

Artigo

Política Pública do PNAIC e a formação continuada: percepções de professoras alfabetizadoras

PNAIC Public Policy and teacher training: perceptions of literacy teachers

Política Pública del PNAIC y educación continua: percepciones de los alfabetizadores

Josi Carolina da Silva Leme¹
Maria Iolanda Monteiro²

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil

Resumo

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se configurou como política pública educacional em âmbito federal. Este artigo se propõe abordar a formação docente prevista na proposta do PNAIC, para tanto, analisa a implantação do programa em seu primeiro ano a partir de um Estudo de Caso em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, baseado na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio das entrevistas com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental participantes da formação e com as três respectivas formadoras, bem como análise documental e levantamento bibliográfico. Foram elaborados três eixos de análise para o tratamento de dados das entrevistas relacionados à percepção das professoras cursistas, a saber: formação de professores, recursos e materiais pedagógicos, e avaliação externa. Quanto às entrevistas com as formadoras, a análise se voltou para os aspectos metodológicos, aos avanços e às lacunas da formação. Evidenciou-se que a construção histórica do PNAIC se delineou por meio de políticas federais precedentes. Os dados coletados evidenciaram a necessidade das políticas educacionais em seu potencial formativo, no entanto, apontam distorção da proposta, utilização de materiais ultrapassados, contribuições pouco significativas para o desenvolvimento profissional docente no contexto analisado e para a necessidade de revisão do programa em diversos aspectos.

Abstract

The National Pact for Literacy at the Right Age (acronym in Portuguese PNAIC) was configured as a public education policy at the federal level. This article proposes to address the teacher training provided for in the PNAIC proposal, therefore, it analyzes the implementation of the program in its first year from a case study at the master's level in the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos, based on the perspective of Historical-Critical Pedagogy. The research data were obtained through interviews with three teachers from the early years of elementary school participating in the training and with the three respective trainers, as well as document analysis and bibliographic survey. Three axes of analysis were elaborated for the

¹ Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa "PPLE - Políticas e Práticas de Leitura e Escrita". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2833-5326> E-mail: josicaleme@gmail.com

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas da Universidade Federal de São Carlos, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa "PPLE - Políticas e Práticas de Leitura e Escrita". ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4534-1437> E-mail: mimonteiro@ufscar.br



treatment of data from the interviews, relating the perception of the course teachers, namely: teacher training, resources, pedagogical materials, and external evaluation. As for the interviews with the trainers, the analysis turned to methodological aspects, advances, and gaps in training. It was evident that the historical construction of the PNAIC was outlined through previous federal policies. The data collected evidenced the need for educational policies in their training potential, however, they point to a distortion of the proposal, use of outdated materials, insignificant contributions to the professional development of teachers in the context analyzed, and the need to review the program in various aspects.

Resumen

El Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (acrónimo em Português PNAIC) se configuró como la política educativa pública a nivel federal. Este artículo tiene como objetivo abordar la formación docente prevista en la propuesta del PNAIC, para ello analiza la implementación del programa en su primer año basado en un estudio de caso en la maestría en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de São Carlos, desde la perspectiva de la Pedagogía Histórico-Crítica. Los datos de la investigación se obtuvieron a través de entrevistas a tres docentes de los alumnos iniciales de primaria participantes en la capacitación y con los tres respectivos formadores, así como análisis documental e investigación bibliográfica. Ellos desarrollaron tres ejes de análisis para el procesamiento de los datos de las entrevistas, relacionados con la percepción de los docentes del curso, a saber: formación de docentes, recursos y materiales didácticos y evaluación externa. En cuanto a entrevistas con los formadores, el análisis se centró en aspectos metodológicos, avances y lagunas en la formación. Era evidente que la construcción histórica de la el PNAIC fue diseñado a través de políticas federales anteriores. Los datos recopilados destacaron la necesidad de políticas educativas en su potencial formativo, en el sin embargo, señalan distorsiones de la propuesta, uso de materiales obsoletos, contribuciones menores al desarrollo profesional docente en contexto analizado y por la necesidad de revisar el programa en varios aspectos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Política Pública, Alfabetização.

Keywords: Inservice Teacher Education, Politics of Education, Literacy.

Palabras clave: Formación Continua Docente, Políticas Públicas, Alfabetización.

Introdução

O presente artigo é elaborado a partir da dissertação de mestrado (Leme, 2015), estudo de caso aprovado em Comitê de Ética pelo parecer nº 775.872, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob orientação da Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, tendo como tema central a formação de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A política pública federal voltada para os anos iniciais do ensino fundamental no momento da investigação e, em sua primeira versão, prevendo a formação dos professores do primeiro ao terceiro anos. A proposta foi instituída pela Portaria nº 867/12 como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nela são definidas diretrizes gerais para sua implantação (Brasil, 2012b). Posteriormente, ampliou-se para outros anos do ensino fundamental e, mais tarde, abarcou inclusive a Educação Infantil (Artussa, 2020).



A fim de corresponder ao referencial teórico adotado neste estudo e para que se contextualize as escolhas realizadas pelas formadoras, apresenta-se uma breve perspectiva histórica da formação docente nos últimos vinte anos e evidencia-se as percepções das professoras na condição de alfabetizadoras que participaram do curso de formação de professores numa cidade do interior do Estado de São Paulo, na rede pública estadual no ano de 2014.

As discussões contaram com o levantamento bibliográfico de teses e dissertações sobre políticas públicas que precederam o PNAIC a fim de refazer o processo histórico de construção da própria política educacional voltada para formação docente (Gatti; Barreto; André, 2011; Saviani, 2011) nas últimas décadas no país e as concepções de ensino da língua materna.

O artigo está organizado em quatro seções além da introdução, sendo a primeira dedicada aos dados do levantamento bibliográfico, perfazendo uma trajetória histórica das políticas públicas que antecederam o PNAIC, com ênfase para as políticas estaduais paulistas; na segunda, explora-se a construção da proposta formativa do próprio PNAIC e sua implantação, também a partir de dados documentais e bibliográficos. Na terceira seção, apresenta-se o estudo de caso no qual o artigo se pauta, realizando-se a discussão dos dados; e, finalmente, são apresentadas as considerações finais.

