oportunizar ao professor a discussão e reflexão sobre como suas condições de trabalho permitem praticar as propostas apresentadas em suas ações cotidianas.

Nesse sentido, a reflexão realizada nos momentos de formação acerca das maneiras como são utilizados os tempos pedagógicos docentes disponíveis, das formas como os coletivos de cada unidade se organizam para otimizar o uso desses tempos e dos espaços que possuem e como estruturam coletivamente seu projeto político pedagógico podem ser bem-vindas, principalmente se considerarmos que esse espaço formativo, que agrega diferentes profissionais oriundos de diversas unidades educacionais e atuantes nas mais diversificadas condições de trabalho, pode representar um ambiente propício ao encontro de novas possibilidades para superação das dificuldades encontradas no interior das escolas. Muito bem pontuado nas falas de **CL** e **MR**.

A partir dessas considerações, podemos inferir que a formação PNAIC e, mais especificamente, a formação PNAIC/Campinas, proporcionou aos docentes que dela participaram grande avanço para a prática do docente, como enfatiza **R**: *“Foi, pra minha prática foi. Eu vou destacar mais para minha prática. Que eu passei claro, eu acho assim, eu ampliei minha prática. Mas ainda fica essa grande dúvida ...”*. Porém, estamos entendendo que o avanço se deu para a prática do professor, não temos condições de apontar qual o impacto que essa formação teve na aprendizagem do aluno.

Com isso, acreditamos, depois de todas as considerações aqui apresentadas e de todas as reflexões proporcionadas pelas leituras das respostas ao questionário e das transcrições das entrevistas, que a formação aqui estudada proporcionou avanços à prática docente de nossos sujeitos da pesquisa. No entanto, alguns elementos nos levam a crer que a continuidade desses avanços está diretamente ligada a, pelo menos, duas condições.

A primeira é a consideração de que docentes devam avançar dentro da perspectiva que nos coloca Nóvoa (1997) quando aponta para a questão de que formação docente não se trata de acumulação de cursos ou de conhecimentos ou ainda de práticas, mas sim de “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Pensando dessa forma, o currículo que deve embasar a formação continuada precisa considerar as necessidades de reestruturação da prática docente, tendo em vista suas primordialidades e suas condições de trabalho, além de proporcionar a permanente reconstrução de sua identidade profissional a partir de suas constantes reflexões acerca de seus papéis enquanto profissional e enquanto pessoa.

A segunda condição nos leva a entender que, se considerarmos que todas as docentes-sujeitos apresentam a formação PNAIC/Campinas como forte contribuição à melhoria de suas práticas docentes, temos que considerar que, possivelmente, deve existir outro fator que possa estar dificultando o avanço no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos detectado nas avaliações em larga escala. Esse fator pode estar relacionado à descontinuidade do trabalho pedagógico ao longo dos anos do Ensino fundamental, apontada por Bauer (2011) acerca do *Letra e Vida*.

Pudemos perceber essa situação com muita clareza quando **R** nos relata sobre essa descontinuidade do trabalho pedagógico no decorrer dos anos do Ensino Fundamental I por falta de políticas educacionais consistentes, “*é bastante investimento que se faz, mas ao mesmo tempo ... não tem um algo que dê segurança, pra que essa política seja consistente, que ela dê frutos, não é? Porque as coisas não acontecem assim de uma hora pra outra ...? É uma coisa que não é um ciclo, ela é interrompida*”.

Além dessa descontinuidade, percebemos também o fato do isolamento que os docentes experimentam em seus cotidianos pela dificuldade em fazer parcerias em virtude da falta de colegas que compartilhem sua afinidade com a proposta do programa, fato apontado por **N**.

Não foram apenas as duas que demonstraram essas questões, percebemos ainda em muitos outros momentos a existência de trabalhos fragmentados dentro de cada unidade educacional, com ações e propostas divergentes entre os atores que constituem o projeto político da escola.

Acreditamos, após todas as reflexões proporcionadas por esse nosso estudo que, para que a formação continuada se constitua em ações eficazes no sentido de alcançar o objetivo de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos, seria necessário considerar em seu planejamento e execução não apenas a prática da reflexividade e da constituição da identidade docente, mas também uma forma que a dimensão coletiva do trabalho pedagógico seja valorizada, como nos diz Nóvoa (1997), além de subsidiar esse docente na busca por ações de superação das dificuldades cotidianas que se apresentam na sala de aula, algo que nos parece ter sido um objetivo da formação PNAIC realizada no município de Campinas.

