



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALDENIZE MELO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC PARA A
PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

BELÉM-PA

2023



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALDENIZE MELO DA SILVA

**O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC PARA A
PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira.

BELÉM-PA
2023

ALDENIZE MELO DA SILVA

**O SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC PARA A
PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE CASTANHAL-PA**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós – Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA) como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira - Orientador e Presidente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade – Examinadora Externa Universidade
Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof.^a Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos – Examinadora Interna Suplente
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dra. Julia Malanchen Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(UNIOESTE) – Examinadora Externa Suplente

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos
pelo(a)autor(a)

Silva, Aldenize Melo da.

O significado da formação continuada do
PNAIC para prática pedagógica de professores
alfabetizadores em escolas municipais de
Castanhal-PA / Aldenize Melo da Silva. — 2023.
165 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Benedito de Jesus
PinheiroFerreira de Jesus Pinheiro Ferreira
Dissertação (Mestrado) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da
Educação, Programa de Pós- Graduação em
Educação, Belém, 2023.

1. Política educacional. 2. Prática
pedagógica. 3. Formação continuada. 4.
PNAIC. I. Título.

CDD 370

*Dedico este trabalho a todos os professores
alfabetizadores deste País, que com empenho
se dedicam ao ensino.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo auxílio em tempos difíceis, pela sustentação e por ter me possibilitado à construção desta dissertação.

Aos meus avós José Raimundo Santana e Rosa Lopes Santana pelos ensinamentos e pelo apoio ao longo da minha vida, pena que não estão mais entre nós, mas ficariam muito felizes pela realização desse sonho.

Aos meus queridos pais Antonio Ribeiro da Silva e Maria Lindalva Melo da Silva pelos esforços para me manter financeiramente, pelos incentivos e apoio incondicional ao longo da minha vida.

À minha irmã Aurenice Ribeiro, ao meu cunhado Paulo César e aos meus amigos Edinaldo Araújo, Cícero Sousa, Andrelina Ferreira e Fernando Pinheiro pelos incentivos e apoio durante a minha trajetória no Mestrado.

À minha querida tia Maria Izabel Lopes dos Santos pelo acolhimento, apoio e incentivos durante a minha trajetória no Mestrado.

À minha amiga Cleidinei Santos pelas grandes contribuições para o início da minha empreitada no Mestrado.

Às professoras participantes desta pesquisa pela disponibilidade e pelas contribuições.

Às colegas do Mestrado Amanda Almeida, Mayara Sena, Marina Martins e Natália Camila e demais colegas pelo apoio e grandes contribuições para a minha formação acadêmica.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPALF (PPGED/UFGA) pela companhia e contribuições, através das discussões, para a minha formação acadêmica.

Ao Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, orientador deste trabalho, pelas grandes contribuições e orientações não somente neste trabalho, mas durante todo o curso do Mestrado.

Aos professores Waldir Ferreira de Abreu, Ivany Pinto do Nascimento, Maria Edilene da Silva Ribeiro e Arlete Maria Monte de Camargo com os quais tive o prazer de ter aulas durante o curso.

Às professoras Prof^a. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa e Prof.^a Dra. Antonia Costa Andrade pelas ricas orientações assinaladas no período da Qualificação.

À coordenação e aos servidores da secretaria do PPGED/UFGA pela atenção e pelo bom atendimento.

À Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) pelo apoio financeiro no período do Mestrado.

“Ler e escrever significa dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos”.

(Marsiglia, 2011)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar um estudo sobre a formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no Município de Castanhal-PA. A pesquisa tem como objetivos específicos: caracterizar a formação do PNAIC que professores da educação básica já realizaram; identificar quais significados na formação dos professores alfabetizadores se apresentam após a realização da formação do Pacto; analisar junto aos professores quais mudanças os mesmos percebem na prática pedagógica, após a participação na formação do Programa. Para alcançar os objetivos da pesquisa, a teoria criada por Dermeval Saviani Pedagogia Histórico-Crítica é assumida neste trabalho como referencial teórico-metodológico, que serviu de subsídio no desenvolvimento desta pesquisa. Com base nos dados levantados, percebeu-se que o PNAIC reforçou o aspecto da responsabilização do professor no ato de alfabetizar; e que a formação continuada do Pacto não só considera importante na formação, a prática educativa imediata, como supervaloriza essa prática, ocasionando a relação prática/teoria/prática, e até dá destaque para as formas de construção e aplicação na prática do que foi planejado. Conclui-se que, sobre o processo de formação continuada do PNAIC detectou-se em seus aportes teóricos que se valorizou a reflexão acerca da prática docente, demonstrando assim, certa vinculação com a pedagogia do professor reflexivo na formação.

Palavras-chave: Política educacional. Prática pedagógica. Formação continuada. PNAIC.

ABSTRACT

The main objective of this work is to carry out a study on the training carried out through the PNAIC for the pedagogical practice of literacy teachers in the Municipality of Castanhal-PA. The research has the following specific objectives: to characterize the formation of the PNAIC that basic education teachers have already carried out; identify which meanings in the training of literacy teachers are presented after the completion of the Pact training; analyze with the teachers what changes they perceive in the pedagogical practice, after participating in the training of the Program. To achieve the objectives of the research, the theory created by Dermeval Saviani Historical-Critical Pedagogy is assumed in this work as a theoretical-methodological reference, which served as a subsidy in the development of this research. Based on the data collected, it was noticed that the PNAIC reinforced the aspect of teacher accountability in the act of literacy; and that the continuing education of the Pact not only considers immediate educational practice important in training, but also overvalues this practice, causing the practice/theory/practice relationship, and even highlights the forms of construction and application in practice of what was planned. It is concluded that, regarding the process of continuing education of the PNAIC, it was detected in its theoretical contributions that the reflection on the teaching practice was valued, thus demonstrating a certain link with the pedagogy of the reflective teacher in training.

Keywords: Educational policy. Pedagogical practice. Continuing education. PNAIC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo dos trabalhos selecionados nas plataformas pesquisadas (BDTD e Mendeley)	27
Quadro 2- Produções acadêmicas selecionadas para a análise (2012-2022)	27
Quadro 3- Perfil e remuneração dos participantes do Pacto	84
Quadro 4- Subdivisão da área urbana de Castanhal	88
Quadro 5- Divisão regional da área rural de Castanhal	89
Quadro 6- Escolas e professoras colaboradoras da pesquisa	98
Quadro 7- Espaços educacionais da Escola 01	102
Quadro 8- Espaços educacionais da Escola 02	103
Quadro 9- Espaços educacionais da Escola 03	104

LISTA DE SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BM- Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GEPALF - Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- NEC - Núcleo de Educação do Campo
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- OIs- Organismos Internacionais
- OM - Organizações Multilaterais
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores
- PBA - Programa Brasil Alfabetizado
- PMALFA - Programa Mais Alfabetização
- PME - Plano Municipal de Educação
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNA - Política Nacional de Alfabetização
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNBE - Programa Nacional de Bibliotecas Escolares

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPGED - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFA - Programa de Formação de professores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEF - Secretaria Fundamental do Ministério da Educação

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UFPA - Universidade Federal do Pará

UEPA - Universidade Estadual do Pará

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dados do IBGE (2021)	68
Figura 2	Mapa de localização do Município de Castanhal, estado do Pará	88
Figura 3	Imagens de materiais fornecidos através do PNAIC	123
Figura 4	Imagens de materiais pedagógicos	124
Figura 5	Imagens de atividades	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil entre os anos de 2016 e 2019 segundo os grupos de idade	19
Tabela 2 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idades segundo as Grandes Regiões (%)	21
Tabela 3 - Taxa de analfabetismo da população paraense no período de 2016 a 2019	22
Tabela 4 - Matrículas por etapas em Castanhal (2022)	91
Tabela 5 - Taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) de Castanhal (2020-2022)	92
Tabela 6 - Quantitativo de professores efetivos e temporários da rede municipal	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO	43
2.1 Concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e o compromisso com o ensino e aprendizagem.....	43
2.2 A alfabetização à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.....	49
CAPÍTULO 3. A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO: pressupostos históricos e políticos	55
3.1 Aspectos históricos sobre a alfabetização no Brasil.....	55
3.2 Concepções de alfabetização.....	57
3.3 Políticas públicas para a formação de professores e a alfabetização.....	64
3.3.2 Políticas públicas educacionais sobre a alfabetização no Município de Castanhal.....	70
3.4 O modelo gerencial de educação e a formação de professores.....	71
3.5 A formação continuada do PNAIC.....	78
3.5.1 Carga horária, perfil e remuneração dos profissionais envolvidos na formação do PNAIC.....	84
CAPÍTULO 4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA	87
4.1 Contextualização do Município de Castanhal - Lócus da Pesquisa.....	87
4.1.1 Alguns indicadores educacionais de Castanhal.....	90
4.2 Metodologia: instrumento e técnicas.....	93
4.3 Critérios de seleção das escolas e dos participantes da pesquisa.....	94
4.3.1 Visitas nas escolas: o contato inicial com os sujeitos	96
4.3.2 Perfil e identificação das professoras entrevistadas.....	97
4.3.3 Estrutura das escolas.....	101
4.4 Problemáticas no processo de alfabetização sob a ótica das professoras alfabetizadoras.....	105

4.4.1 Condições de trabalho docente nas escolas na concepção das professoras.....	111
4.5 O processo da formação de professores pelo PNAIC.....	113
4.5.1 Metodologias deliberadas através da formação continuada do Pacto para a prática dos professores alfabetizadores.....	118
4.5.2 A política de formação de professores do PNAIC e a valorização dos profissionais da educação.....	131
4.6 A alfabetização na formação inicial das professoras alfabetizadoras.....	134
4.7 A alfabetização e a formação continuada do PNAIC a partir do olhar de uma professora Formadora do Município de Castanhal.....	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	160

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os debates sobre a formação docente no Brasil têm sido frequentes, principalmente no que se refere às políticas para formação docente com a intenção de melhorar a prática docente e conseqüentemente o desenvolvimento na aprendizagem dos discentes.

O presente trabalho realiza um estudo acerca da formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no Município de Castanhal-PA, a fim de verificar o significado dessa formação para a prática dos professores alfabetizadores em escolas da rede pública municipal.

De acordo com Nóvoa (2022) a formação de professores diz respeito a um campo central na defesa da escola pública e da profissão docente. Segundo o autor, não pode haver adequada formação de docentes se a profissão estiver fragilizada, desvalorizada. Com efeito, a participação de elementos da profissão é indispensável numa formação de professores. Assim como, não pode existir uma profissão fortalecida se a formação estiver sendo desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

A formação de professores em serviço é designada para profissionais da educação que já concluíram a formação inicial e que estão em atividade, o processo de formação para esses profissionais é conhecido como formação continuada. Deste modo, a formação continuada destina-se ao professor que está introduzido em múltiplos fatores que englobam os aspectos sociais e históricos (Bottega, 2007).

Na esfera educacional, a sala de aula é um espaço caracterizado pela mediação do professor entre o aluno e a cultura, mas também da mediação entre Estado e comunidade (Guimarães, 2004). Nesse aspecto, o professor designado por ser o mediador do conhecimento, assim como o mediador de aspectos culturais na prática docente, passa a adquirir também no seu caráter profissional a influência e as características da mediação política nas ações educativas.

Na concepção de Saviani (2015, p. 35) a educação escolar é considerada como a que tem um papel muito específico, ao afirmar que “na condição de forma

principal e dominante de educação, a escola veio a assumir no campo pedagógico papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica”. Tal comparação enfatizada nessa expressão aponta para a ênfase dada ao papel da educação como sendo o contribuinte para o melhoramento da prática dos indivíduos e através dessa prática causar a transformação social na luta contra a classe predominante.

O sistema capitalista, o qual é um sistema econômico que está baseado na legitimidade da propriedade privada, no trabalho assalariado e na obtenção do lucro, tem adentrado e impactado a educação, sobretudo a educação escolar. O principal objetivo de uma sociedade capitalista é reprodução ampliada do capital e sua acumulação, bem como a lógica do capital humano.

A partir do processo de globalização econômica e com o advento do neoliberalismo, tal sistema passa a direcionar as políticas públicas educacionais e, sobretudo a formação de professores tendo como princípio a lógica mercadológica. O neoliberalismo, considerado uma teoria política, de acordo com Maués (2021) defende uma ideologia de Estado com mais flexibilidade tendo como centralidade a permissão do avanço dos interesses privados.

Seguindo a premissa pautada nos interesses do capital é que as políticas públicas foram aprovadas no Brasil, sobretudo nas últimas décadas, pois não atendem a formação humana e crítica dos indivíduos e até mesmo a realidade do país, mas atendem as demandas internacionais.

As consequências da globalização refletiram na aprovação, elaboração e no desenvolvimento de projetos para resolver os problemas ligados à educação, como por exemplo, o analfabetismo, sendo também firmado acordos para o melhoramento da educação básica, sendo considerada a formação de professores essencial [...] (Molina; Rodrigues, 2020).

Nesse cenário, a educação é colocada como o arcabouço para que através das políticas implementadas, venha corresponder e efetivar o processo de ordenamento do capital. E com essa concepção, surge os Organismos Internacionais (OIs), a partir da década de 1940, sendo os principais e que se vinculam a educação, o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e

o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de tornar efetiva a ideia da lógica empresarial no sistema educacional.

Conforme Saraiva e Souza (2020) o papel das Organizações Internacionais situa-se na construção de uma nova agenda para a formação docente em especial no âmbito da América Latina e Caribe. Tendo como objetivo central a excelência dos professores e escolas eficazes. Os professores, nesse aspecto, são responsabilizados pelo desempenho dos alunos de modo a garantir bons resultados nas avaliações de larga escala.

Dessa forma, é caracterizado pelos Ols um novo modelo de educação escolar tendo como finalidade uma educação de qualidade através do alcance de “bons resultados”. Nessa direção, isso significa considerar que a escola deve estar direcionada para o ensino das competências necessárias para formação do capital humano, e nesse aspecto, responsabilizar as escolas ou compensá-las dependendo do desempenho apresentado.

Percebe-se a partir desse contexto, que a educação não está sendo considerada como um meio de formar alunos críticos e capazes de transformar a realidade da sociedade onde vivem. Mas, ao contrário disso, é enfatizado pelos Ols a mercantilização da educação da escola, pautada nos interesses econômicos e na exigência de alcançar resultados expressivos.

De acordo com Saviani (2011), a educação é compreendida como a mediação no bojo da prática social. A educação nesse sentido é entendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 6). Dessa forma, os indivíduos se apropriam de subsídios culturais históricos necessários à sua formação enquanto seres humanos.

Saviani, ao explicitar sua concepção sobre a natureza e especificidade da educação, demonstra a relação e formação do homem através do trabalho. Dessa forma, de acordo com o autor, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, diferente dos outros animais que se adaptam à realidade tendo

a sua existência garantida naturalmente. Nesse aspecto, o homem precisa transformar a natureza, e adaptá-la a si, isto é feito através do trabalho.

Conforme Saviani (2011), a escola tem um papel fundamental através da mediação, para fazer acontecer a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita e serem consolidados através da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados, para que o aluno obtenha o saber elaborado. O saber sistematizado e a cultura erudita, no entanto, são conhecimentos que fazem parte de uma cultura letrada e para se aproximar desses saberes, exige-se a apropriação das práticas de leitura e escrita.

Nesse cenário, é importante frisar que o grau de sucesso do desenvolvimento da aprendizagem dos educandos, bem como no desenvolvimento da alfabetização está encorpado em um conjunto de fatores. Esses fatores envolvem principalmente políticas educacionais voltadas para a formação de professoras e professores alfabetizadores. Assim como, os aspectos que englobam a valorização do trabalho docente.

Contudo, apesar dos avanços nas políticas públicas educacionais em desenvolver programas tendo como foco a redução significativa de pessoas analfabetas, os elevados índices de analfabetismo revelam que ainda há muito que se fazer para a erradicação do analfabetismo. Embora, tenha acontecido uma redução de pessoas analfabetas em comparação ao período de 2016 a 2019, é o que aponta a pesquisa realizada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹ (PNAD Contínua).

Tabela 1- Taxa de analfabetismo no Brasil entre os anos de 2016 e 2019 segundo os grupos de idade.