2. Breve histórico precedente ao PNAIC

A política pública educacional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) não surge do nada, existem precedentes que corroboram para sua implementação em âmbito federal, não pretendemos esgotar o tema neste breve texto, mas apresentaremos alguns dos dados encontrados na investigação (Leme, 2015).

Experiências reais, como a do Estado do Ceará, com o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007 e que obteve resultados significativos naquele Estado, contribuiu com algumas características do PNAIC. No Caderno para Gestores, material do próprio PNAIC admite que “foi justamente a política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará, que inspirou a proposta do MEC no eixo de gestão do programa” (Brasil, 2015, p. 72), contudo a configuração e o contexto histórico noutras regiões sofreram diversas influências.

Neste sentido, buscamos compreender as características partindo para a busca bibliográfica que nos permitiu selecionar 17 trabalhos relacionados às políticas públicas que precederam o PNAIC e que ofereceram formação docente no âmbito da alfabetização, a partir de uma criteriosa busca em bases de dados digitais de três universidades do Estado de São Paulo.

As mesmas foram escolhidas por serem as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras do PNAIC no Estado de São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Se faz importante ressaltar que as bases de dados consultadas no primeiro momento da investigação, no ano de 2014, não dispunham de trabalhos diretamente ligados ao PNAIC.

Utilizamos palavras exatas para iniciarmos a busca: alfabetização, leitura, escrita, letramento, bem como PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever, Pró-letramento. Estas últimas se referem às políticas públicas federais e estaduais paulistas que se relacionam com o tema da investigação.

Em suma, devido aos diversos resultados que não correspondiam ao nosso objetivo, sendo que alguns se referiam à alfabetização de jovens e adultos, ao ensino de língua estrangeira, à alfabetização matemática, musical, entre outros, realizamos a leitura de 376 títulos, passando para os resumos quando necessário, para refinar a busca.

Os trabalhos analisados apontaram para os cursos de formação continuada: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) ou “Letra e vida” e o Pró-letramento, além de políticas públicas estaduais sem a oferta de cursos de formação docente, como o “Ler e Escrever”, as de avaliações externas e a que instituiu o Ensino Fundamental de Nove Anos (Camba, 2011; Cosso, 2013; Danaga, 2005; De Grande, 2010; Dri, 2013; Grinkraut, 2012; Hernandes, 2008; Mazzeu, 2007; Martins, 2010; Rolindo, 2013; Romanini, 2013; Sambugari, 2005; Scanfella, 2013; Silva, 2013; Silvestre, 2009; Valiengo, 2012; Zingarelli, 2009).

Neste sentido, buscou-se identificar elementos que nos conduzissem às concepções vigentes nas políticas que se propuseram formar professores que atuam com crianças de idades até 8 anos em processo de alfabetização. Além disso, procurou-se destacar aspectos das produções acadêmicas que pudessem colaborar com a discussão dos resultados das nossas entrevistas no contexto paulista.

Alguns dos trabalhos selecionados se dedicavam à análise de uma política pública federal denominada Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Para este programa foram elaborados em 2001 materiais teóricos que se dedicavam, exclusivamente, à formação docente. Tal proposta foi incorporada pela Secretaria do Estado de São Paulo, posteriormente, recebendo o nome de programa “Letra e Vida” (Danaga, 2005; Hernandes, 2008; Mazzeu, 2007; Sambugari, 2005; Silvestre, 2009; Valiengo, 2012).

Para Mazzeu (2007), a tendência da proposta do PROFA é neoliberal, sendo a epistemologia construtivista, a teoria do professor reflexivo e a pedagogia das competências seus pressupostos. Para a autora, rejeitar o ato de ensinar, descaracteriza o trabalho do professor e desvaloriza a transmissão de conhecimentos social e historicamente construídos.

Silva (2013) já tem sua pesquisa voltada para a ação do sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), contudo, nosso interesse na sua produção é a indicação da autora de que haja claros princípios neoliberais de globalização e produtividade em diversos governos do Estado de São Paulo, o que se reflete na educação.

Ao apresentar um olhar positivo para a política federal do PROFA no Estado de São Paulo, Hernandes (2008) deixa clara sua posição baseada na produtividade, buscando por avanços nas avaliações externas, contudo, a tentativa de relacionar os resultados de avaliações externas ao curso de formação Letra e Vida não se confirmou em seu trabalho. Da mesma forma, apesar de obter dados que apontasse para avanço nos níveis de leitura e escrita de forma geral, Danaga (2005) aponta que os resultados não garantem o aprendizado de todas as crianças na proposta do PROFA.

Corroborando neste sentido, Silvestre (2009), sendo da área de Linguística, indica problemas nesta proposta de formação dos docentes que, em relação aos diversos materiais didáticos que são analisados em sua pesquisa,

aponta lacunas conteudísticas tanto nos voltados para formação dos professores quanto para as crianças.

Na pesquisa de Scanfella (2013), se referindo especificamente aos cursos do PROFA e do 'Estudar pra valer!', constata-se a resistência por parte dos professores pelas propostas, apesar de dominarem terminologias e algum procedimento condizente com a perspectiva do letramento, presente nos programas citados; a autora considera os programas divergentes entre si, mas não especifica. É importante ressaltar aqui que o Projeto Estudar pra valer! tem sua concepção na iniciativa privada, está ligado à Fundação Volkswagen e ao Cenpec.

Em seu trabalho, De Grande (2010) se propõe analisar a formação oferecida pelo programa Teia do Saber, uma iniciativa do governo estadual paulista, mas identifica forte influência do embasamento teórico do curso Letra e Vida (PROFA), anteriormente cursado pelas professoras participantes de sua pesquisa. Interessante notar que os dois programas parecem ter início próximos e coexistem.

Apesar do PROFA não ter material próprio para ser utilizado com as crianças em sala de aula, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo empreendeu a elaboração do material impresso "Ler e Escrever" com a colaboração de professores e coordenadores do próprio sistema educacional, quatro publicações configuradas como projetos, sendo instituído a partir do ano de 2008 por meio da Resolução SE nº86 de 19 de dezembro de 2007 (São Paulo, 2007) e estendido para todo o interior do Estado por meio da Resolução SE nº 96 de 23 de dezembro de 2008 (São Paulo, 2008).