Entretanto, acreditamos também que a problemática da alfabetização e das formações continuadas que tratam dessas temáticas ainda necessita de muitos outros estudos, e esperamos que esta nossa pesquisa se constitua em uma que venha a contribuir para o avanço das discussões.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. K. de. **Os acervos complementares do PNLD como recursos didáticos para o ensino da leitura**. 2014. 257 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio. 1992.

ATHAYDE, C.; BILL, M. V.; SOARES, L. E. **Cabeça de porco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

AURELIANO, F. E. B. S. **O programa Pró-letramento e a formação de alfabetizadores: repercussões nas concepções e práticas de professores cursistas**. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, PPGE. Natal, RN, 2012.

AZANHA, J. P. **Uma ideia de pesquisa em educação**. São Paulo: Edusp, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Edição revisada. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa letra e vida**. 2011. 250 f. Tese (Doutorado e Educação)-Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Magia e Técnica, Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BOSCOLO, E. A. B; CAMPOS, P. I. Rios e margens na formação de professores alfabetizadores: da política pública para o cotidiano da sala de aula. **Revista Linha Mestra**, Campinas, n. 24, p.1091-1095, jan./jul. 2014.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A. N.; CATANI, A. (Org.) **Pierre Bourdieu: Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 41-64. Ferrar

BRASIL. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **São Paulo – Campinas**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=350950>. Acesso em 4 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação- MEC. **Documento orientador pacto**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. DAGE/SEB. Brasília. Janeiro 2014b.

- \_\_\_\_\_. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. MEC/SEB. Brasília. 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar- Gestar I- Guia Geral**. MEC/SEB. Brasília: 2007.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores - documento de apresentação**. SEB /Brasília: MEC, 2001. (Coletânea de Textos).
- \_\_\_\_\_. **Cadernos de formação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação Brasília: MEC, 2012a.
- \_\_\_\_\_. Pró Letramento - programa de formação continuada de professores de anos-séries iniciais do ensino fundamental - Guia Geral - SEB. Brasília: MEC, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. Decreto n. 6.094. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 23, 24 de abril de 2007.
- \_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 867. Dispõe sobre a implementação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 22-23, 4 de julho de 2012c.
- CAMARGO, I. J. B. Experiências ordinárias para refletir sobre o cotidiano escolar. In; CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. **Cotidiano escolar**: emergências e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.
- CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: Um processo contínuo de reflexão e ação. Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Campinas. Campinas, Brasil, 2012.
- CAMPOS, I. et al. A política de formação do PNAIC e as implicações em âmbito municipal. In: JORNADAS NACIONALES Y 1 CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LA FORMACION DEL PRPFESORADO. 8., Mar del Plata, Argentina, 2015. **Anais...** Mar del Plata: Universidad Nacional, 2015.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHAUÍ, M. **Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- DELTA RANKING. **BCI 100, Delta Economics & Finance**, 2014. Disponível em: < <http://deltaefrankings.com/cidades/resultados> >. Acesso em: 4 jul. 2015.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988. p. 17-34.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Veja Larousse**. 3. ed. São Paulo: Positivo, 2004. (Veja Larousse, v. 1).

FERREIRA, C. R. G; MACHADO, R. T. S. Alfabetização e Letramento: Algumas Concepções sob o Olhar de Orientadoras de Estudo do PNAIC. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. 10., Florianópolis, 2014. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do Magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

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

JARDIM, J.; TAMBELLINI, F.R. **Pro dia nascer feliz**. Documentário. Produção de Flávio Tambellini e João Jardim, direção de João Jardim. Brasil, 2005. Duração 88 min. Fotografia de Gustavo Habda, trilha sonora de Dado Villa-Lobos. Acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=29zuO59qYE8>, em 16/09/2016,

KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** São Paulo: Annabluma, 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. (Org.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 113-132.

LORENZATO, S. **Educação infantil e percepção matemática**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Formação de Professores).

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede: O programa pró-letramento e a tutoria na formação Continuada de professores alfabetizadores da Educação básica**. 2010. 299 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 15-33.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética - como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

PREIS, M. C.P.; KAUFMANN, L. H. O Pacto no processo de Ensino/Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização. In: Colóquio Internacional de Educação: Educação, Diversidade e Ação Pedagógica. 4., Santa Catarina, 2014. **Anais...** Santa Catarina: UNOESTE. 2014.