	15 anos ou mais	60 anos ou mais
2016	7,2%	20,4%
2018	6,8%	18,6%
2019	6,6%	18,0%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados da PNAD Contínua.

¹Substituiu a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2016. Tem por objetivo produzir informações básicas para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do País e permitir a investigação contínua de indicadores sobre trabalho e rendimento.

A pesquisa foi realizada para retratar o panorama educacional da população do Brasil e demonstra que em 2019 havia uma taxa de analfabetismo de 6,6%, o equivalente a 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em comparação ao ano de 2018, houve uma redução de 0,2 pontos percentuais (p.p.) no número de analfabetos do país, essa pontuação corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019 (IBGE, 2019).

É notável que a concentração de indivíduos analfabetos esteja relacionada ao fator idade, sendo considerado em maior proporção o número de pessoas mais velhas que não sabem ler nem escrever, especificamente a população com 60 anos ou mais. Essas pessoas não tiveram acesso à educação escolar no período da infância e/ou juventude e conseqüentemente não se tornaram alfabetizadas e por isso, permanece na fase adulta analfabetas. Já entre o grupo de pessoas com 15 anos ou mais a proporção de pessoas consideradas analfabetas é bem menor, isso demonstra que nessa faixa etária grande parte dos indivíduos está tendo acesso à escola e principalmente se tornando capaz de ler e escrever.

Outro fator importante está ligado à situação de a maioria das pessoas iletradas, considerando a totalidade de pessoas analfabetas, estarem localizadas na região nordeste. Essa circunstância se dá principalmente pelo problema histórico do acesso à educação, sobretudo na zona rural devido ao fato de muitos desses indivíduos terem que muito cedo se submeter ao trabalho para ajudar no sustento da família e quando chegam à fase adulta é difícil convencê-los a voltar a estudar.

As regiões brasileiras possuem muitas diferenças quando se trata de analfabetismo, fator decorrente das desigualdades sociais que imperam na sociedade. A tabela abaixo mostra os números em porcentagem sobre o tamanho significativo dessas desigualdades.

Tabela 2- Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%)

Região	15 anos ou mais				60 anos ou mais			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
Norte	8,51	8,00	7,98	7,60	29,95	27,39	27,02	25,50
Nordeste	14,79	14,48	13,87	13,90	39,78	38,65	36,87	37,20
Sudeste	3,76	3,51	3,47	3,30	11,64	10,57	10,33	9,70
Sul	3,61	3,52	3,63	3,30	11,31	10,86	10,80	9,50
Centro-Oeste	5,71	5,23	5,40	4,90	21,18	18,96	18,27	16,60

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Com base nos dados da pesquisa levantada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observa-se que as maiores quantidades de pessoas não alfabetizadas concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, na medida em que essas regiões apresentaram as taxas mais elevadas de analfabetismo 7,6% e 13,9%, respectivamente, considerando os dados do ano de 2019 entre as pessoas com 15 anos ou mais de idade, enquanto o Centro-Sul do País apresentou taxas bem mais baixas. No tocante a 2018, a proporção de analfabetos neste grupo de idade obteve uma queda relevante em todas as Grandes Regiões, exceto na Região Nordeste (IBGE, 2019).

Ao fazer a comparação acerca dos indicadores de 2016 a 2019, a taxa de analfabetismo para as pessoas de 60 anos ou mais no Brasil conservou o considerável desempenho da faixa de idade 15 anos ou mais. Porém os indicadores da faixa etária de pessoas com 60 anos ou mais eram de 2,5 a 3 vezes maiores do que os da faixa mais nova (15 anos ou mais). Em 2019, a taxa do Nordeste alcançou 37,2% e a do Norte 25,5%. Por outro lado, Sudeste e Sul ficaram abaixo de 10% e o Centro-Oeste, 16,6%. Frente a 2018, destaca-se a queda de 1,7 pontos percentuais na Região Centro-Oeste e de 1,5 pontos percentuais na Região Norte (IBGE, 2019).

Nota-se que historicamente as regiões Norte e Nordeste vêm apresentando altos índices de pessoas analfabetas, e percebe-se que esse fator o qual é preocupante, ainda perdura nos tempos atuais. Esse é o retrato da realidade educacional que vem sendo ignorada pelo poder público. Sobretudo, nos aspectos da falta de políticas públicas educacionais de incentivo à aprendizagem e conseqüentemente à consolidação da alfabetização e que atrelado a isso viabilize o contexto sociocultural e econômico dos indivíduos dessas regiões.

Na região Norte do país, mais especificamente no estado do Pará os índices de analfabetismo são bem elevados em relação ao contingente populacional. Dentre os estados da região norte do país, o Pará é considerado o terceiro estado com maior taxa de analfabetismo. Além disso, está entre os estados com maior número de pessoas analfabetas. Apesar da redução dos índices de analfabetismo no estado ao analisar a comparação desde o ano de 2016 a 2019, no último ano citado, porém, os números apontam que o percentual de pessoas no quadro do analfabetismo se manteve estável em relação ao ano de 2018, em conformidade com a tabela a seguir.

Tabela 3- Taxa de analfabetismo da população paraense no período de 2016 a 2019.

Ano	Taxa de analfabetismo
2016	9,2%
2017	8,6%
2018	8,8%
2019	8,8%

Fonte: IBGE, 2016-2019.

Esses resultados demonstram o pequeno avanço no objetivo de alfabetizar a população do estado e assim diminuir a quantidade de pessoas que não são capazes em ler e escrever. E mostra principalmente que no ano de 2018 para o ano de 2019 não houve avanços na alfabetização dessas pessoas. Isso revela que há muito que ser feito para que esses sujeitos se apropriem da leitura e da escrita. Para que isso se materialize é necessário não somente a criação de políticas públicas voltadas para a alfabetização, mas que estas caminhem juntas

com as outras políticas sociais na tentativa de superar as desigualdades existentes.

A erradicação do analfabetismo é uma das grandes metas elaboradas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado para o decênio 2014/2024, a ser alcançada. Esse objetivo é descrito na meta 9 do PNE descrita da seguinte forma:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 68).

Todavia, mesmo com a implantação de políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização e com os significativos avanços nos índices na escolarização da população brasileira, verifica-se que as taxas que correspondem ao percentual de pessoas consideradas analfabetas ainda são elevadas. Dessa forma, os estados e municípios devem planejar ações cujo objetivo seja a superação do analfabetismo, considerando a educação como um direito e contribuir para o desenvolvimento social, e promover nos indivíduos, através da alfabetização, a compreensão dos aspectos socioculturais.

O acesso à escolarização, possibilitar as condições de permanência dos sujeitos na educação escolar e ofertar uma educação pública e de qualidade, é primordial para viabilizar a efetivação desse processo. Nesse sentido, o foco da meta 2 do PNE consiste no ingresso universal ao Ensino Fundamental de nove anos e a sua conclusão na idade recomendada, sendo assim, trata-se de,

Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2015, p. 37).

No entanto, considerando o resultado do relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE, foi constatado que o quantitativo de crianças e jovens de 6 a 14 anos, em números absolutos, fora da escola sem o ensino fundamental concluído alcança em 2021, a marca de pouco mais de um milhão. No período analisado (de 2013 a 2021) mostra um avanço gradativo do indicador, cerca de 889.000 em 2013 e 540.000 em 2020, a representação do quantitativo

de crianças e jovens fora da escola, que é interrompido em 2021, sendo acompanhado do aumento do contingente da população na faixa etária de 6 a 14 anos de idade fora da escola sem ter completado o Ensino Fundamental. Esse contingente, estimado em cerca de um milhão de crianças e jovens, representa o dobro do que havia em 2020 (Brasil, 2022). Tal fator é o reflexo do retrocesso do Brasil na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade devido à crise escolar causada exclusivamente pela pandemia de Covid-19.

O foco da alfabetização deve ser em tornar os alunos alfabetizados através de uma perspectiva que viabilize o contexto social de cada palavra ensinada no processo de (de) codificação, e aqui se assume uma concepção de alfabetização, a partir da perspectiva discursiva. Essa concepção trata-se de considerar para além da aprendizagem dos aspectos de codificar e decodificar palavras, de suma importância no processo de alfabetização, a compreensão dos significados e sentidos das palavras na aquisição da leitura e da escrita.

Existem no Brasil muitos programas no âmbito das políticas públicas educacionais, criados com o objetivo de alfabetizar os sujeitos e assim, reduzir o elevado índice de analfabetismo, como por exemplo, Programa Mais Alfabetização, Programa Brasil Alfabetizado e Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, dentre outros.

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi instituído por meio da Portaria do Ministério da Educação (MEC) datada em 04 de janeiro de 2018, tendo como objetivo o fortalecimento e apoio às unidades escolares no processo de alfabetização, no que diz respeito à leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (séries iniciais).

A progressão do programa contou com o apoio de diversas entidades para a sua realização como: o Ministério da Educação, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o ambiente virtual Conviva Educação.

Já o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é um programa desenvolvido em todo o território nacional, em regime de colaboração com o Distrito Federal e com

cada um dos estados e dos municípios, destinado preferencialmente a municípios que apresentam elevadas taxas de analfabetismo. O PBA é voltado para jovens com a faixa etária de 15 anos ou mais, adultos e idosos analfabetos, com atendimento prioritário às pessoas em situação de detenção e as populações do campo e quilombolas.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) política pública educacional destinada para a formação continuada de professores alfabetizadores, cujo estudo sobre esse programa é desenvolvido neste trabalho, se inicia através da portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012 do MEC com o objetivo de alfabetizar os alunos até os 8 anos de idade, esse público corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental. Teve inicialmente como respectivas áreas de atuação: matemática e língua portuguesa. O Pacto foi lançado em 2012 e sua execução aconteceu de 2013 a 2017, o qual foi realizado nesse período a formação dos professores, visando atender a meta 5 do PNE que institui a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano (séries iniciais) do Ensino Fundamental.

De acordo com o documento do PNE a alfabetização é compreendida como a efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais essa criança se encontra exposta, dentro e fora do ambiente escolar. E por isso é necessário utilizar as funções da língua escrita baseada na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita valorizando os contextos de vivências das crianças (Brasil, 2015).

Nos encontros do PNAIC, os docentes participantes do processo de formação estão munidos de seus conhecimentos já adquiridos durante sua graduação, assim como conhecimentos que envolvem o contexto a que estão inseridos os educadores, articulam-se somam juntamente com as técnicas e orientações dos formadores e coordenadores, revendo seus conceitos e metodologias, reformulando-os ou reafirmando-os para um melhor desempenho na aplicabilidade de atividades e técnicas, e os professores precisam compreender que esse conhecimento pode ser modificado, melhorado ou abandonado (Brasil, 2012).

Importante na formação continuada para os professores, o PNAIC viabiliza os seus conhecimentos prévios, interesses, expectativas e necessidades, bem como essa formação venha refletir na aquisição de conhecimentos e aumento na aprendizagem dos alunos da educação básica.

O desenvolvimento educacional para formação continuada de professores dentro do Pacto ocorreu em períodos organizados e em parcerias com Universidades, Secretarias de Educação e escolas públicas dos Sistemas de Ensino. O grupo de educadores que fazem parte desde a formação até a prática pedagógica é formado por coordenadores, supervisores, orientadores, formadores, e professores alfabetizadores (Brasil, 2012).

Existem diferentes estudos no campo da formação continuada do PNAIC, os quais foram constatados através de investigação sistemática e que serviram de subsídio para esta pesquisa. Ademais contribuiu para o início do estudo deste trabalho, com evidências relevantes sobre a temática levantada.

Realizou-se um levantamento sobre a produção do conhecimento referente à formação continuada do PNAIC para professores alfabetizadores na região norte do Brasil. O levantamento foi realizado com base em produções acadêmicas sobre esse tema publicadas nos últimos 10 anos. A pesquisa abrangeu 10 trabalhos que foram criteriosamente selecionados com recorte espacial correspondente a região norte, o período escolhido para a seleção do material compreendeu de 2012 a 2022.

A pesquisa compreendeu a busca de trabalhos em duas plataformas, sendo a primeira a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a segunda, a plataforma Mendeley, trata-se de um software gratuito para gestão de referências bibliográficas com armazenamento de artigos científicos.

Nas buscas na BDTD não foram encontradas teses com os critérios almejados, no entanto a quantidade e os tipos de trabalhos encontrados (dissertações na BDTD e artigos na Mendeley) a partir dos critérios levantados são apresentados na tabela abaixo.

Quadro 1- Quantitativo dos trabalhos selecionados nas plataformas pesquisadas (BDTD e Mendeley).

Material	Quantidade
<ul style="list-style-type: none"> • Dissertações • Artigos 	6 4
Total	10

Fonte: elaborado pela autora.

A busca foi realizada nessas plataformas tendo como premissa a escolha de trabalhos que versam sobre a formação continuada do PNAIC, por isso foram nomeados 10 trabalhos os demais foram criteriosamente excluídos da análise por não se tratarem do assunto proposto. Dessa maneira, o material foi selecionado com os critérios de inclusão visando os trabalhos que abordam sobre a formação continuada do PNAIC.

Quadro 2- Produções acadêmicas selecionadas para a análise (2012-2022)

Título	Autor	Área de conhecimento	Tipo	Ano	Local	Base de dados
Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização	Fabio Colins da Silva	Matemática	Dissertação	2015	UFPA	BDTD

Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadora da escola de tempo integral Padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática	Seila Alves Puga	Educação	Dissertação	2018	UFT	BDTD
A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores	Michelle Castro Silva	Educação	Dissertação	2017	UFPA	BDTD
A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades	Larina Gabriela Lima dos Reis	Educação	Dissertação	2019	UFPA	BDTD
Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada	Damasia Sulina do Nascimento	Educação	Dissertação	2017	UFPA	BDTD
Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Corrêa	Educação	Dissertação	2019	UFPA	BDTD
Formação continuada de professores	Benedito de Jesus Pinheiro	Educação	Artigo	2020	UFPA	Mendele

alfabetizadores: um estudo em três municípios do Marajó/PA	Ferreira, Solange Pereira da Silva					y
Formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Macapá-AP	Elivaldo Serrão Custódio, Paulo Ronaldo Gomes Cruz	Educação	Artigo	2019	UNIFAP	Mendeley
Saberes Docentes em Processo de Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras	Fabio Colins da Silva Tadeu Oliver Gonçalves	Matemática	Artigo	2020	UFPA	Mendeley
A ressignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem	Adelma das Neves Nunes Barro-Mendes, Adriana Carvalho Souza, Heloane Baia Nogueira	Educação	Artigo	2020	UNIFAP	Mendeley

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da BDTD e Mendeley.

Em síntese, com base nas análises dos textos selecionados, verificou-se que os trabalhos de um modo geral discutem sobre pontos diversificados acerca do programa PNAIC. As abordagens realizadas nos textos têm como características a discussão em torno de pontos negativos e pontos “positivos” sobre a formação contínua do PNAIC, através das investigações realizadas por cada autor dos trabalhos selecionados.

A partir dos estudos levantados, pode-se afirmar que as análises foram de suma importância para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, inclusive sobre as contribuições do programa para a formação de professores alfabetizadores, relacionado à prática docente com o intuito de alfabetizar as crianças. Ademais contribuiu para desvendar os sistemas que direcionaram a política de formação de professores PNAIC. Contudo, isso sinaliza para a necessidade de aprofundar o estudo a cerca dessa temática que inclusive é o objeto de estudo desta dissertação.

Nesse aspecto, foi verificado que Silva (2015) traz uma discussão tecida em torno dos saberes docentes mobilizados na/da prática de alfabetizadores. Os temas que constituem esse estudo são: saberes docentes; formação continuada de professores e alfabetização matemática. A pesquisa teve como contexto o Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os resultados da pesquisa mostram, de acordo com o autor, que a partir da formação continuada e da ação educativa cotidiana os docentes mobilizam uma pluralidade de saberes: saberes da experiência, saberes do conteúdo, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes da ciência da educação, os quais são necessários e contribuem para a prática de alfabetização matemática.

Os autores Silva e Gonçalves (2020), vão ao encontro dessa discussão ao analisarem os saberes docentes de professoras alfabetizadoras mobilizados na prática de alfabetização matemática. E dessa forma, apontam que na ação educativa as docentes movimentam múltiplos saberes, os quais são necessários à prática de alfabetização matemática.