As avaliações externas também compõem o arsenal de políticas que veem sendo utilizadas nas redes estaduais ora para balizar a necessidade de atuação das políticas educacionais, ora para mensurar o fracasso ou sucesso da educação, o que tem caráter de controle e responsabilização dos usuários, segundo Camba (2011), especificamente no caso do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), prova externa anual aplicada desde 1996. A autora admite que as avaliações externas sejam úteis como informação desde que não tenham finalidade de recompensa ou punição.

Outra política voltada para o tema, é o caso do Pró-letramento, caracterizado como política federal de formação de professores em parceria com universidades e centros de pesquisa. Segundo Martins (2010), o Pró-letramento foi instituído em 2005 e dependia da adesão dos sistemas de educação dos estados e municípios, estava voltado para o ensino da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva investigativa e reflexiva, também possuía material impresso em fascículos e atividades presenciais e à distância para os professores cursistas. O Pró-letramento não apresentava material próprio impresso para ser utilizado com as crianças nem avaliação externa direta.

Além das políticas do PROFA e do Pró-Letramento, dentre as produções acadêmicas selecionadas, é interessante notar que Grinkraut (2012) explora a questão do analfabetismo a partir do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), cita o programa Ler e Escrever, apesar de seu foco estar no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE). Fica claro como a questão da alfabetização se configura como uma demanda urgente para um "desenvolvimento educacional". No entanto, Cosso (2013) conclui que melhorar

índices educacionais não significa necessariamente melhoria da qualidade do ensino.

Concomitantemente ao Ler e Escrever como política pública, há o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em âmbito federal, criado em 1985 e aperfeiçoado com o Guia do Livro Didático em 1995 (Menezes; Santos, 2001), ou seja, além do trabalho com o material didático da política estadual, a escola escolhe e recebe os livros didáticos do governo federal. Os desencontros dos dois programas em diferentes esferas são evidenciados na pesquisa de Romanini (2013), que expõe a inexistência de monitoramento dos mesmos.

Valiengo (2012), ao analisar as formações de professores para alfabetização de Brasil e Portugal, contribui para repensar a formação docente no sentido de torná-la *in loco* ou promover a inserção do formador na escola. Dri (2013), apesar de também não tratar da alfabetização diretamente, traz alguns apontamentos interessantes e nos remete aos demais trabalhos selecionados, ao que destacamos o aligeiramento das formações e a dicotomia entre teoria e prática.

Salientamos que as políticas públicas educacionais estão relacionadas a diversas ações que podem influenciar a formação docente, mesmo quando não estão voltadas diretamente para ela. Como no caso da lei 11.274/2006 que altera a LDB 9394/96 (Brasil, 2018), incluindo ao Ensino Fundamental as crianças de 6 anos de idade, ampliando de 8 para 9 anos de duração. Neste sentido, Zingarelli (2009), ao comparar a implantação da mudança em escola pública e privada, fala de grande impacto para a rede pública, com ênfase para a falta de direcionamento do trabalho docente, o que não observa na rede privada.

A fim de finalizar a explanação sobre as políticas educacionais direcionadas à formação de professores alfabetizadores nas últimas décadas, especialmente no Estado de São Paulo, salientamos o papel importante de instituições como a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), atuante nas greves, assim aponta como Silva (2013), mas afirma ser desgastante por não reverter o cenário de instabilidade e desvalorização dos professores.

A questão da valorização docente tem sido importante pauta, não apenas nas greves, mas como construção de identidade profissional. No próximo tópico, discutiremos a implantação do PNAIC e suas características que, em determinado contexto e sob algumas condições, pode representar ora avanços, ora retrocessos, mas seu aspecto conservador no sentido da profissionalização docente não parece ser superado.

3. O PNAIC e sua implantação no cenário das políticas educacionais

Após o primeiro levantamento das teses e dissertações que nos permitiu visualizar a trajetória histórica das políticas públicas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental desde os anos 2000, encontramos em outros bancos digitais, em nível de mestrado, três dissertações voltadas para a política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) especificamente, são elas: Salomão (2014), Souza (2014) e Tedesco (2015).

As três dissertações da região Sul do país, por isso consideraremos o contexto e influências específicas. Segundo as autoras (Salomão, 2014; Souza, 2014; Tedesco, 2015), é a partir do ano de 2013 que as chamadas Ações do PNAIC começaram a ser implantadas nas redes públicas de ensino por meio de

adesão dos governos estaduais e municipais seguindo o modelo de formação por adesão que era praticado no Pró-letramento.

Os convites para participação em curso de formação continuada foram destinados naquele ano aos professores de 1º aos 3º anos do ensino fundamental (Brasil, 2012a). Depois se ampliou para professores dos 4ºs e 5ºs anos. Esta necessidade de formação para professores dos demais anos do ensino fundamental Sambugari (2005) já evidenciara em sua pesquisa. Em seguida se estendeu para todo o ensino fundamental e, mais recentemente, para a educação infantil, além dos professores, os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil também puderam participar (Artussa, 2020).

Na primeira oferta de curso houve grande adesão à proposta federal principalmente por conta do incentivo financeiro oferecido aos participantes da política que se configurava numa hierarquia a partir dos membros ligados às Instituições de Ensino Superior (IES): Coordenador-Geral, Coordenador-Adjunto, Supervisor e Formador; até os membros das Secretarias de Educação e/ou Diretorias de Ensino: Coordenador das Ações do Pacto, Orientador de estudos e Professor Alfabetizador. Nesta hierarquia os valores das bolsas de estudos variavam entre R\$ 2.000,00 e R\$ 200,00 respectivamente do Coordenador-Geral da IES ao Professor Alfabetizador (Brasil, 2013).