RABELO, C. D; FARIAS, I. M. S. de. Gestão local de política: das práticas e dilemas às lições do desenvolvimento de programa voltado para a formação de professor. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambu- MG. **Anais...** Caxambu, ANPED, 2010.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da "teoria da curvatura da vara". **Revista da Associação Nacional de Educação**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 57-64, 1982. Disponível em <portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/.>. Acesso em: 4 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 156-168.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e vida” e as lacunas conteudísticas**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

TEIXEIRA, T. M. S. **Profa: Olhares de professores alfabetizadores**. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura)-Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores**. 2010. 251 f. Tese (Doutoramento)-Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

VIEIRA, M. L. **Entre o sentir e o significar**: Significações de mediação pedagógica entre professoras do Programa de Alfabetização Pacto pela Educação. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador - BA, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.



## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

# Pesquisa: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas”

\*Obrigatório

Declaro ter sido esclarecida sobre esse questionário, parte da pesquisa intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas”, e ter assinado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), com o qual concordo e do qual tenho uma cópia em meu poder. \*

Escrever abaixo seu nome e seu RG.

## 1 - Sexo:

- Feminino
- Masculino

## 2 - Idade:

- Menos que 25
- Entre 25 e 30
- Entre 31 e 35
- Entre 36 e 40
- Entre 41 e 50
- Mais que 50

## 3 - Unidade(s) educacional(ais) e os municípios onde atuou no momento da realização do curso do PNAIC:

**4 - Formação: (apontar todas as formações vivenciadas):**

(você pode escolher uma opção ou mais)

- Superior completo
- Magistério
- Médio profissionalizante
- Médio comum

**Se possui ensino superior completo, escreva qual o curso.**

**Se possui cursos de extensão universitária. Especificar.**

**Se possui especialização (pós-graduação latu-sensu). Especificar.**

**Se possui pós graduação stricto sensu. Especificar.**

**Se possui outras formações, especificar.**

**5 - Tempo de atuação no Magistério:**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- Mais que 25 anos

**6 - Ano do ciclo I onde atuava ao final de 2014:**

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano

**7 - Experiência profissional: níveis de ensino onde já atuou ou atua conjuntamente com os anos iniciais:**

(Você pode escolher uma ou mais opções)

- Educação Infantil
- Ensino fundamental - anos iniciais
- Ensino fundamental - anos finais
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Outros

**Se a resposta da questão anterior foi OUTROS, especificar.**

**8 - Número de alunos em sala de aula no período em que realizava o curso e aplicou as atividades propostas e/ou indicadas (considerar como data base 2014):**

- entre 15 a 20 alunos
- entre 21 a 25 alunos
- entre 26 a 30 alunos
- entre 31 a 35 alunos
- Mais que 35 alunos

**9 - Com relação a participação no curso oferecido pelo PNAIC, em Campinas:**

- Participou apenas do módulo de Matemática oferecido em 2014
- Participou do módulo de Língua Portuguesa em 2013 e de Matemática em 2014.

**10 - Dos aspectos apresentados abaixo que, segundo o curso em questão podem ser facilitadores para aplicação das propostas apresentadas por ele em atividades cotidianas com seus alunos, indique se na(s) unidade(s) escolar(es) onde atuou durante sua frequência no curso (período entre 2013 e 2014) essas foram existentes, inexistentes ou insuficientes: a - trabalho coletivo entre pares:**

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**b - Trabalho coletivo entre docentes e equipe gestora: \***

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**c - estrutura de tempos pedagógicos ( tempos para reuniões coletivas; tempo de preparo de aulas; tempo de formação; tempos de apoio individual aos alunos, etc): \***

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**d - infraestrutura física de apoio ( equipamentos de som e vídeo; salas apropriadas, espaço físico, biblioteca, salas de informática, etc.): \***

- Existentes
- Inexistentes

- Insuficientes

**e - estrutura pedagógica de apoio:(acervos de livros paradidáticos ,didáticos, CDs, DVDs, papéis diversos, jogos, calculadoras, etc.): \***

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**f - estrutura humana de apoio ( presença de outros profissionais como apoio em sala de aula, como estagiários, outros professores colaboradores no processo- Ed Especial, Pares- orientador pedagógico, diretor, etc. ): \***

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**g - estrutura que possibilite a participação na formação continuada: \***

- Existentes
- Inexistentes
- Insuficientes

**Outros fatores que considera importante apontar:**

**11 - Professora, escreva, em forma de narrativa, como percebe seu processo de desenvolvimento profissional durante o curso, considerando as mudanças ocorridas em sua prática a partir dele, apontando como era sua prática e como passou a ser.**

**12 - Em relação à questão anterior, se considerar que não houve mudanças ocorridas a partir do curso, aponte, em forma de narrativa, os motivos pelos quais isso não ocorreu.**



A vertical rectangular form with a light gray background and a thin black border. It contains three small square icons: a triangle pointing up at the top, a square in the middle, and a triangle pointing down at the bottom.