Os autores Custódio e Cruz (2019), ao analisarem a oferta de formação pelo Pacto para professores da educação básica, confirmam com base nos resultados obtidos, a hipótese de que a falta da formação continuada interfere na prática profissional docente em sala de aula; que reconhecidamente há um índice muito alto de desistência dos profissionais nas formações, sendo que os professores que participam das formações já conseguem visualizar resultados positivos ao utilizarem os recursos pedagógicos e metodologias na prática em sala de aula.

A análise de Pugas (2018) abrange as contribuições do PNAIC ao processo de ensino e aprendizagem de matemática no ciclo de alfabetização a qual usa os cadernos de formação do PNAIC, mais precisamente em relação à alfabetização matemática e as experiências de professores participantes das formações.

Com base nos aspectos investigados, verificaram-se contribuições significativas do PNAIC para a prática docente, identificadas no desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores, bem como na compreensão de conceitos referentes ao ensino da matemática no ciclo de

alfabetização, como por exemplo, letramento matemático, o lúdico como estratégia para o ensino na infância e a resolução de problemas, e para a ampliação da compreensão da avaliação da aprendizagem apontando para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa da autora Silva (2017), consiste na análise da proposta de formação continuada do programa PNAIC e sua relação com o modelo de profissionalização docente consolidado no contexto da reforma do Estado brasileiro. Dessa forma, são evidenciados na pesquisa que no contexto da reforma do Estado a profissionalização docente tornou-se competência da política de Estado, demarcada por uma cultura de desempenho e de resultados. O PNAIC aprofunda essa lógica de formação continuada ao constituir-se como programa que intensificou estratégias formativas direcionadas a atender a política de avaliação em larga escala do MEC.

Entretanto, essas estratégias formativas são propositalmente obscurecidas pela inteligibilidade do programa ao incorporar debates, princípios e concepções de educação e formação de cunho democrático e emancipador, mas ao concretizá-los condiciona-os ao determinismo do capital mundial. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do PNAIC ao ser efetivada reforça a precarização do trabalho dos professores.

Ferreira e Silva (2020) chegaram a essa mesma constatação ao analisarem a formação continuada de professores alfabetizadores proposta pelo Governo Federal, no âmbito do Pacto, para verificar quais os principais avanços no processo de alfabetização das séries iniciais após este processo de qualificação dos professores alfabetizadores.

Os resultados da pesquisa indicam que não é possível se conceber uma educação de qualidade sem considerar as condições objetivas de valorização do trabalho pedagógico, dentre elas, a questão salarial, a carreira docente, as condições estruturais de trabalho. É preciso, portanto, repensar a operacionalização da formação continuada de professores alfabetizadores e as responsabilidades que lhes são atribuídas, visto que não são garantidas condições objetivas para a realização do trabalho a esses professores, reforçando-se, assim, o processo de precarização do trabalho docente.

Ainda segundo os autores, foi constatado que devido ao sistema de avaliação em larga escala para aferir os resultados na aprendizagem dos alunos, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática, o trabalho pedagógico foi organizado em torno dessa meta. Dessa forma, os professores foram direcionados a seguir uma matriz padronizada das atividades pedagógicas.

Reis (2019) ao analisar as políticas de formação docente, concepções pedagógicas e metodológicas e o sistema de avaliação que orientam o PNAIC, destaca que esse programa se caracteriza como uma política educacional que visa profissionalizar o professor, oferecendo uma formação técnica balizada pela lógica neoliberal, a partir da padronização do trabalho pedagógico e materiais, incluindo as avaliações em larga escala como uma forma de regulação.

O estudo de Nascimento (2017) pretendeu compreender como a formação inicial e continuada contribuiu para a formação cultural de professores da educação básica a partir do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, os quais também foram cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A pesquisa buscou analisar como a formação cultural de professores da educação básica tem se constituído nos processos de formação inicial e continuada. A partir da análise realizada, permitiu-se compreender que apesar de não estarem em condições de escolha dos modelos e concepções de formação, é perceptível que os programas de formação comprometem, em vários aspectos, a vida e o trabalho dos professores, relacionadas aos âmbitos cultural, pessoal e profissional.

O texto de Corrêa (2019) está relacionado ao contexto da educação do campo e da formação de professores, tendo em vista analisar a formação oferecida pelo Pacto aos professores, a fim de verificar seus impactos na prática pedagógica de professores/as de classes multisseriadas. A pesquisa mostrou que os professores aprovam a qualidade e a metodologia aplicada nesta formação continuada ofertada pelo MEC, considerando-a como positiva e satisfatória. Mostrou ainda, que o PNAIC teve impacto direto no trabalho desses professores em sala de aula, pois possibilitou o compartilhamento de experiências, a aplicabilidade prática dos assuntos abordados e a produção de materiais para utilização em sala de aula.

A pesquisa das autoras Barros-Mendes, Souza e Nogueira (2020) apresenta reflexões sobre o processo de ressignificação de práticas pedagógicas dos professores participantes do Pacto. A análise demonstrou que, sob dois aspectos – incorporação no fazer docente de um planejamento de ações/práticas didáticas alinhadas aos direitos de aprendizagem e de uma avaliação formativa alicerçada nos direitos de aprendizagem, os alfabetizadores, então apoiados na dimensão de avaliação classificatória, passaram, no decorrer da formação continuada, a fundar-se em outra, diagnóstica, emancipatória e formativa/formativa-reguladora.

Aponta-se que o referencial teórico-metodológico usado nas pesquisas é bem variado, usou-se a análise textual discursiva, pesquisa qualitativa, o estudo de caso, revisão de literatura, análise documental, estudo campo, assim como análise de conteúdo, levantamento bibliográfico, a pesquisa exploratória de campo, mapeamento fundamentado no paradigma indiciário e relatos de experiência. A Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fundamentação teórico-filosófica é a do Materialismo Histórico-Dialético, foi encontrada em um trabalho apenas.

Dentre os aspectos negativos estão os apontamentos para a precarização do trabalho docente, pois o programa não contribui para a valorização dos profissionais da educação e do trabalho docente, reforçando a precarização do trabalho dos professores. O programa oferece uma formação técnica delimitada pela lógica neoliberal, pautada na padronização do trabalho pedagógico e materiais, incluindo as avaliações em larga escala como uma forma de regulação com o objetivo de conseguir altos índices de desempenho. Detectou-se ainda, que devido um número muito alto de desistência dos profissionais nas formações, há uma interferência significativa na prática profissional docente em sala de aula.

Sobre os aspectos “positivos”, aponta-se a valorização da pluralidade dos saberes docentes no processo da formação continuada, o qual implica em contribuir para a aprendizagem dos educandos. Analisou-se que a formação do Pacto teve um impacto direto na prática pedagógica, visto que a formação possibilitou aos professores a apreensão de concepções, metodologias e materiais pedagógicos para serem utilizados em sala de aula. Assim como, corroborou para melhorar as práticas de avaliação dos professores aos alunos, a

avaliação que antes possuía dimensão classificatória, passou a ser diagnóstica e emancipadora.

Com base nessas discussões e sobre os objetivos do programa surgiram algumas inquietações. O PNAIC tinha como meta fazer com que os alunos soubessem ler e escrever até o final do 3º ano. Cabe questionar se esse objetivo foi alcançado. Os alunos estão saindo do 3º ano sabendo ler e escrever? Estão chegando ao 5º ano sabendo ler e escrever? Buscou através da formação de professores valorizar o contexto no qual o aluno está inserido? Contribuiu para a valorização dos profissionais da educação?

A alfabetização está articulada dentro da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com a BNCC, para as séries iniciais nos dois primeiros anos (1º e 2º anos) especificamente na língua portuguesa são designadas as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos e habilidades. E propõe aprofundar os aspectos de desenvolvimento da língua oral e escrita já iniciadas na família e na educação infantil.

A concepção de alfabetização adotada na BNCC está articulada com o sistema de “codificar e decodificar” os fonemas e grafemas, na aquisição da leitura e da escrita, e nesse sentido contribuir para que o aluno tenha o domínio da “mecânica” da língua oral/escrita e se torne plenamente alfabetizado. Dessa forma, a BNCC defende a apropriação da escrita e da leitura pelo aluno através do método fônico. Contudo, verifica-se que a alfabetização não se trata de um mero processo de (de)codificação, mas além de incluir a relação fonemas-grafemas obtém o processo de expressão e compreensão de significados por intermédio da leitura e da escrita.

Além disso, o enfoque no desenvolvimento da linguagem adotando a perspectiva enunciativo-discursiva, buscando relacionar os conteúdos linguísticos às situações e contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos. No entanto, é contraditório adotar essa perspectiva com um cenário de aceitação ao método fônico na obtenção do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição da linguagem verbal e linguagem escrita. Isso mostra que a BNCC ao misturar a perspectiva discursiva e métodos tradicionais no processo

de aprendizagem da língua escrita/oral demonstra uma fragmentação do trabalho com a alfabetização.

No Ensino Fundamental, nos anos iniciais, a BNCC visa demonstrar com a proposta para os componentes curriculares, a valorização de temáticas sobre diversas práticas, considerando inclusive aquelas concernentes às culturas infantis tradicionais e às culturas infantis relacionadas à contemporaneidade. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos das séries iniciais, os procedimentos de alfabetização devem ser valorizados, como sendo o essencial na prática pedagógica (Brasil, 2017). Aliás, a aprendizagem da leitura e da escrita proporciona aos alunos algo novo e incrivelmente transformador, pois, desenvolve suas possibilidades de construir e adquirir conhecimentos nos diversos componentes, através da inserção dos estudantes na cultura letrada, além de, participar autonomamente e diligentemente na vida social.

Contudo, o ensino nos dois primeiros anos do ensino fundamental demanda um trabalho pedagógico no espaço escolar voltado para os interesses manifestados pelas crianças, de suas vivências e através dessas vivências, as crianças possam ampliar as compreensões de si mesmo e do mundo em sua volta e das relações com os seres humanos (Brasil, 2017). No entanto, as autoras Franco e Martins (2021) explicitam que, o conhecimento do cotidiano não deve ser descartado no ensino, porém não pode ser considerado como o centro do processo, mas como o ponto de partida.

Saviani (2016), ao fazer reflexões sobre a BNCC socializa que no processo de identificação sobre os conteúdos básicos que precisam integrar os currículos de toda a educação básica, propõe-se que seja tomado como referencial o conceito de trabalho como princípio educativo. Principalmente no que diz respeito à educação sendo determinada como modalidade específica no âmbito do trabalho, ou seja, o trabalho pedagógico.

Ainda segundo o autor, ao se considerar no Brasil de forma central a avaliação medida através de testes globais padronizados na organização da educação brasileira, e destacando os Estados Unidos como referência para elaborar a BNCC, isso demonstra que o objetivo desse novo regulamento é

adequar o funcionamento da educação do país aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

No Brasil, existem testes padronizados com o intuito de aferir os níveis de aprendizagem e melhorar o ensino da educação nacional. Dentre esses testes destaca-se o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi designado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Para isso, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente².

Pode-se considerar que o IDEB promove uma visão periférica da situação educacional do país, o qual consiste em se firmar num sistema de metas educacionais. E, principalmente por considerar importante o desempenho em leitura e matemática e resultados educacionais ditados pela OCDE, organismo que visa criar diretrizes em diversos setores, inclusive na educação, com fins econômicos.

Nas escolas e municípios, o IDEB usa as médias de desempenho dos alunos da Prova Brasil, assim como utiliza as médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país, tais provas avaliativas são aplicadas a cada dois anos. As provas têm em seu conteúdo questões relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática. As metas instituídas pelo IDEB são estipuladas de modo diferente para cada instituição escolar e rede de ensino, tendo como objetivo único alcançar 6,0 pontos até o ano anterior (ano de 2022), média que corresponde ao sistema educativo dos países desenvolvidos³.

Dessa forma, o IDEB pode revelar em dados quantitativos os resultados sobre o desenvolvimento na aprendizagem dos alunos, inclusive a nível municipal. No ano de 2021 na rede pública de ensino do Município de Castanhal, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a nota do IDEB foi de 4,4, sendo a meta

²Informações obtidas no portal do Ministério da Educação (MEC) através do site: portal.mec.gov.br/conheça-o-ideb.

³Dados retirados do portal do MEC.

estabelecida de 5,16 para as escolas municipais (INEP, 2021). Esses dados revelam um desempenho abaixo do estipulado para os alunos do município, compreendendo que mesmo com a implantação de políticas educacionais ainda existem problemas no desenvolvimento da aprendizagem.

Contudo, essa pesquisa visa dar continuidade a um estudo que se iniciou na graduação em Pedagogia, junto a professores da educação básica sobre a formação realizada pelo Pacto. No entanto, o ambiente da pesquisa na graduação localizou-se na área rural do município de Castanhal.

O estudo realizado na área rural do município sobre o PNAIC foi desenvolvido com a finalidade de apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) no Campus Universitário de Castanhal, tendo como objetivos: compreender a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação no campo no município de Castanhal-PA, nas escolas municipais: Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Terezinha. A fim de analisar se a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo e avaliar se a formação do PNAIC é metodologicamente adequada ao meio rural.

Os resultados do estudo apontaram que o PNAIC possui grande importância para a educação no campo. Tanto para formação dos educadores quanto para alfabetização dos alunos, pois, trouxe ensinamentos e técnicas pelas quais os professores puderam melhorar seus conhecimentos com intuito de alfabetizar seus alunos na idade certa.

Com base nos relatos dos sujeitos informantes da pesquisa, constatou-se que a política de formação de professores do Pacto dialoga com a realidade do campo, porque é voltada para professores de classes multisseriadas⁴ com estudos teóricos e práticos diferenciados e apropriados para a realidade vivida no campo. Já as discussões e atividades desenvolvidas na formação para os docentes das classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais os quais os professores lecionam separadas, não condizem com a realidade do campo, pois é a mesma formação voltada para professores da zona urbana.

⁴São várias séries do ensino fundamental organizadas simultaneamente numa mesma sala de aula, onde o professor trabalha com alunos de idades e níveis de conhecimentos diferentes. Sendo que as séries lecionadas pelos professores que participaram da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso são do 1º ao 3º ano.

Isto é algo contraditório, visto que para a política de formação do PNAIC somente os professores de classes multisseriadas são considerados professores do campo. E do ponto de vista de autores renomados da educação do campo como Miguel Gonzáles Arroyo é fundamental o entrelaçamento entre teorias e práticas proporcionadas pelo Pacto com os saberes, a identidade, cultura, vivências e especificidades dos povos do campo, na formação dos educadores e educadoras do campo. Nessa linha de pensamento, compreende-se que a formação do Pacto voltada para os educadores do campo deveria ser proporcionada a todos os professores da zona rural das séries do ciclo de alfabetização.

A partir dos resultados alcançados deu-se o interesse em dar prosseguimento a pesquisa, no entanto, desta vez a pesquisa proposta localiza-se na zona urbana, devido ao desejo de investigar sobre as contribuições das formações realizadas pelo Pacto para a prática de professores na cidade de Castanhal. E investigar nesse aspecto, o processo de formação dos professores da zona urbana. Visto que, os professores do ciclo de alfabetização tem papel importante para a concretização da alfabetização dos alunos. A pesquisa visa contribuir com a formação de professores e futuros professores, assim como colaborar para o melhoramento da prática docente a partir dos resultados adquiridos.

Além disso, verifica-se a grande relevância do estudo sobre a formação de professores alfabetizadores em escolas da rede pública municipal de Castanhal, tendo o município uma população significativa, inclusive uma das maiores do estado do Pará. Dada essa relevância do estudo, almeja-se compreender a dinâmica do processo de formação continuada, as concepções defendidas pelos documentos orientadores do PNAIC, bem como a realidade do trabalho pedagógico dos professores nessas escolas. Isso implica em desvelar as condições de trabalho dos docentes e como essas situações levantadas influenciam na prática dos professores alfabetizadores.

Portanto, a realização de um estudo aprofundado sobre esse objeto de estudo foi a motivação fundamental para prestar o processo seletivo de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará, concorrendo especificamente a uma vaga de

Mestrado. Após a aprovação, já no período das aulas pude adquirir muitos aprendizados, inclusive na participação, juntamente com colegas do Mestrado e Doutorado orientados pelo professor Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, no Grupo de Estudos e Pesquisas Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica (GEPALF), sob a coordenação do referido professor.