Os membros da IES eram responsáveis pela elaboração e execução de espaços e tempos formativos destinados, principalmente, aos Orientadores de Estudos. Este último deveria ser o multiplicador da proposta formativa oferecida pela IES na pessoa do Formador. A formatação da proposta previa certa flexibilidade para adequação das diversas realidades brasileiras, no entanto, possuía o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) para acompanhamento das formações por meio digital com registros avaliativos e de frequência dos participantes com carga horária de 120 horas (Leme, 2015, p.49). O Manual do Pacto (Brasil, 2012a) indicava a possibilidade de duração do curso por até 2 anos, mas ocorreu durante alguns meses no ano corrente de sua implantação, em 2013.

O PNAIC foi elaborado como uma das políticas que visava corresponder à prescrição da LDB 9394/96 (Brasil, 2018) que, em seu artigo 13, parágrafo V, destina ao professor “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional” (Brasil, 2018, p.18). Destacamos este parágrafo por estar explícita a questão do desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, o docente entendido aqui não apenas como um mero executor de aulas, mas como profissional que deve estar em constante formação.

Toda sua proposta parece buscar soluções para diversas lacunas apontadas nas pesquisas anteriores que selecionamos e que tratam das formações docentes. No PNAIC encontramos a preocupação com a questão do monitoramento, já apontada por Romanini (2013), por exemplo. O livreto (Brasil, 2012a), em que foram compiladas as primeiras informações sobre o PNAIC, configurando-se como Manual, apresenta as “Ações do Pacto” como sendo a integração de diversos programas que se complementam, com ênfase para a formação docente. Na Figura 1, podemos ver que a formação docente engloba a esfera da avaliação e a dos materiais, literatura, tecnologias; todas estas, por sua vez, estando envolvidas pela Gestão, Comunicação, Controle Social e Mobilização.

Figura 1 – Ações do Pacto.

Fonte: Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p.12).

No entanto, a proposta apresentou lacunas, pois muitos desafios se apresentaram no cenário nacional, o que não poderia deixar de ser, com tantas especificidades locais, regionais. No Estado de São Paulo, a proposta do PNAIC foi aceita formalmente, contudo, enfrentou embates nos campos político e conceitual (Leme, 2015). As propostas das políticas federal e estadual possuíam concepções e embasamentos teóricos ora congruentes ora divergentes: Construtivismo e Interacionismo. Sobre isso, Monteiro afirma que:

É importante ressaltarmos que as duas perspectivas teóricas, Construtivismo e Interacionismo, fizeram críticas enfáticas sobre o ensino restrito da codificação e decodificação de sinais gráficos. Esse posicionamento pode ter influenciado a configuração das práticas alfabetizadoras de professores e das autoridades educacionais, que provocaram, de certo modo, a desvalorização do trabalho pedagógico envolvendo o ensino desses sinais (Monteiro, 2010, p.22).

As políticas públicas estaduais estavam pautadas no construtivismo apresentado pela política federal anterior ao PNAIC, denominada “Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)” ou “Letra e Vida” (Mazzeu, 2007), enquanto que a proposta do PNAIC se baseava no sócio-interacionismo e no construtivismo, com certa aceitação de um trabalho que valoriza a fonética, mais próximos da proposta do “Pró-Letramento”, que se tratava de uma política federal implementado em 2006 (Salomão, 2014).

Na figura 2, podemos ver uma linha do tempo das políticas citadas no tópico anterior que precedem e coexistem com o PNAIC e se inter-relacionam, mesmo que em alguns momentos de formas desconexas, gerando influências entre si. Acrescentam-se, na figura 2, políticas que não foram citadas e que não entraram no estudo, mas que se fazem necessárias e precisam ser consideradas, especialmente nos dias atuais. No cenário de isolamento social, temos políticas que se dedicavam à formação docente em relação às tecnologias, como é o caso do ProInfo, atual Programa Nacional de Tecnologia Educacional, apesar de não estar direcionado estritamente à alfabetização,

também contempla a formação de professores de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental (Landin, 2015) e trata-se de uma reconfiguração do Programa Nacional de Informática na Escola criado em 2007.

Figura 2 - PNAIC no cenário das Políticas Públicas Educacionais.



Fonte: As autoras (2021).

Dentre elas também, é importante retomar a do PNLD, pois vem se mostrando como uma política de Estado, para a garantia de direitos de aprendizagem das crianças, como preconiza a nova BNCC (Brasil, 2017), mas também como uma política que se transforma e tende a ser plano do material didático e não só do livro didático.

Outro destaque é a Política Nacional de Alfabetização (PNA), criada pelo Governo Bolsonaro em 2019 e que, apesar de não fazer parte da pesquisa aqui apresentada, a princípio também marca mais uma ruptura e ao mesmo tempo retomada de práticas e teorias, mas que carecerá de diversas pesquisas no campo da alfabetização para se analisar sua implementação.

Após o exposto até aqui, problematiza-se, no trabalho de pesquisa, a implantação da política do PNAIC na realidade de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, concomitantemente às políticas estaduais em vigor com uma série de orientações aos professores que em pouco conseguem corresponder às demandas da comunidade escolar em questão (Leme, 2015). Questiona-se, portanto, as estratégias para superação das lacunas no cenário das políticas de formação de professores no Brasil (Gatti; Barreto; André, 2011; Saviani, 2009).

Os dados da investigação, que serão apresentados no próximo tópico, apontam para o que se procurou conhecer sobre as possíveis contribuições do PNAIC para a prática docente a partir da formação oferecida aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental no ano de 2013, primeira oferta

da proposta que se dedicou ao estudo da aquisição da linguagem escrita em Língua Portuguesa.

4. O Estudo de Caso

A fim de corresponder ao objetivo de conhecer a implantação da política de formação docente na esfera federal, tendo em 2013 sua primeira oferta, optamos por descrever a perspectiva dos próprios envolvidos de uma escola estadual do interior paulista sobre a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No sentido de explicitar as possíveis contribuições da proposta de formação para o desenvolvimento profissional do docente (Tardif, 2014) e, conseqüentemente, na prática pedagógica das professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental, realizamos um Estudo de Caso (Lüdke; André, 1986).