**13 - Aponte, em forma de narrativa, quais avanços percebeu no processo de aprendizagem de seus alunos proporcionados pela modificação de sua prática a partir da formação oferecida pelo PNAIC, da qual participou.**

A vertical rectangular form with a light gray background and a thin black border. It contains three small square icons: a triangle pointing up at the top, a square in the middle, and a triangle pointing down at the bottom.

**14 - Aponte, em forma de narrativa, os motivos que os levaram a considerar que tais avanços ocorreram a partir da formação aqui em questão.**

A vertical rectangular form with a light gray background and a thin black border. It contains three small square icons: a triangle pointing up at the top, a square in the middle, and a triangle pointing down at the bottom.

**15 - Aponte, em forma de narrativa, outras questões que considerar importantes e que, segundo sua perspectiva, não foram contempladas nas questões anteriores.**

A vertical rectangular form with a light gray background and a thin black border. It contains three small square icons: a triangle pointing up at the top, a square in the middle, and a triangle pointing down at the bottom.

Enviar

---

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)****De acordo com a Resolução CNS 466/12**

A Sra. está sendo convidada a participar da pesquisa *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas*, sob a responsabilidade de Eliana Aparecida Barbosa Boscolo- RG: 13.060.482-3, aluna do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro.

A referida pesquisa tem por finalidade a produção da dissertação de Mestrado da pesquisadora responsável, sendo orientada pela Professora Doutora Marilda da Silva, docente na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Campus de Araraquara e do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro.

Suas respostas no questionário, que possuirá perguntas abertas e fechadas, têm como objetivo proporcionar à pesquisadora a possibilidade de descrever os tipos de práticas que professores participantes do PNAIC em Campinas aplicam em sala de aula com seus alunos e cujos fundamentos advêm dos saberes adquiridos na formação continuada ofertada pelo programa.

Caso aceite, deverá responder a um questionário on-line (apresentado no link: [https://docs.google.com/forms/d/1WtoZ81p33wFZz-Vh3Og\\_wGD2YZt5H3zenu-N2L3FrO8/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1WtoZ81p33wFZz-Vh3Og_wGD2YZt5H3zenu-N2L3FrO8/viewform)), que conterà perguntas fechadas que dizem respeito à categorização do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa: formação, tempo de atuação, níveis de ensino no(s) qual(is) já atuou, faixa etária, principais dificuldades encontradas para colocar em prática o que aprendeu na formação oferecida, número de alunos em sala de aula, condições oferecidas para prática cotidiana de seu trabalho e perguntas abertas que consistirão no estímulo para que o registro dos modos pelos quais ensinam seus alunos, a partir da formação que receberam/recebem no PNAIC. Para tal, as perguntas sugerirão a forma de narrativa. No momento do preenchimento do questionário, será necessário indicar se assinou previamente esse termo, tendo consigo uma cópia impressa e estando de acordo com o mesmo.

Sua participação na pesquisa é inteiramente livre e sua identidade/privacidade será absolutamente tratada em sigilo. Sua contribuição é voluntária e a resposta ao questionário será feita em dia, hora e local de sua escolha, uma vez que não arcará com nenhum tipo de despesa. Ou seja, sua participação não terá custo e não haverá recebimento de nenhum valor pela mesma.

A pesquisa em questão prevê risco mínimo de caráter psicológico, uma vez que as narrativas solicitadas podem provocar reflexões interiores acerca de seu trabalho docente que podem causar algum desconforto. Nessas circunstâncias, poderão ser respondidas as questões que quiser ou encerrar sua participação caso assim o queira. Outrossim, será tomado todo o cuidado necessário para evitar qualquer possível desconforto.