As discussões e estudos realizados com os participantes do grupo de estudo, assim também como as participações nas aulas das disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Mestrado, foram de grande importância para que eu pudesse me apropriar de muitos conhecimentos necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, eu fazia várias indagações sobre pontos diversos nos textos selecionados para o estudo visando melhor compreensão, pois algumas temáticas eram de fato novas para mim. À medida que os estudos eram feitos a minha compreensão acerca das temáticas: formação de professores e alfabetização ia clareando cada vez mais o meu entendimento sobre esses assuntos, sendo essa experiência de suma importância na minha vida acadêmica e contribuiu significativamente para ampliar meus conhecimentos.

Tendo em vista as indagações levantadas e o interesse em investigar a temática proposta, o lócus da pesquisa situa-se em 4 escolas da rede pública na zona urbana no Município de Castanhal. Os participantes da pesquisa são 5 professoras que participaram das formações do PNAIC e 1 professora que participou do Programa como Formadora na Secretaria Municipal de Educação no setor da Coordenadoria de Ensino.

Castanhal é um Município brasileiro do estado do Pará, localizado na região norte do país, distante 68 km da capital estadual Belém. Conforme os dados do IBGE (2021) a população está estimada em 205.667 pessoas, possui 135 escolas na rede pública e privada, e conforme as informações do Qedu (2022) possui um total de 2.206 professores, 53.782 alunos matriculados no ensino regular. De acordo com os dados do IBGE do ano de 2019, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita do Município de Castanhal, está estipulado em R\$ 21.122,55 (vinte e um mil cento e vinte e dois reais e cinquenta e cinco centavos).

Levando em conta o lócus da pesquisa escolhido e os sujeitos da pesquisa selecionados, seguiu-se a proposta de pesquisar a partir da

problematização sobre a temática levantada. De acordo com Salomon (2000) o ato de pesquisar não deve partir de uma premissa como acreditava o racionalismo, mas de um problema. Essa concepção se fundamenta a partir da dialética marxista sendo colocada a problematização na pesquisa científica, como o motor desencadeador desse processo. À dialética é concedida a função transformadora do pensamento contemporâneo em pensamento problematizante.

Toda pesquisa deve ter como base um problema a ser resolvido, Saviani (1996, p. 88), no livro *Do senso comum à consciência filosófica*, descreve que “os problemas objetos da Investigação Fundamental são postos pela prática educacional; e são esses mesmos problemas que exigem a produção de novos meios”. A Investigação Fundamental dedica-se a examinar novos campos de investigação, sendo de caráter fundamental a relação recíproca entre pesquisa básica e prática educacional (Saviani, 1996). E com o intuito de investigar a temática proposta surgiu questão-síntese de pesquisa: quais significados da formação continuada por intermédio do PNAIC se apresentam para a prática pedagógica de professores alfabetizadores no Município de Castanhal-PA, considerando os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Crítica?

Com base no objeto da pesquisa o qual visa realizar um estudo sobre a formação continuada do PNAIC e sua cooperação para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA, e na questão-síntese apresentada, serão identificadas questões que nortearam esta pesquisa:

- a) Como se caracteriza a formação proporcionada pelo Pacto que professores da educação básica já realizaram?
- b) Quais significados se apresentam na formação dos professores alfabetizadores após a realização da formação do Pacto?
- c) Quais mudanças os professores percebem na prática pedagógica após a participação na formação do Programa?

Visando investigar sobre a temática escolhida e o aprofundamento das questões apresentadas, a pesquisa tem como objetivo geral: realizar um estudo sobre a formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de

professores alfabetizadores, no Município de Castanhal-PA, e os objetivos específicos:

- a) Caracterizar a formação do PNAIC que professores da educação básica já realizaram;
- b) Identificar quais significados na formação dos professores alfabetizadores se apresentam após a realização da formação do Pacto;
- c) Analisar junto aos professores quais mudanças os mesmos percebem na prática pedagógica, após a participação na formação do Programa.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, a teoria criada por Dermeval Saviani Pedagogia Histórico-Crítica é assumida neste trabalho como referencial teórico-metodológico, que serviu de subsídio no desenvolvimento desta pesquisa. Essa teoria pedagógica é baseada no Materialismo Histórico e Dialético de Karl Marx, tem como questões centrais a produção de conhecimentos com base na ciência, assim como através da transmissão-assimilação dos conteúdos escolares estes sejam concretizados e o aluno passe a adquirir o saber elaborado.

Com a finalidade de promover a discussão sobre a temática proposta, o presente estudo contém além do capítulo introdutório e a conclusão, mais três capítulos, a estrutura da dissertação está organizada conforme será apresentada abaixo.

No capítulo dois, é feita uma discussão de caráter pedagógico a qual subsidiou a pesquisa, a saber, Pedagogia Histórico-Crítica. São apresentados os pressupostos teóricos da referida teoria descrita por Dermeval Saviani, usada como embasamento e contribuição para educação, bem como são apresentadas as teorias da educação e como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem baseado na concepção Histórico-Crítica. Ainda no mesmo capítulo, é discutido sobre a alfabetização a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual concebe a alfabetização como forma de humanização dos indivíduos.

O terceiro capítulo aborda sobre os aspectos históricos acerca da alfabetização no Brasil, bem como as concepções de alfabetização e os desafios de alfabetizar na prática educacional. Outro aspecto descrito é a formação de professores e sobre como a influência dos Organismos Internacionais e o

gerencialismo tem impactado essa formação. Além disso, é discutido sobre as políticas públicas destinadas para a formação de professores e a alfabetização no âmbito nacional e municipal, e sobre a formação continuada do PNAIC a partir dos documentos orientadores, cadernos de formação e as legislações que regulamentaram o Programa.

Por fim, o quarto capítulo versa sobre a apresentação do Município de Castanhal-PA, local da pesquisa. Em termos metodológicos é discorrido sobre os instrumentos e as técnicas de pesquisas usadas para coleta e análise dos dados desta pesquisa. São apresentados os dados coletados através das entrevistas, assim como a análise desses dados sobre as problemáticas detectadas no processo de alfabetização e condições de trabalho docente nas escolas, a partir do olhar das professoras participantes da pesquisa. Ademais é feita a discussão sobre as contribuições no sentido teórico-metodológico da formação continuada do PNAIC e sobre a alfabetização e a formação do PNAIC baseado nos relatos de uma professora Formadora.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo discorre sobre as concepções de base teórico-metodológica, assim como as categorias do método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica. São discutidas ainda, as contribuições dessa teoria pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente o processo de alfabetização.

2.1 Concepções da Pedagogia Histórico-Crítica e o compromisso com o ensino e aprendizagem

A Pedagogia Histórico-Crítica, considerada como teoria pedagógica, se situa no período da contemporaneidade, tendo a concepção contra-hegemônica. Parte do princípio de que é indispensável produzir conhecimentos com fundamentação científica, objetivando conseqüentemente à orientação da prática educativa. Está estabelecida numa orientação pedagógica crítica em contraposição à orientação pedagógica de matriz pós-moderna, relativista e eclética que, sendo hegemônica na contemporaneidade, tem trazido dificuldades no que se refere às tentativas de solução efetiva dos graves problemas educacionais que são vivenciados no Brasil (Saviani, 2011).

Essa concepção, Histórico-Crítica, se apoia na fundamentação da concepção dialética centrada no materialismo histórico. Saviani ao propor uma pedagogia crítica e revolucionária, se apropria da concepção materialista histórica e dialética para buscar compreender e discutir a história da existência humana, além de problematizar a função social da educação advinda da escola, bem como a possibilidade desta educação interferir concretamente na sociedade, cooperando para atender as necessidades das classes menos favorecidas.

A Pedagogia Histórico-Crítica está baseada na Psicologia Histórico-Cultural formulada por Vigotski, tendo esta última a fundamentação teórico-metodológica, assim como a teoria Histórico-Crítica, na concepção dialética marxista. A corrente da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vigotski, possui importantes colaborações pedagógicas para o trabalho escolar. Os

estudos de Vigotski constataam que o desenvolvimento do psiquismo humano é fortemente determinado pela educação.

Na concepção vigotskiana há um conceito central o qual proporciona melhor compreensão acerca do funcionamento psicológico que é o conceito de mediação. Conforme Oliveira (1997) de modo geral, mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, isto quer dizer que, a relação que antes era direta, passa a ter um elo intermediário que medeia essa relação. Vygotsky aponta dois tipos de elementos mediadores que são os signos e os instrumentos.

Na teoria Histórico-Cultural segundo Vigotsky (2000) o signo, sendo um elemento fundamental da construção da relação do homem com o que está a sua volta, enquanto meio externo, semelhantemente a um instrumento de trabalho, faz mediação entre a relação do homem com o objeto e com os outros homens.

Já o uso de instrumentos é apontado como importante na atividade humana por Vygotsky, tendo essa concepção ligação direta com os ideais marxistas (Oliveira, 1997). A partir desses ideais surge a compreensão de Vigotski de que a formação da sociedade humana acontece através do trabalho. O homem desenvolve atividade sobre a natureza transformando-a, e para isso precisa criar e se apropriar de instrumentos para essa ação, caracterizando assim, a relação do homem com a natureza num processo histórico-cultural.

Conforme Marsiglia (2011) o homem, como espécie, é considerado um ser natural, no entanto inacabado, porque sua construção depende das suas relações sociais. O que caracteriza a diferença entre a espécie humana e as outras espécies animais é o trabalho. Essa diferença se dá pela seguinte situação: enquanto as outras espécies se adaptam à realidade satisfazendo suas necessidades, o ser humano muda a realidade através do trabalho, transformando-a para atender suas necessidades que se tornam complexas em conformidade com o desenvolvimento de sua realidade.

É a partir da concepção de homem que Saviani constrói as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ao considerar que, o homem não nasce homem, ele se forma homem, através da produção para a sua própria subsistência. Em vista

disso, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem (Saviani, 2007).

No livro *Escola e Democracia* de 1999, Dermeval Saviani ilustra aspectos das teorias educacionais, assim como apresenta o que pode ser considerado um esboço de formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Descreve inicialmente sobre as teorias crítico-reprodutivistas, que consideram o papel da educação como sendo a reprodução da sociedade em que ela está inserida. O autor faz uma alusão entre as teorias da educação e o problema da marginalidade. Essas teorias entendem ser a educação um instrumento de equalização social da marginalidade.

Tais teorias da educação são denominadas de teorias não-críticas: a pedagogia tradicional, pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Na pedagogia tradicional a marginalidade é definida como ignorância ou falta de esclarecimento. A escola surge, na concepção dessa pedagogia, como a superação da ignorância. Nesta pedagogia a iniciativa parte do professor, sujeito, portanto do processo. Nesse aspecto, o ensino tradicional está metodologicamente focado na transmissão de conhecimentos como produtos acabados por parte do professor, sem considerar os aspectos e as especificidades de aprendizagem do aluno no processo educativo. A questão central está em torno do aprender.

A pedagogia nova que tomou corpo através do grande movimento que ficou conhecido como “escolanovismo” começa por fazer uma crítica à pedagogia tradicional. O marginalizado nesta teoria educacional é visto como sendo o rejeitado. A iniciativa nesta pedagogia desloca-se para o aluno e a questão central está no âmbito do aprender a aprender. Dentro da concepção escolanovista, o ensino é descrito como se fosse também pesquisa. De acordo com Saviani (1999), ensino não é pesquisa, transformar o ensino num processo de pesquisa é querer artificializá-lo. Por isso, Saviani usa o termo pseudo ao científico dos métodos novos.

A educação tem o caráter de mediação no seio da prática social. No entanto, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova entendiam a escola como “redentora da humanidade”, acreditavam que era possível modificar a sociedade

através da educação. No entanto, para Saviani (1999), o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade, pela mediação da educação.

Já a pedagogia tecnicista pautada nos princípios de eficiência e produtividade, defende a reordenação do processo educacional de modo semelhante ao que ocorreu no sistema fabril. A marginalidade está associada ao indivíduo que é ineficiente ou improdutivo. A questão central nesta pedagogia é o aprender a fazer. Na pedagogia tecnicista é o processo que define o que os professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

Compreende-se que as teorias da educação (consideradas teorias não-críticas) discutidas pelo autor, contribuíram para aumentar ainda mais as desigualdades sociais ao invés de contribuir através da educação para a igualdade social. A educação escolar é considerada como sendo um veículo essencial, através do processo dialético, para superar as desigualdades sociais e atingir a equidade das classes sociais, todavia não se deve atribuir à educação a responsabilidade de transformar a sociedade.

Saviani (1999) ainda aborda nessa discussão, sobre a teoria da escola dualista. Essa “teoria da escola dualista” foi criada pelos autores Christian Baudelot e Roger Establet, tais autores tentam mostrar que a escola apesar de aparentemente demonstrar o aspecto unificador e unitário, apresenta na verdade uma divisão escolar em duas grandes teias correspondentes à divisão social capitalista em duas classes, as quais são a burguesia e o proletariado. Desta forma, a educação escolar é considerada como um aparelho ideológico de Estado capitalista, a qual se caracteriza em reproduzir a relações de produção capitalista, ou seja, a divisão da sociedade em classes, beneficiando a classe dominante.

Levando em conta o significado dessa teoria reprodutivista, é importante considerar que no processo de ensino e aprendizagem deve prevalecer a contribuição para a superação por incorporação da reprodução da cultura dominante. Sendo assim, a escola é considerada uma instituição em que não prevalecem as desigualdades ocasionadas pelo Estado burguês, mas que trabalha conjuntamente com a atenção voltada para a classe trabalhadora.

O autor faz críticas à escola nova e à pedagogia tradicional, e concorda com a necessidade de uma nova teoria. Saviani (2011) propõe uma pedagogia que não se apoia na pedagogia tradicional e nem mesmo na escola nova. Defende uma pedagogia revolucionária, a qual se situa além das pedagogias da essência (pedagogia tradicional) e da existência (pedagogia nova) superando-as e incorporando suas críticas com uma proposta diferenciada de teoria.

Apesar dos avanços da pedagogia da existência em relação à pedagogia da essência, seu desenvolvimento nos aspectos práticos não contribuiu para a uma sociedade igualitária, trazendo distinções de classes, aliás, legitimou as desigualdades e por causa disso é considerado o seu caráter reacionário, indo na contramão ao movimento de libertação da humanidade em sua totalidade. E, dessa forma, prejudicou a valorização dos conteúdos escolares.

Na concepção de Saviani (1999), é o fim a atingir que determina os métodos e processo de ensino/aprendizagem. Pode-se compreender o equívoco que a escola nova comete em relação ao problema da atividade e da criatividade. Por certo, a crítica ao ensino tradicional era justa, no aspecto em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando os conteúdos transmitidos mecânicos e vazios. A partir daí a escola nova passou a considerar toda a transmissão de conteúdos como mecânica e todo mecanismo usado pela pedagogia tradicional como anticriativo, e também todo automatismo como negação da liberdade.

Contudo, no processo de ensino/aprendizagem é necessário fixar certos automatismos e incorporá-los. Cabe aqui, exemplificar o processo de alfabetização, no qual é preciso ter domínio dos mecanismos próprios da linguagem escrita e oral para transmitir aos educandos, de modo a favorecer a compreensão e assimilação aos alunos daquilo que foi ensinado (Saviani, 2011).

A pedagogia revolucionária da qual Saviani (2011) defende é crítica e não entende a educação como a responsável pelas resoluções dos problemas sociais, ao contrário da pedagogia nova e da pedagogia tradicional que centra na educação escolar como sendo a principal responsável pelas transformações sociais. Essa pedagogia revolucionária valoriza os conteúdos, bem como valoriza o vínculo entre a prática pedagógica e a prática social. Tanto o professor como o

aluno são agentes sociais. Contudo, o caráter revolucionário desta pedagogia proposta, está centrado no ensino e tem como ponto de partida a prática social imediata dos alunos.