Nesse estudo (Leme, 2015), realizamos coleta de dados a partir de documentos do PNAIC e da escola, como o Plano de Gestão, no qual consta o projeto político pedagógico da instituição; realizamos o levantamento de teses e dissertações, apresentado anteriormente neste artigo; e entrevistas com as professoras participantes e as respectivas formadoras. Não foi possível observação durante o curso, pois iniciamos a pesquisa em 2014 e finalizamos com análise e apresentação dos dados em 2015, portanto, depois de sua realização.

Ao analisarmos os materiais distribuídos pela política do PNAIC, identificamos os “cadernos” de formação para o professor cujas opções teóricas que mais se expressam, confirmada com o trabalho de Souza (2014, p.150), são o sócio-interacionismo e o construtivismo. Além desses cadernos, houve distribuição de literatura infantil para uso das crianças em sala de aula. Uma caixa plástica (aproximadamente de trinta litros de capacidade) contendo diversos títulos.

Foram entregues também para as escolas participantes do PNAIC caixas com jogos (dimensões aproximadas às da caixa de literatura) contendo dez caixas menores, cada uma com materiais como letras móveis, dados, fichas com figuras, palavras, cartelas ilustradas, suporte para letras, enfim, todo material necessário para a realização dos jogos e suas instruções estavam presentes em um manual didático que acompanha o *kit* (Brasil, 2009). Na escola em que realizamos a pesquisa, foram entregues três caixas, pois havia uma turma de cada ano (de 1º ao 3º ano).

No que se refere aos jogos, foi possível verificar a influência do letramento com orientações para o trabalho com o texto instrucional a partir das regras dos jogos, mas “as formadoras do PNAIC, participantes da pesquisa, identificam influência do Método Fônico, um método sintético de alfabetização” (Leme, 2015, p. 111). É importante ressaltar que o aspecto metafonológico estava realmente presente nos jogos, contudo, é necessário lembrar que a habilidade metalinguística é fundamental ao aprendizado e aquisição da linguagem escrita (Dangió; Martins, 2018).

Situações históricas relacionadas aos mais variados métodos de alfabetização, apontadas por Monteiro (2010); um discurso difundido de forma superficial sobre o construtivismo e proibições metodológicas; novas tecnologias; e tantas demandas sociais têm invadido a prática docente como

algo urgente, mas pouco ou nada se apresenta com resultados satisfatórios para o professor, muito menos como valorização e reconhecimento efetivo do trabalho pedagógico ou mesmo para que este possa 'inovar' em sua atuação.

Apesar da aparente utilidade dos jogos para o processo de alfabetização, as caixas de jogos estavam lacradas ao iniciarmos a coleta de dados na escola *locus* da pesquisa um ano após o primeiro curso do PNAIC. Já a caixa contendo livros de literatura infantil era utilizada, ficando disponível no fundo das salas de aula para que as crianças pudessem ler em intervalos entre uma atividade e outra.

A escola tinha baixas notas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em contraposição as professoras eram experientes pelo tempo de atuação no magistério e com formação constante, o que representou um paradoxo. Apenas uma professora estava cursando o ensino superior, mas as demais eram todas formadas, inclusive com curso de pós-graduação *lato sensu* e vários cursos de formação continuada, conforme podemos verificar no quadro:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos.

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

Fonte: Leme (2015).

Os sujeitos da pesquisa, representados no quadro por P1, P2 e P3, referem-se às três professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental de nove anos: Professora do primeiro ano - P1, Professora do segundo ano - P2, Professora do terceiro ano - P3. E as orientadoras de estudo do PNAIC: formadora de professores de primeiro ano - F1, formadora dos professores de segundo ano - F2 e formadora de professores de terceiro ano do Ensino Fundamental - F3. Assim garante-se o sigilo e anonimato dos participantes.

Quanto ao conteúdo das entrevistas, revelaram-se as percepções das professoras sobre a formação oferecida pelo PNAIC, os recursos e materiais pedagógicos tanto destinados aos próprios professores quanto aos estudantes e sobre a avaliação externa ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Quando questionada sobre como foi o curso do PNAIC, a professora do terceiro ano afirma:

O Pacto... mais troca de experiência mesmo. A Formadora 3 dava muito essa abertura pra gente, a gente via bastante a teoria, mas ela sempre fez questão de dar o espaço pra gente

falar sobre a nossa prática: o que dava certo e o que poderia melhorar. Dos projetos que são apresentados lá no Pacto, o que a gente considerava que tinha sido válido. E muito da nossa prática. Ela deixava um espaço muito grande pra nossa prática (Leme, 2015, p. 125).

É possível identificar a influência da teoria do professor reflexivo de Zeichner (2008) e dos princípios construtivistas, ambos voltados para o cotidiano, para a prática diária, o que pode justificar a desmotivação: “Eu acho que o curso não faz diferença. Não acrescentou muita coisa na minha vida profissional. Não sei se eu que estou muito cansada de tudo que eu já tinha visto...” (Leme, 2015, p. 126). Também podemos ver que há uma persistência em estratégias e concepções formativas anteriores quando a professora levanta a possibilidade de estar cansada de “tudo que já tinha visto”.

É... a Formadora do 1º ano veio aqui, (...) Ainda eu coloquei na minha avaliação, lá, de bimestre, que as crianças não avançaram nada, que eu estava péssima naquele dia, aí ela veio e falou: “Professora, as crianças avançaram muito! É que você está tão esgotada, tão envolvida com a situação que você não está conseguindo enxergar, assim, a proporção do que eles já evoluíram. Você mesma disse que eles eram muito agressivos no ano passado, não se respeitavam em sala de aula, eles não conseguiam nem sentar e ter respeito mesmo um pelo outro e de se assentar mesmo, de um olhar para o outro e de ter respeito” Aí ela começou a falar que eles tinham que ter esse tempo, que todo mundo tem um tempo, um tempo de se acostumar a você, de se acostumar a essa nova sala, a essa nova situação (...) (Leme, 2015, p. 127).