Sua participação contribuirá no sentido de estender nosso olhar para os processos de formação continuada, tendo em vista a melhoria da escola pública, uma vez que o PNAIC se trata de um programa recente, tendo cerca de três anos na federação e estando em seu segundo ano no município de Campinas, necessitando de avaliações que possam contribuir para o entendimento desse tipo de formação continuada. Outro aspecto importante de contribuição

encontra-se na busca da compreensão de como essa formação auxilia, ou não, seus docentes na superação das dificuldades encontradas em seu cotidiano escolar para o atingimento das metas propostas, além de tentar entender em que direção essa pode propiciar um avanço no sentido de alcançar uma escola pública para todos, de qualidade, reconhecida em suas funções informativa, formativa e transformadora.

Esta pesquisa será acompanhada pela pesquisadora responsável e pela orientadora em todas as suas fases de elaboração. A qualquer momento, você pode desistir de participar e retirar seu consentimento sem penalização alguma. Garantimos sigilo absoluto quanto à sua privacidade e identidade. A Sra. poderá buscar esclarecimentos com a pesquisadora responsável ou com o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa), telefone (19)3526-9678, a qualquer momento da pesquisa.

Se a Sra. sentir-se suficientemente esclarecida sobre essa pesquisa, seu objetivo, seu eventual risco e seus benefícios, convido-a a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com a Sra. e outra com a pesquisadora responsável.

### **Dados sobre a Pesquisa:**

Título do Projeto: *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas*

Pesquisador Responsável: Eliana Aparecida Barbosa Boscolo.

Cargo/função: Estudante de Mestrado em Educação.

Instituição: Instituto de Biociências, UNESP, Campus de Rio Claro.

Endereço: Rua Votuporanga,266, Parque Figueira I, CEP: 13040360- Campinas/SP.

Dados para Contato: fone (19) 995946917 -email: eliana\_266@yahoo.com.br

Orientadora: Profa. Dra. Marilda da Silva

Instituição: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Araraquara e Instituto de Biociências, UNESP Campus de Rio Claro.

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, 174 Bairro dos Machados, CEP: 14.800-901 Araraquara/SP. Departamento de Didática.

Dados para Contato: fone (16) 3334-6358 e-mail: marilda@fclar.unesp.br

### **Dados sobre o participante da Pesquisa:**

Nome: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da  
Pesquisa

## APÊNDICE C- ADENDO AO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Prezada docente,

A Sra. foi inicialmente convidada a participar da pesquisa *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas*, sob a responsabilidade de Eliana Aparecida Barbosa Boscolo- RG: 13.060.482-3, aluna do curso de Mestrado em Educação do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro.

Lembramos que a referida pesquisa tem por finalidade a produção da dissertação de Mestrado da pesquisadora responsável, sendo orientada pela Professora Doutora Marilda da Silva, docente na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Campus de Araraquara e do Instituto de Biociências da UNESP Campus de Rio Claro, com o intuito de descrever os tipos de práticas que professores participantes do PNAIC em Campinas aplicam em sala de aula com seus alunos cujos fundamentos advêm dos saberes adquiridos na formação continuada ofertada pelo programa.

Porém, com o avançar de nossos trabalhos, constatamos que as perguntas feitas no questionário on-line não responderam totalmente às questões propostas pela pesquisa em questão. Dessa forma, iniciamos uma nova rodada de levantamento de dados, por entender, a partir dessa constatação, a necessidade de realizarmos entrevista individual com os participantes com as questões abaixo.

Antes, porém, pediremos autorização ao entrevistado para registrar por escrito as respostas ao mesmo tempo em que solicitamos autorização para gravação e posterior transcrição da entrevista realizada, para fins única e exclusiva de esclarecer as respostas dadas pelos entrevistados às questões solicitadas para a pesquisa cujo tema é **“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas”**.

A partir de sua devida aprovação, iniciamos as perguntas que seguem:

- a) Houve contribuições de programas precedentes ao PNAIC/Campinas frequentados por você docente, que efetivamente promoveram uma mudança de práticas?
- b) Quais foram essas formações?
  - c) Que contribuições foram essas?
- d) Qual(ais) a(s) contribuição(ões) efetiva(s) da formação PNAIC/Campinas na mudança da sua prática docente? O que exatamente o programa proporcionou de avanços?
- e) Quais práticas/atividades pedagógicas eram realizadas antes da formação que foram modificadas após a participação nessa?
- f) Porque essa(s) mudança(s) foi(ram) significativa(s)?

Campinas,        de                      de 2016.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