O processo de construção do saber sistematizado o qual é ocasionado através da escola, deve promover a transformação social e na concepção de Saviani (2011) diz respeito a um procedimento dialético o qual inicia a partir da prática social, promove a problematização, instrumentalização, catarse e retorna à prática social. Ter como ponto de partida a prática social, no processo de construção do saber sistematizado, diz respeito às relações sociais perceptíveis no contexto social de cada aluno, compreendendo que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade.

Em seguida, promover a problematização da realidade social de cada indivíduo, partindo das contradições e desafios da sociedade que serão colocados, na qual os alunos consigam incorporar elementos de modo amplo da organização social.

Dando prosseguimento, já nos momentos de instrumentalização, trata-se do processo em que são criadas as condições para a apropriação do aluno aos instrumentos teóricos e práticos necessários à resolução de problemas encontrados na prática social. O próximo passo será como se dá essa apropriação desses instrumentos nos alunos, a qual acontece através da catarse, isto é, a capacidade de articular, relacionar e expressar de forma elaborada aquilo que foi compreendido acerca da prática social.

E por último, sendo o ponto de chegada, retornar ao entendimento da prática social entendida agora não em termos sincréticos pelo aluno, mas com uma visão de totalidade. Chegando neste ponto, os alunos ascendem ao nível sintético, ocasionando um salto no conhecimento, passando da síncrese à síntese.

Compreende-se que no processo de ensino e aprendizagem professor e aluno se encontram igualmente introduzidos, mas ocupando papéis distintos, no entanto, a partir do processo de catarse que é o ponto culminante do processo educacional, e ao fazer o movimento de volta à prática social, o aluno passa a

ascender ao nível de conhecimento o qual antes era ocupado apenas pelo professor, o nível sintético.

Portanto, é necessário frisar que a educação não se reduz meramente ao ensino, e à escola é atribuída o papel de socializar o saber sistematizado conforme ilustra Saviani (2011). Isso que dizer que no processo educacional, mais especificamente na prática educativa, requer a contribuição do professor na aplicação de conteúdos seja de língua portuguesa, geografia ou demais conteúdos, abrindo caminho para a apropriação dos saberes nas formas mais elaboradas. Sendo este o objetivo a ser alcançado: a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

A educação é o meio através do qual o conhecimento cultural é reproduzido e recriado a cada nova geração (Souza, 2009). Compreende-se, nesse sentido, que o conhecimento cultural é histórico, e a escola é um local de valorização cultural dada a grande heterogeneidade cultural existente no corpo escolar, bem como de transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados.

2.2 A alfabetização à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

O desenvolvimento na leitura e na escrita, bem como a sua apropriação se dá através da participação do indivíduo na cultura letrada. Contribuir para que esse indivíduo tenha acesso aos rudimentos que conduzem a torná-lo apto em ler e escrever, diz respeito ao papel que a educação escolar deve desempenhar nesse processo.

De modo geral, a educação é designada pela Pedagogia Histórico-Crítica como trabalho não material por meio do qual acontece o processo de humanização conforme ocorre o processo de humanização sob uma base biofísica (Torres; Mourão, 2021; Saviani, 2011). Conseqüentemente, na concepção histórico-crítica, a humanidade no homem é produzida através do trabalho educativo, dessa forma a humanidade é produzida pelas relações sociais e historicamente, e os indivíduos apropriam-se dessas objetivações humanas historicamente construídas.

O trabalho não material se difere do trabalho material. A principal característica do trabalho material se dá pela produção humana de bens materiais para a sua própria subsistência, esse processo acontece através do trabalho.

Já o trabalho não material, no qual a educação está imbricada, trata-se da produção não material (aquela em que o produto não se separa do ato de produção) sendo assim, a produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (Saviani, 2011). Sendo que os diferentes tipos de saberes os quais constituem a educação para serem assimilados, requerem um processo que perpassa pelo trabalho educativo, sobre isso Saviani (2011, p. 7) assinala que

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Nesse sentido, compreende-se que o processo de aprendizagem do ser humano começa desde o seu nascimento, passando por várias fases de sua vida, e que nesse processo, no qual exige o trabalho educativo, o ser humano vai se apropriando de elementos dos quais necessita para se tornar humano.

Da mesma forma, a alfabetização configura-se como um processo multifacetado e complexo o qual se exige métodos e concepções teóricas que não viabilize somente a aprendizagem da leitura e da escrita, mas a formação da consciência crítica dos indivíduos, ou seja, a formação de modo integral. Considera-se que esse processo de alfabetização por ser complexo exige tempo para que a criança, a qual é sujeito de aprendizagem, se torne efetivamente alfabetizada.

Martins, Carvalho e Dangió (2018) consideram a alfabetização a mais importante função da escola, e enfatizam que os outros processos de aprendizagem dependem dela. Observa-se que no contexto escolar a concretização do saber ler e escrever dos alunos sem dúvida corrobora para a incorporação de mais saberes, pois se o educando não está apto a ler e escrever

como vai compreender os conteúdos das disciplinas que são repassados pelos professores?

Nesse sentido, os autores acima mencionados consideram que a alfabetização é fator determinante para desencadear na apropriação de diversos conhecimentos advindos da educação escolar. Então, cabe a escola o papel de contribuir com mecanismos, através da prática dos professores alfabetizadores, para que o alunado seja considerado alfabetizado.

A apropriação da escrita é considerada segundo Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 338)

Um dos requisitos básicos para que os indivíduos se humanizem e conquistem pertença social efetiva, haja vista que ambas se firmam, cada vez mais, como lastro da sociedade moderna. Não por acaso, foi a invenção da escrita que demandou modos sistematizados de ensino, conduzindo ao surgimento da escola como instituição responsável pelo desenvolvimento, nos indivíduos, da capacidade de leitura e escrita.

Nesse aspecto, pode-se considerar que o processo de alfabetização caracteriza-se como um caminho pelo qual os alunos são conduzidos pela instituição escolar, com o auxílio do professor, através da prática pedagógica, à humanização dos indivíduos na sociedade.

A escola sendo considerada uma instituição social com o papel específico de propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu (Marsiglia, 2011), é um espaço onde todo o processo de acesso a esse saber acontece e deve contribuir para a transformação da sociedade.

Segundo Marsiglia (2011) a escola pode vir a ser um espaço de reprodução da sociedade capitalista ou do contrário, pode colaborar na transformação social, a depender do nível de participação nas decisões importantes que os envolvidos têm, como por exemplo, os pais, professores e alunos. Além disso, considera-se a maneira como os conteúdos são selecionados, a forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento, e até mesmo de que modo são ensinados.

Nessa via de compreensão, nota-se que o processo de alfabetização na perspectiva Histórico-Crítica requer o planejamento e a organização do trabalho pedagógico a partir de princípios de humanidade que venham nortear desde o planejamento do ensino à ação pedagógica, tendo como peça fundamental nesse processo: o professor, considerado o mediador na aquisição do saber elaborado. Para que, o processo de aprendizagem da língua escrita tenha um caráter humanizador e não de reprodução da sociedade capitalista.

Duarte (2013) expõe que uma concepção Histórico-Crítica da formação dos sujeitos não pode ser definida apenas a esclarecer a formação de determinados processos cognitivos e comportamentais, mas ela precisa tomar posição a cerca do caráter humanizador ou alienador dos referidos processos.

A afirmação de Duarte (2013, p. 60) mostra de que forma o ser humano aliena-se na sociedade:

O ser humano aliena-se perante as forças essenciais humanas efetivamente existentes porque as relações sociais, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação dessas forças essenciais, são relações que estão postas, pelos seres humanos e aos seres humanos, como relações naturais, não como produtos da atividade social, não como algo que possa ser transformado por seus criadores, os seres humanos.

O autor ainda exemplifica uma forma de alienação, sendo a alienação o contrário de humanização, que é o fato de pessoas em um determinado grupo social viver passando fome, quando existem condições objetivas para que todos se alimentem (forma de humanização). Isso é considerado uma formidável contradição na sociedade capitalista: a fome na fartura.

No que diz respeito à alienação docente e suas consequências na educação, Marsiglia (2011) afirma que os esforços para sustentar o trabalho pedagógico num aspecto ideológico que não valoriza o caráter político da educação, colocam o professor em práticas que acabam caracterizando na sua alienação particular, e conseqüentemente a reproduzem em seus alunos a partir de práticas valorativas do cotidiano e que não promovem a reflexão crítica e transformadora.

Partindo dessa concepção, analisa-se que a educação tem fundamental importância na conscientização dos indivíduos através de um trabalho pedagógico comprometido com práticas contrárias à reprodução dos ideais e interesses dominantes. Dessa forma, os conteúdos escolares, inclusive aqueles que dizem respeito à alfabetização, devem estar adequados e necessários à humanização docente e dos alunos.

Ao se referir sobre a objetivação e a apropriação, Duarte (2011) enfatiza que a objetivação nada mais é do que o processo em que o trabalho humano ao ser capaz de mudar a natureza exterior, se materializa em objetos ou instrumentos. E a apropriação, trata-se de se apropriar com alguma finalidade desses instrumentos, nas atividades necessárias para atender as necessidades essencialmente humanas, comer, beber e vestir, por exemplo.

No entanto, faz-se necessária uma observação de que a objetivação e apropriação humana não podem ser reduzidas à mera produção de instrumentos, mas também diz respeito à produção da linguagem e as relações entre os seres humanos (Duarte, 2011). Isso corresponde ao fato de que na socialização dos seres humanos requer a comunicação, seja no âmbito do trabalho ou até mesmo nas relações humanas. A linguagem é uma atividade que ao longo do tempo foi se objetivando, ou seja, criada e modificada para o uso (apropriação) dos seres humanos nas relações sociais, visto que, desde os primórdios os seres humanos vivem e trabalham coletivamente. Considera-se, portanto, o desenvolvimento da linguagem um processo histórico.

Vigotsky (2000) atribui forte relação entre o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. Aponta que o significado é componente indispensável da palavra, sendo considerado o significado da palavra uma generalização. E quando o significado da palavra está atrelado ao pensamento, considera-se um fenômeno do discurso. Conforme Oliveira (1997, p. 48) isto quer dizer que, “no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”. A materialização do pensamento verbal é o mesmo que fazer uso da linguagem.

A linguagem seja oral ou escrita requer um processo de mediação para o seu desenvolvimento. Sendo assim, na concepção Vygotskyana, através da relação mediadora entre o sujeito e o objeto de conhecimento é que são fornecidos os conceitos e as formas de organização do real, concretizado na linguagem oral; e é na relação mediadora entre o sujeito e a escrita, esta por sua vez mediada pela cultura, que acontece o processo de aquisição da escrita pela criança, sendo a escrita um sistema simbólico de representação da realidade.

A escrita não é um processo natural, mas complexo, devendo ser mediado pelo trabalho educativo do professor. Mazzeu e Francioli (2018) consideram que desde o início o aprendizado da escrita não ocorre unicamente pela prática e pela reflexão direta acerca dos fenômenos da linguagem escrita que se manifestam de forma empírica à criança, porém demanda a apropriação dos conceitos, regras, normas, dentre outros aspectos os quais permitem compreender e dominar o sistema de escrita enquanto produto histórico e socialmente elaborado.

Nesse aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma teoria que visa através da educação, vista como prática social e cultural dos indivíduos, tornarem os sujeitos emancipados e superar as desigualdades sociais e culturais presentes nas classes sociais da estrutura da sociedade brasileira. Dessa forma, a concepção Histórico-Crítica contribui de forma significativa para a formação de professores alfabetizadores, pois visa abordar uma concepção de alfabetização humanizadora e que contemple a classe trabalhadora e o acesso de todos à educação pública e de qualidade.

CAPÍTULO 3. A ALFABETIZAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO: pressupostos históricos e políticos.

Neste capítulo será abordado sobre o histórico processo de alfabetização no Brasil que está relacionado com os métodos de alfabetização, e que ainda nos dias atuais os chamados “métodos tradicionais” são usados nas práticas de alfabetização. Sobre as políticas públicas para a formação de professores e a alfabetização são apontadas políticas educacionais voltadas para a formação de professores alfabetizadores no âmbito nacional e municipal. É discorrido ainda sobre o modelo gerencial de educação e sua influência na formação de professores, tal modelo de educação tem influenciado a formação de professores com a intenção de gerenciar o trabalho docente, tendo como objetivo de alcançar bons resultados. Por fim é feita a apresentação do PNAIC, Programa voltado para a formação de professores alfabetizadores, seus aspectos estruturais, bem como as concepções teórico-metodológicas adotadas nos cadernos de formação.

3.1 Aspectos históricos sobre a alfabetização no Brasil

Historicamente em nosso País, o Brasil, a alfabetização aparece relacionada na história dos métodos de alfabetização, pelo que, principalmente desde o final do século XIX, desencadeou tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo e grave problema: a dificuldade das crianças na apropriação da leitura e da escrita, inclusive nas escolas públicas. [...] A partir da proclamação da república, começou um processo sistêmico de escolarização das práticas de leitura e escrita (Mortatti, 2006). Pode-se dizer, que mesmo com as discussões, as mudanças que ocorreram nas teorias e metodologias de alfabetização do século XIX para o século XXI, a problemática na aprendizagem da leitura e escrita ainda perdura na educação brasileira.

No século XIX, mais precisamente na década de 80, chega ao Brasil a teoria *Psicogênese* da língua escrita, elaborada pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky depois de vários estudos sobre a alfabetização. Esses estudos foram baseados na teoria *Psicologia genética ou Construtivismo* de Jean Piaget.

O Construtivismo de Piaget é considerado uma teoria geral de construção de conhecimentos dos indivíduos, além disso, configura-se na descoberta de por

quais processos conseguem adquirir esses conhecimentos. Baseadas nos fundamentos dessa teoria, Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram a *Psicogênese da língua escrita*.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a teoria de Piaget contribui para inserir a escrita enquanto “objeto de conhecimento”, e o sujeito da aprendizagem enquanto “sujeito cognoscente” na aprendizagem da língua escrita. Também permite inserir o entendimento de assimilação. O processo de assimilação na teoria piagetiana ocorre através de estímulos (o objeto de conhecimento), tais estímulos são modificados pelos sistemas de assimilação do sujeito. E dessa forma, a aquisição do conhecimento é consequência da própria atividade do sujeito.

No processo de alfabetização, de acordo com a teoria das autoras, a criança passa por quatro fases até ser plenamente alfabetizada, são elas:

- 1- Pré-silábica: o aluno escreve desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, e com esse tipo de escrita imagina que representa a coisa de que se refere.
- 2- Silábica: o aprendiz consegue fazer com atividades a conexão do discurso oral com o texto escrito, e da palavra escrita com a palavra falada. Nesse processo passa a descobrir que os termos escritos representam os termos falados.
- 3- Silábico-alfabética: as crianças buscam escrever de modo que a escrita corresponda os sons à forma silábica e alfabética, assim como pode escolher as letras, buscando escrever corretamente ou em conformidade com as relações fonéticas.
- 4- Alfabética: nesse momento, o aluno já tem domínio sobre o valor das letras e sílabas.

Nas práticas de alfabetização nos dias atuais são utilizados métodos de alfabetização, os considerados métodos “tradicionais”, que desde o final do século XIX eram praticados em sala de aula para inserir o aluno na cultura letrada, exigido pelos padrões republicanos, dentre os quais se destacam: método fônico, método global, palavração, silábico, dentre outros, os chamados métodos

sintéticos e analíticos. Dessa maneira, são utilizadas metodologias voltando-se primordialmente para o sistema fônico que corresponde em decifrar o código da escrita através da leitura e da escrita, ou seja, transformar a língua oral em escrita, saber escrever, e transformar a língua escrita na linguagem oral, saber ler o que se escreve.

3.2 Concepções de alfabetização

A alfabetização e a educação são expressões que refletem a cultura de um determinado grupo social, portanto a linguagem faz parte da cultura. E, por causa da alfabetização está essencialmente ligada com a cultura humana, não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura. No entanto, na prática pedagógica torna-se primordial que os educadores reconheçam a natureza cultural de suas atividades escolares, e, além disso, desafiem os alunos a fazer o mesmo reconhecimento (Freire, 1990).