Fica evidente que a preocupação da professora em relação à aprendizagem é legítima, pois afirma que cerca da metade do grupo de alunos “está despertando agora”, quando na verdade deveriam estar consolidando o aprendizado. A orientação que diz ter recebido da Formadora 1 não diz respeito ao aprendizado, mas ao comportamento. Num universo de vinte e duas crianças, varia de oito a treze o número de alunos citados pela professora do terceiro ano que são capazes de ler e escrever com autonomia. O objetivo do PNAIC é que essa habilidade seja adquirida por todos ao final do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos.

O material não dá conta de, sabe, de alfabetizar todas as crianças. Que é um material difícil de ser estudado. Você precisa... Demanda tempo. E que se você for falar assim... na prática, teve muita gente lá que falava: a gente não vê, assim, um resultado tão rápido. E que de repente, falando do material do Ler e Escrever... É polêmico, né! (Leme, 2015, p. 131).

É clara a percepção que a professora tem da necessidade de favorecimento do processo de alfabetização no que se refere às propostas que se apresentam a ela e que não potencializam as capacidades cognitivas das crianças como demandam do professor um tempo de dedicação aos estudos que eles não têm garantida. A questão da relação entre as propostas e os resultados

também são argumento para certa resistência à mudança, conforme já apontava Scanfella (2013).

É uma questão muito apontada pelas professoras a utilização do material do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo que, segundo a Professora 3, não dá resultados dentro do tempo esperado e a falta de consonância com as orientações do Pacto em alguns aspectos teóricos. Toda a formação, por melhor que seja também está atrelada a diversos aspectos que não estão totalmente ao seu alcance nos moldes em que se encontram, para além dos índices. Sobre isso, Martins (2010) afirma:

A formação precisa dar conta não somente de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos específicos à profissionalização docente, mas também engloba outros determinantes como: condições de trabalho, remuneração salarial, definição de currículo, organização da escola, processos de gestão, relação com a comunidade escolar, dentre outros (Martins, 2010, p. 47).

É uma rede complexa de relações que a política federal precisa olhar, pois a formação teórica não vai “dar conta de alfabetizar”, como afirma a professora. A Formadora 3 também se posiciona: “(...) pensando principalmente nessa dicotomia entre crítica do governo federal e crítica do governo estadual... eles não dialogavam em nada” (Autor, ano, p. 128). Ou seja, tanto as orientadoras de estudos quanto as professoras identificavam as discrepâncias entre as propostas. E sobre a avaliação como conteúdo do curso, para aprofundamento do tema, obtivemos:

No final nós tivemos uma avaliação lá, umas questões relacionadas, pontuais do curso, por escrito, a gente tinha que fazer três questionamentos, em relação a coisas que podiam suscitar dúvida, até uma das minhas questões era sobre a retenção, porque foi comentado no Pacto que no terceiro ano haveria retenção. Mas a gente não teve esse retorno. A gente não teve retorno por parte delas (Leme, 2015, p. 130).

É incoerente, ao nosso entender, que a formadora exija questionamentos, problematizações e não ofereça orientações ou alternativas que correspondam às demandas. E mesmo a questão da avaliação da aprendizagem, citada pela professora, deixa claro que é uma lacuna formativa que não foi sanada, bem como a questão conceitual entre o que é método de alfabetização e o que é habilidade metalinguística da criança, como vemos apontamentos nos estudos de Danaga (2005), Hernandez (2008), Mazzeu (2007) e Silvestre (2009), por exemplo, que já traziam o Letra e Vida com lacunas.

Nas entrevistas cedidas pelas orientadoras de estudo, formadoras do Pacto, inicialmente nos atentamos para os aspectos metodológicos e, posteriormente, aos avanços e às lacunas da formação em relação às iniciativas anteriores.

Então, eu as deixei vivenciarem os jogos e a minha pergunta em cima da oficina era, justamente, essa: Se eu tenho esse menino aqui, aí eu trazia a hipótese de escrita em que aquele menino estava, o que esse menino consegue fazer com esse jogo? O que ele vai aprender? Porque ele não é o lúdico, apenas, o jogo,

na verdade, quando o Pacto coloca o jogo é para que os meninos aprendam com ele, aí eu tentei focar o olhar delas para o que de verdade esses meninos iam aprender com esse jogo (Leme, 2015, p. 136).

A formadora, neste caso, tende a reduzir a criança à sua hipótese de escrita segundo a classificação da psicogênese da linguagem escrita. É interessante, ainda, notar a insistência da formadora em enfatizar o aspecto negativo da proposta, tanto que a caixa de jogos disponível na escola estava lacrada, sem uso, no ano em que realizamos a coleta de dados, ou seja, quase dois anos do início da política. Sobre as escolhas formativas:

[...] Em muitos momentos a gente, por exemplo, usava vídeo do Letra e Vida que é um curso antigo de alfabetização para professores que começou, na verdade com o PROFA, mas que depois chegou na rede estadual como Letra e Vida que é baseado no construtivismo e que também vai dialogar com o Pacto em vários momentos, então os professores perguntavam se estavam fazendo o Pacto ou o Letra e Vida e eu sabia desse problema (Leme, 2015, p. 133).

O questionamento sobre qual curso se trata nos mostra que os professores cursistas identificavam a metodologia já conhecida e a própria formadora caracteriza a situação como “problema”. A formadora explica, durante a entrevista, que o PNAIC e o Letra e Vida dialogam em alguns aspectos, pois, como já exposto anteriormente, ambos estão pautados no construtivismo. Contudo, há divergências entre os dois quanto a outras concepções presentes no PNAIC que são divergentes.

De onde parte esse, de onde parte aquele, o que a Emília fala, o que a Magda fala, trabalhamos os textos dos cadernos do Pacto, nós trabalhamos os textos do “Ler e Escrever” também, trabalhamos sequência didática, trabalhamos projetos, projetos como traz o Pacto são esses, como traz o “Ler” é dessa forma, o que está por trás disso... Porque o que a gente vê no Pacto são muitos projetos culturais e no “Ler e Escrever” a gente vê os projetos didáticos. É importante o projeto cultural pra escola? É, mas quais são os projetos didáticos que leva a criança a ler e a escrever? Então a gente mostrou muito isso pra elas, foi bacana... (Leme, 2015, p. 133).