Vigotski enfatiza sobre considerar o processo de desenvolvimento cultural da criança no processo de aprendizagem e apropriação da cultura. De acordo com Teixeira e Barca (2020), na concepção vigotskiana o professor é o organizador do meio social educativo, sendo que no processo educativo, o professor, o aluno e o meio social educativo são ativos entre eles. Nessa direção, Vigotski entende que o processo educativo é dialético, concebe como uma totalidade formada pelos três elementos citados anteriormente. Diferentemente de concepções teóricas da educação, como a pedagogia tradicional, que coloca o professor como o centro da educação, e a pedagogia escolanovista, que põe o aluno como o centro do processo educacional.

De acordo com Delari Junior (2020) na concepção de Vigotski, as palavras só podem vir a existir para o ser humano mediante a relação com outras pessoas. Dessa forma, o desenvolvimento da consciência é determinado através da existência, existência essa que só é determinada através das relações sociais.

A consciência é algo peculiar que a vida traz consigo. Não há consciência senão existe vida. De acordo com Marx e Engels (2007, p. 94) “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Nesse aspecto, compreende-se que conforme o ambiente cultural onde os

indivíduos estão situados, é que define a consciência e conseqüentemente suas ações na sociedade.

Delari Junior (2020) ao discorrer sobre a orientação teleológica dos estudos aponta para o retorno à “práxis” social de educadores e psicólogos como os fins de estudos. A educação escolar tem uma função decisiva na contribuição para o desenvolvimento humano. No entanto, esse desenvolvimento não é exclusivamente centralizado na responsabilidade do professor no processo educativo, mas em todas as relações que acontecem entre os indivíduos das quais transcorrem a educação na sociedade. Visto que, todas as relações educativas e de formação escolar têm o papel determinante e fundamental no desenvolvimento da consciência e da personalidade humana. Por isso, é imprescindível e de suma importância ao educador a reflexão crítica e o domínio científico sobre como e através de quais processos isso se apresenta.

Comumente, nas escolas se ouve relatos dos professores de que as crianças aprendem ler lendo e escrever escrevendo, tal concepção demonstra o que defende o pragmatismo, em que a aprendizagem é concebida através do resultado da prática como consequência de sua aplicação. No entanto é na “práxis” que as crianças aprendem a ler e escrever, ou seja, as crianças aprendem a ler e escrever por alguém que já possui essas habilidades.

De acordo com Soares (1999) a alfabetização é se tornar apto em ler e escrever. Nesse aspecto, a alfabetização envolve as habilidades de leitura, bem como ter a capacidade de utilizar com propriedade o código da escrita. Dessa forma, a língua oral não é uma mera tradução da língua escrita e vice-versa, mas um procedimento que além do domínio da leitura e da escrita engloba os elementos de expressão e compreensão, bem como as funções e fins sociais da aprendizagem de ambas as linguagens.

É essencial que no processo de ensino e aprendizagem, ao trabalhar para o desenvolvimento da leitura e da escrita, o desenvolvimento da oralidade faça parte igualmente da ação pedagógica. É fundamental também, relacionar todos os conteúdos trabalhados nesse processo com a dinâmica social dos indivíduos, de maneira que os ensinamentos curriculares não se tornem dissociados da

diversidade linguística social dos indivíduos. Sobre esse contexto, Goulart (2019, p. 66) enfatiza que,

A cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulações.

A alfabetização, processo de aquisição da língua escrita e oral, abrange muitas facetas no que diz respeito ao processo de como acontece a sua concretização. Dessa forma, é preciso compreender que o processo de aprendizagem da língua oral e escrita é um processo constante (Soares, 2020). No entanto, é preciso destacar que existem pontos diferenciados, no tocante a um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último aspecto é que, nunca é interrompido.

De acordo com Fiorin (2011), no texto do livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, a língua, em sua totalidade concreta, em seu uso real, obtém a característica que é o dialogismo. Isso quer dizer que, a língua, seja escrita ou falada, possui influências e atributos resultantes das interações sociais. E que, dessa forma, o discurso do indivíduo se estabelece através da apropriação do discurso de outrem durante o processo de interação oral.

Conforme Bakhtin (1997) a língua existe não por si mesma, porém existe exatamente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É somente por meio da enunciação que a língua se torna realidade através da comunicação do sujeito. E nesse contexto, as condições da comunicação verbal, bem como sua estrutura e seus procedimentos de diversidade, são determinados pelas condições sociais e econômicas de determinada época. As condições de mudança da comunicação sócio-verbal são decisivas para as mudanças dos modos que observamos relacionados à transmissão do discurso de outrem.

Smolka (1989) sinaliza, através de experiências com produções textuais de crianças, que tais produções estabelecem períodos de interlocução. É nesse

cenário que se deve trabalhar a leitura e a escrita como formas de linguagem. Sendo a alfabetização um processo que perpassa por esse movimento discursivo.

No processo de ensino e aprendizagem, fatores importantes devem ser considerados pelos professores nas metodologias para alfabetizar os alunos. Considerar o contexto em que o educando está inserido é fundamental. Nem todos os alunos aprendem da mesma forma e os resultados no desenvolvimento de aprendizagem estão diretamente ligados ao ambiente onde vivem. Por isso, se deve considerar que o processo de alfabetização não acontece da mesma maneira nas regiões brasileiras, assim como também não ocorre do mesmo modo para alunos da classe trabalhadora com baixas condições econômicas, como acontece para alunos de classes com altas condições econômicas.

Outro exemplo disso, de acordo com Soares (2020), são os alunos das classes mais favorecidas que mantém contato com pessoas cujo dialeto falado é mais próximo da língua escrita, “norma padrão culta”, têm contatos frequentemente com livros ou até mesmo obtém o contato com literaturas infantis com a intervenção de um adulto inclusive, através da contação de histórias. Diferentemente de pessoas das classes subalternas, que normalmente o contato é com pessoas que se expressam com a linguagem coloquial, e, portanto, distante da língua escrita, e que é raro ou não tem contato nenhum com livros. A natureza do processo de aquisição da alfabetização para ambos é diferenciada visto que, os educandos das classes populares que têm pouco ou nenhum contato com o material escrito terão mais dificuldades nesse processo. Por isso, a perspectiva sociolinguística no contexto escolar deve ser ponderada.

É preciso destacar que os problemas de aprendizagem de leitura e escrita, exclusivamente na alfabetização das classes menos favorecidas, têm como condicionantes não somente a falta de oportunidades de interações com a linguagem escrita nos períodos que antecedem ao processo de participação escolar, mas existem outras problemáticas que contribuem para tal situação. Esses problemas também estão relacionados ao que foi descrito sobre a escola como sendo uma instituição dualista e divisora (cf. Baudelot e Establet).

De acordo com os autores Baudelot e Establet, em conformidade com o que já foi abordada no primeiro capítulo deste trabalho, a “escola dualista”, tendo aparência de unitária, de unificadora, e que foi defendida para todos e não só para a classe dominante, na verdade tornou-se uma escola dividida em duas grandes redes. E o que passou a existir, foram escolas diferentes para a classe dominante e para a classe dominada, ou seja, uma educação diferenciada para a elite e uma educação inferior para a classe trabalhadora.

Por isso, Saviani (1999) aponta que a educação deve ser pensada a partir dos interesses dos dominados, tendo em vista a transformação social. E para isso, segue-se a uma teoria que seja crítica e não reprodutivista, já que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da educação escolar, antes visa à manutenção do seu domínio na sociedade. Uma alternativa para isso é o acontecimento da passagem do senso comum à consciência filosófica, sendo a condição necessária para colocar a educação numa perspectiva revolucionária (Saviani, 1996).

Gramsci (1985) defende a “escola unitária” ou de “formação humanista”, que requer a garantia de investimentos do Estado na manutenção da educação escolar. A função educacional e a formação dos alunos desse modelo escolar tornam-se prioritariamente pública, pois somente assim a educação pode envolver todas as gerações sem divisões de classes sociais.

Desse modo, essa função da educação escolar visando à transformação social e os benefícios de modo igualitário para todos, demanda melhorias na organização escolar, ou seja, nos aspectos da infraestrutura, dos materiais didáticos, bem como do corpo docente. Todos os envolvidos na educação da escola devem estar engajados para que a aprendizagem seja efetivada nos educandos. Isto compreende aos aspectos curriculares, assim como o método de ensino, pois de acordo com Saviani (2011) a escola existe para promover a aquisição dos instrumentos que permitem o acesso pelo educando ao saber elaborado, assim como também o acesso aos elementos que correspondem a esse saber.

A educação é um ato político que envolve aspectos ideológicos e deve ser emancipatória, de maneira que venha proporcionar, através dos sujeitos envolvidos, a intervenção social. Segundo Freire (1990) de modo algum nas relações existentes político-pedagógicas com os grupos populares pode desconsiderar o saber que possuem. Seus conhecimentos a cerca do mundo que fazem parte e a compreensão de mundo, de sua própria presença no mundo. Isso diz respeito à “leitura do mundo” que sempre antecede a “leitura da palavra”.

Na prática educativa sobre o ensino da linguística usa-se como primordial os aspectos da língua oral culta e da língua escrita. Esses conteúdos linguísticos estão bem distantes das linguagens e dialetos advindos das classes populares. Os palavreados das classes menos favorecidas são rejeitados nas escolas, isso demonstra a existência de preconceitos linguísticos e culturais, visto que a linguagem faz parte da cultura de um determinado povo ou grupo social, esses fatores têm desencadeado no fracasso escolar e, sobretudo na alfabetização.

Por isso, é essencial que no ensino escolar os fatores linguísticos sejam valorizados, bem como respeitar as culturas em que os sujeitos estão situados. Além de considerar esses elementos, na prática educativa e conseqüentemente no processo de alfabetização da língua escrita, o desenvolvimento do letramento junto com a alfabetização é fator indispensável nas práticas de ensino como sendo o ideal, em alfabetizar letrando. Dessa forma, de acordo com Soares (2020, p. 45),

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

No Brasil os conceitos de letramento e alfabetização se misturam, e frequentemente o letramento é associado à alfabetização seja nos aspectos teóricos ou práticos, no entanto, esses procedimentos são diferentes, mas inseparáveis, e dissociá-los é um equívoco, portanto no processo de aprendizagem devem vir simultaneamente.

Para tanto, nos processos de ensino e aprendizagem as metodologias devem ser articuladas com esta proposta, e para que isso ocorra de maneira satisfatória, é necessário que os métodos e materiais didáticos envolvam as crianças nas diversas práticas da alfabetização e do letramento. Aspectos como escrever uma carta para alguém e/ou produzir outros tipos de textos, a formulação de cartazes sobre alguma temática desenvolvida em sala de aula, são alguns exemplos de inseri-las nas práticas sociais da leitura e da escrita. É importante nessa situação que as crianças entendam as finalidades que essas atividades possuem, assim como saibam usar nas interações sociais nas diversas situações do cotidiano.

Os elevados níveis de alunos que ainda não sabem ler e/ou escrever é uma realidade em muitas escolas brasileiras, fator que se agravou ainda mais com a pandemia ocasionada pela COVID-19⁵ na sociedade atual. Alfabetizar os alunos tornando-os aptos a ler e escrever é um grande desafio na prática docente, visto que existem muitos fatores que dificultam a sua efetivação. Os motivos são, por exemplo, as salas superlotadas, a falta de recursos para realização de atividades, alunos com dificuldades de aprendizagem, e muitos desses alunos possuem pais analfabetos ou pais ausentes na educação escolar dos filhos, dentre outros fatores. E por isso, muitos alunos saem do 3º ano sem saber ler e escrever e chegam até mesmo no 5º ano sem estarem plenamente alfabetizados.

A alfabetização dentre seus vários aspectos vem de modo a tornar os professores capazes de enfrentar o grave e frequente fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2004). Dessa forma, os métodos de alfabetização carecem ser desenvolvidos de modo que venham proporcionar a aprendizagem da língua escrita nos educandos, assim como a aquisição cognitiva através da inserção no mundo da escrita, diferentemente dos métodos “tradicionais” descritos no início do primeiro tópico deste trabalho. Por isso, é imprescindível a reformulação da formação de professores para que os professores alfabetizadores estejam capacitados para contribuir com a aprendizagem da língua escrita nas escolas do Brasil.

⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2.

3.3 Políticas públicas para a formação de professores e a alfabetização

A partir dos anos 2000 vários programas foram implementados voltados principalmente para a formação de professores, com objetivo de promover a alfabetização dos alunos e assim, reduzir os consideráveis níveis de analfabetismo no Brasil. O Programa de Formação de professores (PROFA) foi lançado mais precisamente em dezembro de 2000 pela Secretaria Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) e implementado a partir de 2001, no período da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Esse programa teve como alvo fornecer formas inovadoras de metodologias de alfabetização baseadas em estudos originários fora do País.

A base teórica de alfabetização do PROFA está alicerçada na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita. Esse programa é resultado de um processo que se iniciou com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esse projeto é voltado para o reaproveitamento de professores alfabetizadores, e para ser desenvolvido contou com o estabelecimento de acordos com Secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação⁶, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries (séries existentes na época), já implantada, além de Universidades. Trata-se de um curso anual de formação de professores que ensinam a ler e escrever desde a Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁷.

O Pró-Letramento surge após o encerramento do PROFA, programa destinado para a formação de professores atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e Matemática. De acordo com São José (2012) a origem do Pró-Letramento está pautada na idealização do projeto político que visa ampliar as séries do Ensino Fundamental, de oito para nove anos. Esse projeto de aumento do tempo da escolarização objetiva causar uma reflexão sobre a cultura pedagógica da

⁶ Programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo é a formação continuada de professores, de forma a facilitar a leitura, análise, discussão e implementação dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares Nacionais.

⁷ Fonte: <<https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>.

alfabetização no Ensino Fundamental e busca reduzir os resultados negativos detectados nas avaliações nacionais da Educação Básica, como por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no ano de 2006.

Esse programa foi criado com a intenção de aperfeiçoar o ensino e aprendizagem de/em Língua Portuguesa e Matemática. Implementado pelo MEC, esse projeto de formação continuada, proporcionou aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, a realização de cursos ofertados na modalidade à distância, tendo em vista elevar a qualidade do ensino referente aos letramentos linguístico e matemático (Silva; Cafiero, 2011).

Tais cursos ofertados são realizados concomitantemente em dois formatos de cursos (formação de professores e formação de tutores), destinados à construção de conhecimentos pelos professores, com o intuito de poderem constituir novas compreensões e reflexões, ao passo que estiverem introduzidos numa rede de formação (Silva; Cafiero, 2011). A forma de implementação do Pró-Letramento tem em suas ações como principais características a busca em “[...] estabelecer um diálogo em torno das questões vividas e experiências na prática de alfabetização; e articula teorias e práticas, como pressupostos da abordagem dos conteúdos” (Silva; Cafiero, 2011, p. 238).

O Governo Federal por meio da aprovação do Decreto de nº 6.094 de 24 de abril de 2007⁸, a saber, o Plano de Metas compromisso todos pela educação, afirmou o compromisso em alfabetizar as crianças na idade certa, aos 8 anos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge dentro das políticas públicas com a intenção de tornar concreto o mesmo compromisso assumido pelo Plano de Metas, assim também como o Plano Nacional de Educação (PNE) cuja meta 5 versa sobre tornar efetivada a alfabetização dos alunos na idade certa.

O PNAIC, o qual é uma política nacional de formação dos profissionais da educação, trata-se de uma política que contempla a formação continuada,

⁸ O decreto estabelece que a adesão de cada ente federado ao Compromisso Todos pela Educação é voluntária e implica assumir a responsabilidade de promover um conjunto de ações com vistas à melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, cumprindo as metas de evolução do IDEB (Brasil, 2015, p. 114-115).

presencial, de professores atuantes na educação básica criada pelo MEC em 2012, tendo a sua efetivação a partir do ano de 2013. A base desse Programa constitui-se pelo Pró-Letramento, sendo considerado que a formação dos professores do ciclo de alfabetização seja realizada preferencialmente por intermédio da ação dos orientadores de estudo que completaram a formação no âmbito do programa Pró-Letramento.

A formação continuada do Pacto abrange todos os professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multisseriadas, com foco na alfabetização. Possuindo como objetivo principal, promover a alfabetização até o final do ciclo, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

Em termos de orientações para direcionar a educação brasileira surge a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual é uma política criada no âmbito nacional, instituída através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com propostas para o enfrentamento relacionado ao insucesso da alfabetização no Brasil. A PNA estabelece diretrizes no que se refere ao processo de alfabetização das crianças. Tendo como finalidade implantar uma metodologia de alfabetização baseada no que considera “evidências científicas” com foco no método fônico, sendo que nesse método, a alfabetização é centralizada no ensino das relações entre fonemas e grafemas.

A PNA foi lançada conjuntamente com um Caderno de Apresentação criado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) contendo: 1. “Contextualização”; 2. “Alfabetização, literacia e numeracia”; 3. “Política Nacional de Alfabetização”, além do Decreto nº 9.765/2019 (Oliveira; Pureza; Ferreira, 2022).

Segundo Oliveira, Pureza e Ferreira (2022) o caminho apontado por essa política de alfabetização distancia-se de um pensamento crítico acerca da linguagem, pois está fundamentada em uma visão política hegemônica da ultradireita e dos liberais da mercantilização da educação os quais almejam padronizar e mecanizar o processo de ensino da linguagem no início da escolarização [...].

Outra política pública educacional para a alfabetização é o Tempo de Aprender, considerado um desdobramento da Política Nacional de Alfabetização, trata-se de um programa que tem como público alvo as crianças da pré-escola (Educação Infantil) e dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das escolas da rede pública, cujo objetivo está em torno de proporcionar a melhoria na qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do País e busca contemplar os fatores fundamentais para alcançar a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita das escolas públicas brasileiras. O programa foi idealizado pela Sealf do Ministério da Educação (MEC), na gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), através da Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, a qual regulamentou e instituiu o programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal.

Para a concretização dessa finalidade o programa Tempo de Aprender proporciona ações as quais estão estruturadas em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização e; valorização dos profissionais da alfabetização.

O programa, o qual é voltado para professores, conta com uma plataforma completa com conteúdos direcionados para o processo de alfabetização das crianças, esse conteúdo é online - os professores e assistentes de alfabetização precisam ter suporte necessário para acessá-los - como, por exemplo, celular e/ou computador. Quanto aos tipos de conteúdos presentes na plataforma mencionada, dizem respeito às estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas baseadas em “evidências científicas” - com destaque para o processo de alfabetização baseado no método fônico - que visam orientar para a prática em sala de aula⁹.

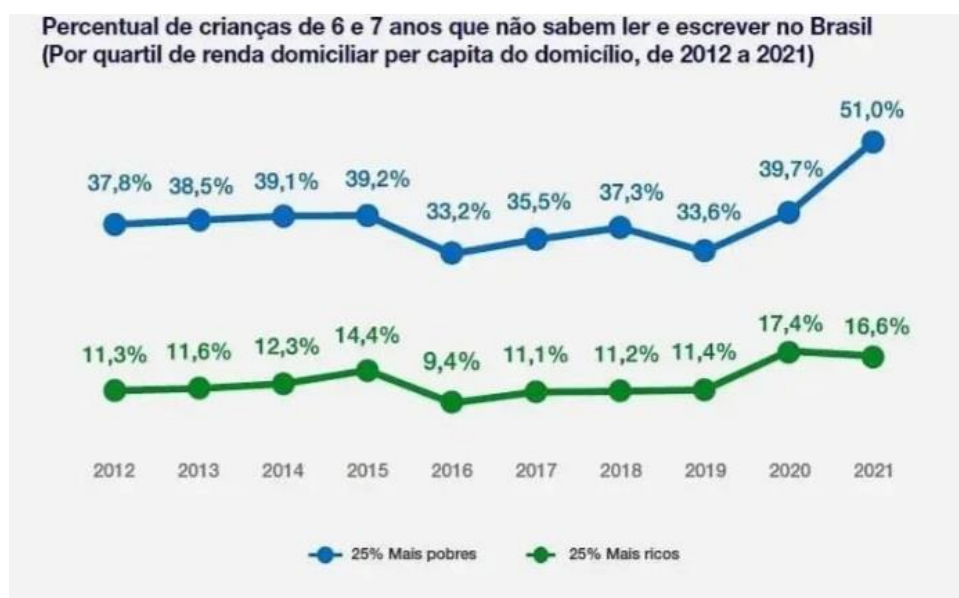
As políticas públicas educacionais criadas com o objetivo de alfabetizar as crianças em idade de início da escolarização são fundamentais para o futuro dessas crianças, tanto nos aspectos pessoais como nos aspectos sociais e

⁹ Informações adquiridas no portal do MEC.

profissionais. Contudo, os altos índices de analfabetismo ainda é uma realidade no sistema educacional do Brasil.

Com o advento da pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (Covid-19), a porcentagem de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e nem escrever aumentou significativamente nos últimos anos, é o que aponta o resultado do levantamento da pesquisa “todos pela educação” realizada pelo IBGE, mostrando os impactos da pandemia nos índices de atendimento escolar, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 1: Dados do IBGE (2021).



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: todos pela educação.

Essa problemática da educação, sobretudo da alfabetização, se reflete pela ocorrência do fechamento de escolas, devido à pandemia (como forma de prevenção da doença), e não somente isto, mas tal situação desencadeou inúmeras outras situações que contribuíram para esse aumento de crianças em período de estarem plenamente alfabetizadas não serem alfabetizadas.

Esse fator é considerado mais grave entre os alunos pobres, os motivos são muitos, como por exemplo, a dificuldade de acesso ao livro didático, devido

muitas famílias não terem recursos para esse acesso, e inclusive o preparo cultural ou o saber para ensinar seus filhos em casa. A carência do aprendizado da leitura e escrita quando criança (principalmente na idade de 6 e 7 anos), acaba desencadeando na dificuldade do aprendizado de muitos jovens, inclusive na leitura e na escrita. Todavia, a implantação de políticas educacionais contendo estratégias com o intuito de alfabetizar as crianças é sem dúvida primordial para tal concretização.

Ressalta-se que os esforços para a criação e implementação de políticas públicas educacionais direcionadas para a promoção da alfabetização, no considerado ciclo de alfabetização, e redução dos elevados índices de analfabetismo, são válidos. No entanto, não se pode criar e desenvolver políticas educacionais sem considerar as condições de trabalho docente, a autonomia dos professores e a realidade onde estão inseridos os alunos envolvidos no processo educacional, dentre outros motivos cabíveis nesse processo. Porém, as políticas públicas educacionais são criadas com o intuito de desenvolvimento econômico e de redução das desigualdades sociais.

As políticas educacionais são/foram instituídas e desenvolvidas no contexto do neoliberalismo, sendo assim tais políticas carregam em sua estrutura as determinações e implicações desse sistema e as trazem para o campo de trabalho docente. Dessa forma, concebem o professor como sendo o protagonista e o principal responsável pelo desenvolvimento ou fracasso na aprendizagem de seu alunado. Assim como, disponibilizam ao professor através das formações continuadas, concepções metodológicas, materiais pedagógicos, conteúdos e procedimentos padronizados para se chegar ao objetivo inicialmente proposto, como a alfabetização.

Todavia, ao docente deve ser atribuído “[...] no que tange às suas funções profissionais específicas de viabilizar a apropriação crítica e ativa do conhecimento histórica e socialmente produzido” (Shiroma *et al.*, 2017, p. 20). Cabe ao professor exercer esse papel na prática escolar, de forma autônoma e despreendida dos interesses exclusivamente do capital. Para a ocorrência de tal perspectiva, os projetos educativos governamentais devem ser pensados para

cooperar com a formação crítica da classe trabalhadora e fornecer à escola todos os meios necessários para isto.

3.3.2 Políticas públicas educacionais sobre a alfabetização no Município de Castanhal

As políticas públicas educacionais no âmbito do Município de Castanhal que são voltadas para a alfabetização atualmente na zona urbana do município, estão sendo desenvolvidas através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o compromisso de alcançar a efetiva alfabetização dos alunos. Essas políticas são descritas como: Projeto Sala de Leitura, Tempo de Aprender e Avançar para Valer.

O Projeto Sala de Leitura está articulado com o Plano Municipal de Educação (PME)¹⁰ o qual está embasado no PNE, sendo assim, o Projeto visa auxiliar no cumprimento da meta 5 do PME que diz respeito em: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, reduzindo os índices de proficiência insuficiente em Leitura (no máximo 20%), Escrita (no máximo 40,5%) e Matemática (no máximo 55%) até o ano 2024”.

Esse projeto, o qual é orientado pela Secretaria Municipal de Educação, contempla todos os alunos das escolas da rede pública municipal, ou seja, da educação infantil às séries do Ensino Fundamental. As escolas têm autonomia para o desenvolvimento do referido projeto de acordo com a realidade de cada escola. Nas escolas existe uma sala exclusivamente para os professores desenvolverem as atividades com os alunos. Os espaços das salas de leitura são equipados com diversos livros, literaturas infantis, jogos e materiais pedagógicos.

Em relação ao programa Tempo de Aprender, seu desenvolvimento se dá na esfera nacional sendo que as escolas municipais de Castanhal aderiram ao programa, o mesmo ainda se encontra em funcionamento nas escolas. As escolas têm autonomia para contratar os assistentes de alfabetização que auxiliarão os professores alfabetizadores nas turmas. O recurso cai diretamente na conta da escola.

¹⁰ Aprovado para o decênio 2021-2030 com base na Lei Municipal Nº 076/22, de 21 de Outubro de 2022.

Acerca do Avançar para Valer, trata-se de um programa criado pela SEMED do Município de Castanhal que consiste em propiciar atividades complementares curriculares, integradas ao currículo escolar, ampliar as oportunidades de aprendizagens por meio do reforço escolar objetivando a formação do aluno sempre em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as diretrizes políticas e curriculares da rede municipal.

O referido programa faz parte do funcionamento da educação integral no Município, isto quer dizer que o aluno estuda (aulas obrigatórias) num horário e no contraturno participa das aulas de reforço. Nas aulas de reforço são trabalhados conteúdos de Língua Portuguesa (tendo como foco o processo de alfabetização) e, além disso, os conteúdos de Matemática e Educação Física. Para o desenvolvimento das atividades do Avançar pra Valer são contratados estagiários pela SEMED. O principal objetivo do programa é melhorar a alfabetização do Município e a aprendizagem dos alunos sobre os componentes curriculares que acima foram listados¹¹.

3.4 O modelo gerencial de educação e a formação de professores

Para iniciar esse debate em torno da formação de professores, é importante levar em consideração o modelo de educação que se tem formulado para o sistema educacional brasileiro, visando compreender como o processo de formação de professores está sendo pensado para a educação escolar.

Segundo Gatti *et al.* (2019) quando se tem a consciência de uma determinada realidade social, dos seus conflitos e de suas contradições é possível agir ou resistir de forma mais efetiva na questão social.

Tratar da formação de professores compreende-se que esta precisa estar atrelada às reflexões sobre o conhecimento científico visando à melhoria da prática docente. No processo de ensino e aprendizagem, entende-se que ensinar não é somente repassar o conhecimento, sabe-se que os seres humanos ensinam desde os seus primórdios. O ensino escolar diz respeito ao ensino dos conteúdos curriculares, e não somente isto, mas para além desse aspecto,

¹¹ As informações sobre os projetos citados foram conseguidas na Coordenadoria de Ensino da SEMED/Castanhal.

valorizar o conhecimento que o aluno já sabe e considerar o contexto sociocultural onde os indivíduos estão inseridos, tendo em vista a existência da diversidade cultural que há na escola, e isso caracteriza em um grande desafio aos educadores, inclusive para aqueles educadores que estão começando o exercício da docência.

Sendo assim, Nóvoa (1989, p. 16) afirma que,

A elaboração de um corpo de saberes e de técnicas é a consequência lógica do interesse renovado que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino.

Dessa forma, a formação de professores deve contribuir à reflexão crítica em vários âmbitos profissionais, inclusive com relação à “práxis” docente. É fundamental analisar a formação de professores e a prática docente e compreender que os educadores devem contribuir para a formação de alunos críticos, logo, corrobora-se com a ideia de que para que isso seja de fato satisfatório no processo de ensino aprendizagem, é preciso ter conteúdos necessários à organização programática no processo de formação docente. Isso mostra que, o desenvolvimento na aprendizagem de modo crítico como resultado da formação de professores na prática educativa é um processo que acontece gradualmente.

Vale ressaltar que,

A qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela e não deve ser medida pelos palmos de saber sistematizado que forem aprendidos, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados, incluindo na noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania (Ribeiro, 2011, p. 7).

Dessa forma, a qualidade educacional está ligada não somente ao bom desenvolvimento na aprendizagem dos alunos, da leitura e da escrita inclusive, mas na contribuição da educação escolar para que o aluno possa “[...] dominar aquilo que de mais desenvolvido a humanidade já produziu, pois nesses conhecimentos estão cristalizadas as qualidades humanas de maior riqueza e que

encaminharão o indivíduo ao seu maior desenvolvimento” (Marsiglia, 2010, p. 103).

Ao professor cabe exercitar o seu papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, e, através dessa mediação, construir pontes para que haja a consolidação desses conhecimentos que se desenvolveram socialmente, visto que, a escola é lugar de construção de conhecimentos, tendo em vista a promoção da transformação social.

Nesse sentido, no processo formativo e pedagógico o professor precisa levar em consideração o conhecimento pelo aluno, ressaltando nesse aspecto, a importância de aproveitar o conhecimento prévio do aluno pelo professor, e igualmente a valorização de sua identidade enquanto educador e mediador do conhecimento.

Mesmo que a educação seja sistematizada, só surtirá efeito se esta estiver atrelada ao comprometimento com a formação do cidadão crítico, e para isso, carece de os processos de formação docente estejam alinhados à ressignificação dos conteúdos escolares e às práticas docentes, à valorização dos saberes docentes e do trabalho docente, assim como à valorização do diálogo entre a educação e aos aspectos culturais de cada indivíduo.

Os educadores, sujeitos designados para a educação escolar, são muitas vezes responsabilizados quando não acontece o bom rendimento dos alunos, inclusive sobre os déficits na aprendizagem de alguns alunos, como por exemplo, na leitura e na escrita, e conseqüentemente são apontados como os responsáveis pelo fracasso escolar.

É imprescindível, para que aconteça uma educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação, e isto implica em considerar as questões objetivas dessa valorização, tais como, a questão salarial, a carreira docente, as condições estruturais de trabalho. No entanto, é preciso repensar as condições de trabalho oferecidas aos educadores pelo Estado e a forma como é desempenhada a profissionalização docente, que inclusive é competência do Estado, mas é sabido que não são garantidas condições objetivas para a realização do trabalho a esses educadores, reforçando-se, assim, o processo de precarização do trabalho docente.

A organização do trabalho docente, bem como o trabalho docente, tem sido alvo de precarização e intensificação nas últimas décadas, caracterizada principalmente pelas condições de trabalho às quais os docentes são submetidos. O baixo salário pago aos professores é um dos fatores da precarização e desvalorização do trabalho docente. A intensificação está diretamente ligada à carga horária de trabalho, o tempo e ritmo. Normalmente muitos professores optam pelo aumento nas jornadas de trabalho por causa dos baixos salários visando adquirir um salário melhor.

As autoras Piozevan e Dal Ri (2019) abordam sobre a flexibilização e intensificação do trabalho docente e os impactos destes no trabalho docente no Brasil e em Portugal. Destaca-se ainda o papel das legislações na ampliação da flexibilização e intensificação assim como a contribuição para a precarização do trabalho dos professores. A flexibilização do trabalho é a ampliação das atividades relacionadas ao trabalho que são desenvolvidas pelos professores. Já a intensificação do trabalho docente é a extensão quantitativa do número de aulas, turmas, alunos, turnos de trabalho e escolas em que os docentes ensinam. Desse modo, essa intensificação do trabalho teve uma grande contribuição da legislação como a Emenda Constitucional que permitiu no estado de São Paulo o acúmulo de jornadas de trabalho.

Nesse aspecto, a flexibilização e intensificação do trabalho docente só contribui para a precariedade do trabalho dos professores, fato que é comum tanto no Brasil, estado de São Paulo, como em Portugal. Visto que essa precarização não está relacionada somente a esses fatores, mas também aos afazeres desenvolvidos pelos professores que estão muito distantes dos conteúdos pertencentes à formação de professores. O professor nesse sentido é considerado como multitarefeiro ou polivalente. O professor assume o papel de médico, psicólogo, nutricionista, dentre outras funções na sala de aula (Piozevan; Dal Ri, 2019).