A Formadora 1 se refere às autoras Emília Ferreiro e Magda Soares para expor algumas diferenças entre o Ler e Escrever e o PNAIC. Os conteúdos trabalhados no material do Pacto também apresentavam incoerências e as orientadoras de estudo perceberam essas lacunas, como já apontava Souza (2014), mas procuraram resolver, retomando algo que já há muito não estava alcançando os resultados esperados.

Então, para mim ocasionou muito mais embate com os professores do que avanço, não estou falando que o material do Pacto era péssimo, não é isso, mas tinha muita coisa... Como eu diria? Muito incoerente. Por exemplo, sequências didáticas, a maioria das sequências didáticas, pelo menos do material que

eu vi, que eu trabalhei, ela tinha um objetivo, mas terminava em outras coisas, quer dizer, tinha muita coisa misturada, onde se juntou muita coisa num caldeirão, até porque eram teóricos diferentes, eram realidades diferentes também (Leme, 2015, p. 135).

Salomão (2014), recente pesquisa de mestrado que encontramos após o levantamento de teses e dissertações que realizamos, faz uma análise do material formativo do PNAIC e reconhece que a questão de ser um material pronto para todo o país pode ser um complicador, mas também admite que haja certa abertura para complementações e adequações.

No mesmo sentido, a pesquisa de Salomão (2014) nos permite mensurar algumas diferenças entre a implantação do PNAIC na região Sul do país, já que a realizou em Ponta Grossa, PR. e a nossa realidade no Estado de São Paulo. A principal diferença é a referência do curso do Pró-letramento e que, em nosso caso, não ocorreu. Quando a opção passa a ser a referência do curso Letra e Vida, o embasamento teórico que prevalece é com abordagem psicogenética, ou seja,

Em Primeiro lugar (...) privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização (Soares, 2004, p.11).

Silva (2013) identifica nos governos estaduais de Mário Covas, Geraldo Alckimin e José Serra em São Paulo insistência “em políticas focalizadas e seletivas, realizadas em parcerias com iniciativa privada, por meio de programas” (Silva, 2013, p.185), assim, presente na concepção do PNAIC e vista como a mais adequada no sentido de não compactuar com os interesses de um grupo dominante, no resultado de nossa investigação, verificamos que a abordagem histórico-cultural não se apresentou efetiva por ter sido quase que ignorada pelos formadores diretos dos professores e por terem estes sofrido forte influência das políticas estaduais também vigentes. Como podemos ver claramente neste trecho de uma das entrevistas:

Por exemplo, eu tinha duas chefes. Com as chefes, decidimos que seguiríamos as orientações da Secretaria (...), houve um deslocamento da formação do Pacto, essa formação do Pacto foi acrescida de orientações da Secretaria. Em muitos momentos a gente, por exemplo, usava vídeo do Letra e Vida que é um curso antigo de alfabetização para professores que começou, na verdade com o PROFA, mas que depois chegou na rede estadual como Letra e Vida que é baseado no construtivismo e que também vai dialogar com o Pacto em vários momentos, então os professores perguntavam se estavam fazendo o Pacto ou o Letra e Vida e eu sabia desse problema (Leme, 2015).

Essas diferenças ilustram a diversidade de situações em que o PNAIC aconteceu considerando sua abrangência nacional e as mudanças e permanências que se evidenciam. Mais que isso, demonstram a influência da

postura formativa dos responsáveis pela efetivação da proposta. O que, neste caso, potencializou os aspectos negativos e representante da descontinuidade da política de formação docente (Gatti; Barreto; André, 2011).

Diante da realidade pesquisada naquele momento, é importante nos atentarmos para a questão da garantia integral ao aprendizado que vai além do que é apenas essencial no processo de ensino e aprendizagem, direito da criança e que, atualmente, é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Cabe-nos ampliar nosso olhar, nos debruçarmos sobre quais, de que forma, por quê e para quem esses direitos são garantidos; como os professores são preparados para tal demanda; quais aspectos das ações de políticas públicas devem ser reformulados; como a formação de professores que alfabetizam está atrelada às questões apresentadas e o qual seu papel para garantia de direitos.

Temos um longo percurso pela frente e diversos obstáculos a serem superados relacionados à estrutura e ao funcionamento do ensino fundamental, mas também a aspectos sociais, econômicos e políticos. Assim, apresentamos a revisão dos nossos achados e refletimos sobre os entraves da política de formação de professores para futuras pesquisas.

Considerações finais

No esforço para compreendermos a complexidade de uma política pública em âmbito nacional, apresentamos o contexto da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na rede estadual de São Paulo por meio de Estudo de Caso (Lüdke, André, 1986).

Partimos do contexto legislativo que embasou todo o programa do PNAIC, realizamos o levantamento das teses e dissertações que precederam a política em questão, objeto de nosso estudo, a fim de percorrer o processo de construção histórica da mesma que se apresentou, paradoxalmente, com avanços e retrocessos e que, na prática, não passou de uma política de caráter conservador, que não subsidiou a transformação a que se propôs.

Realizamos entrevistas semiestruturadas, a partir das quais destacamos os apontamentos das professoras participantes do curso oferecido no PNAIC e das respectivas formadoras. O primeiro deles é a característica das profissionais (professoras e formadoras) que, apesar de terem formação constante, inclusive a oferecida pelo PNAIC, estas não representaram melhoria significativa na ação pedagógica em sala de aula e, conseqüentemente, não contribuíram para que se atingissem os objetivos do programa.

Dentre tais apontamentos estão: mistura de concepções; repetição no uso do material do Letra e Vida (e/ou Ler e Escrever) e desconsideração dos cadernos do PNAIC; contraponto entre o reconhecimento da competência das orientadoras de estudos/formadoras pelas professoras apesar da confirmação de pouca contribuição para prática pedagógica; disponibilidade de materiais para alunos, principalmente os livros de literatura infantil; ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) sem repercussão no fazer docente; SARESP como avaliação externa determinante e com grande influência/controla sobre as escolhas das professoras.

Vale ressaltar que a abrangência de políticas nacionais como o PNAIC perpassa por desafios e entraves, como já apontara Romanini (2013) em sua

tese no caso do PNLD, política federal que posteriormente foi incorporado ao PNAIC, e que dentre os materiais do programa, os livros de literatura infantil foram utilizados em sala de aula. No entanto, os jogos não foram, porque houve pressão das orientadoras de estudo / formadoras para sua não utilização. A orientação clara era de que não estava de acordo com a concepção da rede, desconsiderando a autonomia e profissionalismo docente.

Outras questões que nos leva à reflexão sobre as políticas educacionais são: a diferença entre o valor das bolsas de estudo para os membros da universidade e da Diretoria de Ensino ser discrepante; o contato entre professores alfabetizadores e formadores da Instituição Superior de Ensino ser mediado por um orientador de estudo que, neste caso, deturpou a proposta e inviabilizou a superação das lacunas da política pública; a total ausência de influência do PNAIC no projeto político pedagógico da escola; uma prática formativa baseada na teoria do professor reflexivo, sem superar o pragmatismo habitual, como apontado por Tardif e Moscoso (2018).

Estes dados nos indicam que as discrepâncias e divergências entre interesses de natureza política e conceitual são recorrentes em políticas públicas anteriores ao PNAIC, como apontam estudos de Scanfella (2013), Grinkraut (2012), Romanini (2013), De Grande (2010), Dri (2013) e Cosso (2013), que mostram a necessidade de se reverem as formas de implantação de políticas como a do PNAIC.

A indicação de uma das professoras a respeito da necessidade de aproximação entre a universidade e escola (Saviani, 2011) pode ser considerado um dos dados interessantes de nosso estudo, condizente inclusive com apontamentos de estudos sobre políticas públicas que precederam o PNAIC (Hernandes, 2008; Sambugari, 2005; Valiengo, 2012). Destacamos também a mesma indicação de Nóvoa (2019), no qual o autor indica necessidade de triangulação: universidade, profissão docente e escolas.

Entendemos que a formação de professores não dará conta de resolver todas as dificuldades com alfabetização no país (Martins, 2010), no entanto, reconhecemos que o objetivo de alfabetizar todas as crianças é mínimo, apresentado como essencial na Base Nacional Comum Curricular e que, se fosse garantido, promoveria o direito de acesso aos bens culturais reconhecidos e valorizados em nossa sociedade, especialmente em comunidades menos favorecidas socioeconomicamente, como é o caso da escola em que realizamos a pesquisa.

No entanto, a implantação do PNAIC esteve pautada em um tipo de fórmula de responsabilização dos envolvidos que não os considera em suas particularidades e demandas reais. Traz materiais prontos numa perspectiva teórica em que esta condição se faz incoerente, propõe ação formativa sem participação dos seus atores, ignora as políticas em âmbito estadual, o que gera diversas contradições e disputas, alargando lacunas e desafios já apontados (Gatti; Barreto; André, 2011).

Há que se repensem as formas de implantação de políticas deste porte desde o planejamento de sua implementação, considerando uma parceria mais ativa das diversas instâncias envolvidas e dos recursos materiais e humanos que já as compõem, conhecendo-as a fundo e promovendo as possíveis articulações, sempre visando favorecer as potencialidades e diminuindo as lacunas em prol do objetivo de garantir educação pública de qualidade para todos, não nivelando pelo mínimo.

Neste sentido, as tendências para novas pesquisas vão no sentido de se encontrar caminhos para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores, especialmente aquelas que favorecem a parceria entre universidade e escola, mas de forma integrada, contextualizada e correspondendo às necessidades reais dos participantes, com metodologias claras e definidas.

Referências

ARTUSSA, L. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos**: um estudo de caso no município de São Carlos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Caderno para gestores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem?start=12> Acesso em: 06 maio. 2020.

BRASIL. **Documento Orientador**: PNAIC em Ação 2017. Ministério da Educação: Brasília, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. **Legislação brasileira sobre educação**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. Recurso Eletrônico.

CAMBA, M. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual**: análise do SARESP como política



de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

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

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

DANGIÓ, M. C. S.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

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

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

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

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

LANDIN, R. de C. de S. **Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em: [inserir o link](#). Acesso em: 03 fev. 2020.

LEME, J. C. S. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** possibilidades e percepções no contexto da formação docente. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7198/DissJCSL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 01 ago. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa pró-letramento**: 2005/2009. 2010. Tese (Doutorado Interinstitucional em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores**: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2007.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pnld-programa-nacional-do-livro-didatico/>. Acesso em: 12 maio. 2020.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. Disponível em http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/632/1/PE_Linguagensalfabetizacaoetrato.pdf. Acesso em: 07 maio. 2020.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, e84910. Epub September 12, 2019. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 12 maio. 2020.

ROLINDO, A. C. **O processo de constituição do aluno como produtor de texto**: o papel da mediação pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

ROMANINI, M. G. **Análise do processo de implementação de política**: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores**: do Pró-letramento ao PNAIC. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SAMBUGARI, M. R. N. **Socialização de professoras em atividades de educação continuada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2005.



SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 86 de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=30/07/2014%2017:35:26 Acesso em: 30 jul. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 96 de 23 de dezembro de 2008. Estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2008. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=30/07/2014%2017:40:33. Acesso em: 30 jul. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**; v. 9, n. 1, jan./jun. 2011; p.07– 9. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640211/7770> Acesso em: 22 jun.2018.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2013.

SILVA, J. C. **A política educacional do governo José Serra (2007-2010)**: uma análise da atuação da APEOESP. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

SILVESTRE, F. G. **O professor alfabetizador**: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara, 2009.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan.fev.mar., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em: 07 maio. 2020.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 323 p.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/198053145271>. Acesso em: 09 maio. 2020.

TEDESCO, S. **Formação Continuada de Professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VALIENGO, A. **Programas de formação de alfabetizadores em Portugal no Brasil: representação de professores**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, 2008.

ZINGARELLI, J. E. B. **A ampliação do ensino fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraquara**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

Enviado em: 20/07/2022 | Aprovado em: 12/10/2024