Todas essas atividades são desvinculadas da formação de professores e até mesmo da formação acadêmica. Devido ao excesso de trabalho atribuído aos professores muitos deles passam a não ter tempo para si, para o lazer, ou até mesmo para planejar as atividades e acabam desenvolvendo sérios problemas

emocionais como stress, síndrome de burnout e muitos outros problemas, ocorrendo o adoecimento docente. As consequências da intensificação do trabalho docente não atingem somente a saúde dos docentes, atingem também o desempenho na sala de aula já que os professores não têm tempo para o planejamento das atividades e organização do ensino (Piozevan; Dal Ri, 2019).

Hypolito (2011) aborda sobre a reorganização, baseada no gerencialismo, da escola e, sobretudo, do trabalho docente. O neoliberalismo um sistema que se mostra presente em muitos setores inclusive no setor educacional, na educação é caracterizado por implantar, de modo mais hostil as parcerias público-privadas (como por exemplo, o sistema de financiamento para estudantes de graduação Programa Universidade para Todos) e, assim também como as relações de quase-mercado, com profundas mudanças na gestão e na organização escolar tendo modelos gerencialistas como norteadores. O modelo gerencialista como governança e organização da gestão escolar, e, sobretudo do trabalho docente, está associado à criação e implementação dos exames, políticas de avaliação em larga escala, definição de padrões curriculares e formas de certificação, dentre outros.

Nos espaços escolares, conforme Hypolito (2011), os modelos gerencialistas vêm sendo inseridos de forma lenta, mas com diferentes roupagens. De início as iniciativas para introdução desse sistema foi a implantação de uma administração escolar científica, que pode ser identificada desde os anos 40 e 50 evoluindo até o que ficou conhecido como tecnicismo (caracterizado pelo processo educativo semelhante ao sistema fabril e pela questão central em torno do aprender fazendo).

O gerencialismo busca introduzir na organização escolar e no trabalho docente uma performatividade com o intuito de convencer os envolvidos nos setores educacionais de que são capazes de obter bons resultados baseados na produtividade e com fins mercadológicos através das práticas escolares. Essa performatividade está embasada na eficiência e eficácia assim como nos resultados e desempenho dos indivíduos (Hypolito, 2011).

Conforme descreve Shiroma e Evangelista (2011), os professores e instituições de formação na década de 1990 foram alvos de um discurso oficial e acadêmico por parte de instituições políticas e pelas Organizações Multilaterais (OM), o qual lhes atribuía a responsabilidade pelas mazelas da educação. E por isso, a melhoria na qualidade da educação foi usada como justificativa para profissionalizar os docentes.

Nos dias atuais a formação de professores está ligada a uma crença de que professor e escola são os responsáveis por alavancar a educação e o desenvolvimento social dos indivíduos, e que se o aluno não aprende a responsabilidade deve ser atribuída exclusivamente ao professor e à escola (Shiroma; Evangelista, 2011). Sobre esse aspecto Evangelista e Triches (2014, p. 55) afirmam que:

O discurso responsabilizando os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele. Resulta disso o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado e fracassado frente às demandas do prometido e inevitável “novo” mundo.

Essa é a explicação assinalada pelos Organismos Internacionais atribuindo aos professores a responsabilidade pela solução ou pelos problemas na esfera socioeducacional e ainda, coloca a educação como sendo a redenção para o problema da pobreza. Ou seja, a educação é considerada como forma de alavancar o desenvolvimento econômico. Nesse aspecto, “propaga-se a ladainha de que por meio da educação o sujeito ascenderá socialmente” (Evangelista; Triches, 2014, p. 54).

Além do mais, associa-se a qualidade da educação ao resultado da qualidade na formação dos professores. Entretanto, as formações de professores em vigor carecem contemplar a valorização dos professores como sujeitos mediadores no desenvolvimento da aprendizagem. Sendo papel do Estado destinar recursos através de programas sociais na tentativa de solucionar as dificuldades existentes da população menos favorecida.

Nos processos de formação continuada devem ser considerados os aspectos do conhecimento científico, teórico e acadêmico nos processos formativos e não a valorização do conhecimento “tácito” como explica Duarte

(2010). De acordo com o autor esse conhecimento está relacionado às experiências e às práticas cotidianas dos indivíduos e gera impactos negativos tanto na formação de professores quanto na prática escolar, pois esse tipo de conhecimento vem ocupando cada vez mais espaço nos currículos escolares.

Saraiva e Souza (2020) enfatizam que no processo de circulação internacional de políticas e práticas educacionais, as Organizações Internacionais além de destacar o grande significado e relevância da formação inicial, assim como a importância de concebê-la de modo mais prático, com a formação pré-serviço, destacam também a importância dos caminhos de formação continuada. Surge nesse aspecto, o sentido de educação e a formação como processos de aquisição de conhecimentos ao longo da vida uma vez que o conhecimento tem espaço privilegiado na sociedade globalizada e em constante mudança. Urge a necessidade de o professor através da formação continuada, renovar constantemente seus conhecimentos para que estes não se tornem ultrapassados, pois são docentes que precisam ser capacitados para formar alunos para o século XXI.

A formação de professores prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 61 especifica que,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Os processos de formação dos profissionais da educação precisam de instrumentos que viabilizem as especificidades dos docentes na prática educativa, bem como o conhecimento teórico acerca das condições de trabalho, as

experiências e as vivências adquiridas ao longo da formação inicial. Assim como disponibilizar suportes necessários nos aspectos formativos levando em consideração as diferentes modalidades e etapas do ensino.

Nesse aspecto, o encargo por essa capacitação docente não é apenas do professor, contudo a responsabilidade envolve as instituições de ensino e os programas de formação continuada, que poderão ter maior clareza sobre os modelos e formatos de formação, assim como os aspectos teóricos e práticos acerca da ação educativa que podem ser propostos aos professores para que então seja consolidada a capacitação dos docentes em serviço (Cardoso; Souza, 2015).

Nos processos de formação docente de acordo com Freire (1996) é fundamental desde o início dos processos formativos o professor compreender que o ensinar não é transferir conhecimento para os alunos, mas o processo de ensino carece que os educadores venham ajudar os alunos a criar as possibilidades de construir e produzir conhecimentos novos.

3.5 A formação continuada do PNAIC

No Brasil, mesmo com os esforços do Governo para alargar o acesso à educação, o analfabetismo voltou a crescer no País pela primeira vez em 15 anos. Esse aumento está em torno de 300 mil pessoas, entre os anos de 2011 e 2012, conforme mostrou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi detectado que a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 8,5%, o equivalente a 12,7 milhões de pessoas. Sendo que no ano de 2011, esta taxa era de 8,4 %, o que representa cerca de 12,4 milhões de indivíduos considerados analfabetos¹².

Com o avanço das políticas públicas educacionais no Brasil, aconteceu o surgimento de muitos programas voltados principalmente para a formação continuada dos professores, para contribuir com a prática educativa. Mas

¹² Fonte: <https://oglobo.globo.com/politica/analfabetismo-volta-crescer-no-brasil-aponta-pnad-1-10180893>.

especificamente na alfabetização, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge no âmbito dessas políticas, visando contribuir para a diminuição dos índices de analfabetismo no País.

Lançado no ano de 2012 o Programa foi um projeto concebido na gestão de Dilma Vana Rousseff (2011-ago. 2016), a partir do programa Pró-Letramento, idealizado e efetuado na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011/2023-presente). Esse Programa foi implementado conjuntamente na época com o então ministro da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação Aloisio Mercadante Oliva.

Dilma Rousseff foi instituída à Presidência da República em janeiro de 2011, como primeira mulher a assumir o cargo no País, designada juntamente com o vice, Michel Temer, e em 2014 quando foi reeleita para o segundo mandato. Todavia, Dilma permaneceu no cargo até 31 de agosto de 2016 após o processo que culminou no *impeachment* de seu governo, e Temer, até então o vice-presidente, assumiu o posto de Presidente da República.

No governo Dilma houve significativos investimentos no que tange à educação, atingindo inclusive todas as etapas do ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior). Nesse período, aconteceu a expansão do acesso ao Ensino Superior através das políticas de financiamento da Educação Superior como, por exemplo, o Programa Universidade para todos (PROUNI), o qual ampliou o ingresso e as oportunidades para muitos jovens. Além disso, aumentou a quantidade de Universidades e Institutos Federais.

Na gestão da presidente Dilma Rouseff foi implantado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), a partir de 2011, programa voltado para a educação técnica e profissionalizante, com o intuito de preparar os jovens para o mercado de trabalho.

No que tange à criação da política pública educacional PNAIC, vale registrar que teve inspiração na política educacional PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), constituída pelo estado do Ceará no ano de 2007, “[...] cujos objetivos foram os de superar o índice de analfabetismo e o déficit de aprendizagem de alunos do ciclo de alfabetização, nos dois primeiros anos da

educação básica” (Alflen; Vieira, 2018, p. 247). Mas o PNAIC, diferentemente do PAIC, veio com a ampliação da efetiva alfabetização das crianças até os oito anos de idade, esse tempo correspondente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC visa preparar os docentes, através de períodos formativos, para alfabetizar os alunos na idade certa. Tendo este Programa ações voltadas para a formação de professores, sendo respaldado na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual foi estabelecida pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

O Pacto é um acordo tendo a sua execução assumida pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, baseados no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, reafirmando e ampliando o compromisso de garantir que todas as crianças tornem-se plenamente alfabetizadas.

A partir da aceitação em aderir ao PNAIC, os indivíduos governamentais passaram a comprometer-se, tendo como objetivo central alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática, bem como realizar avaliações anuais universais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil, ambas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3º ano das séries iniciais. Para obter o suporte necessário ao desenvolvimento do Programa foi recomendado o apoio dos estados aos municípios que passaram a aderir às ações do Pacto, para sua efetivação (Brasil, 2017).

Instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o PNAIC, conforme é descrito no art. 1º, que legitimou o Programa, 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, 2012).

O Programa, através de suas ações, objetiva alcançar resultados apontados no art. 5º, os quais estão estruturados da seguinte forma: I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino

Fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Pacto se deu em torno de quatro partes de ações que considera: 1) formação continuada presencial para professores do ciclo de alfabetização e seus orientadores de estudo; 2) avaliações sistemáticas; 3) gestão, controle social e mobilização e; 4) os materiais didáticos, que contemplam os cadernos de formação, jogos pedagógicos, obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola (Brasil, 2015).

Na educação do Brasil tem-se expandido e democratizado o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhorado ano após ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda existem grandes desafios a serem enfrentados visto que muitas crianças concluem o período destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas, um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro do país. A alfabetização na idade certa é um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras que se inicia no 1º ano das séries iniciais até o 3º ano, contempla também as classes multisseriadas com esse mesmo ciclo (Brasil, 2012).

Para o desenvolvimento desse projeto fez-se necessário realizar formação que contemplou desde os coordenadores até os professores alfabetizadores. Os períodos de formação ocorreram em parceria com as Instituições de Ensino Superior, estados e municípios e respectivas Secretarias de Educação.

Inicialmente o Pacto teve como conteúdos para as discussões nas formações dos professores no primeiro ano de atuação o foco em Língua Portuguesa, sobretudo a alfabetização na perspectiva do letramento, na perspectiva de alfabetizar as crianças, com dificuldades de leituras e escrita. No segundo ano a ênfase foi na Matemática, porém, a Língua Portuguesa foi mantida (Brasil, 2012).

No caderno de apresentação do PNAIC de 2014 seguiu-se o mesmo padrão de conteúdos do ano anterior (alfabetização Matemática). No ano seguinte o Pacto propôs para ser desempenhada a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, dando continuidade no letramento, Matemática, trabalhar as linguagens, ciências da natureza e ciências humanas. A referida formação teve como objetivo abordar as metodologias de ensino de caráter interdisciplinar em diversas áreas de conhecimento conforme já assinaladas, e os recursos metodológicos que encaminham os alunos nas séries de alfabetização (Brasil, 2015).

Posteriormente, no documento elaborado no ano de 2016 o Pacto destacou a importância de preparar uma rotina diária para desenvolver o domínio de leitura, escrita e Matemática, mas com uma organização baseada na intenção de a criança alcançar resultados diariamente, através de metodologias lúdicas, ativas, criativas e personalizadas e, ainda, a adoção de atitudes relacionadas à cooperação, persistência e às altas expectativas a respeito dos alunos (Brasil, 2016).

Conforme o documento orientador do PNAIC organizado em 2017, por haver um grande déficit de leitura e escrita dos alunos, e até mesmo nos estados com maiores avanços nesses requisitos ainda estarem longe do ideal, o ensino que até então abrangia os três primeiros anos das séries iniciais passou a abranger outras séries do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) e a educação infantil. Essa etapa do Ensino Fundamental (séries finais) compreende ao Programa Novo Mais Educação.

No ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) o foco continuou na perspectiva de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, os materiais também como, por exemplo, os cadernos que correspondem aos anos de 2013 e 2015 são recomendados para reforçar a formação. Os materiais pedagógicos concedidos para a educação infantil são baseados na “leitura e escrita na Educação Infantil” a serem trabalhados em creches e pré-escolas. Os recursos pedagógicos designados para a formação dos articuladores e mediadores para serem trabalhados no Programa Novo Mais Educação, constituiu-se na função de diagnosticar as dificuldades constatadas por meio das avaliações dos alunos (Brasil, 2017).

A concepção de alfabetização adotada no documento orientador do PNAIC é a alfabetização na perspectiva do letramento. Com isso, defende-se que é necessário que a criança tenha domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e que, além disso, desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema nas diversas situações que envolvem a comunicação, de forma autônoma (Brasil, 2015).

Essa concepção de alfabetização é baseada na concepção de Magda Soares (1999), a autora considera ser possível e apropriado alfabetizar letrando. Nesse aspecto, o caderno do SEA pressupõe “[...] que o sistema alfabético não é um código, mas um sistema notacional com propriedades que o aprendiz precisa compreender, reconstruindo-as em sua mente” (Brasil, 2012, p. 7). Neste sistema notacional, tem-se além de um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), um conjunto de “regras” ou propriedades, que determinam de forma rígida como aqueles símbolos funcionam para ter a capacidade de substituir os rudimentos da realidade que notam ou registram (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, para que a criança seja alfabetizada de forma eficaz precisará passar por etapas compreendendo a um processo evolutivo tal como aponta a *Psicogênese da língua escrita* de Ferreiro e Teberosky (1999) baseada nos princípios construtivista piagetiano.

Em suma, o objetivo desse projeto governamental constituiu-se em propiciar aos profissionais da educação um aprofundamento profissional e ajudar, através da prática pedagógica, na construção do conhecimento dos educandos e na aquisição do processo de desenvolvimento da leitura e escrita de todas as crianças do ciclo de alfabetização, da zona urbana e zona rural de todo o País.

Com o intuito de promover a aprendizagem dos alunos brasileiros na perspectiva da alfabetização, é que foi implantada essa política pública pelo Governo Federal, compreendendo a formação continuada de professores. No entanto, conforme resultados de estudos descritos no Capítulo Introdutório e no Capítulo contendo a análise dos dados deste trabalho, o Pacto não buscou contemplar a valorização dos profissionais da educação, inclusive o PNAIC reforçou o processo de precarização do trabalho dos professores alfabetizadores.

3.5.1 Carga horária, perfil e remuneração dos profissionais envolvidos na formação do PNAIC

Uma gama de profissionais como coordenadores, supervisores, formadores, orientadores e professores alfabetizadores fizeram parte do processo de formação. Sobre os perfis e como acontecia distribuição da quantidade de profissionais envolvidos na formação, bem como os valores das bolsas que recebiam, se apresentavam da seguinte forma:

Quadro 3 - Perfil e remuneração dos participantes do Pacto

	Perfil	Nº de participantes	Valor da bolsa
Equipe de Gestão	Coordenador Estadual	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)	1 por Estado	R\$ 2.000,00
	Coordenador Regional	1 por regional	R\$ 1.400,00
	Coordenador Local	1 por Município	R\$ 1.200,00
Equipe de formação	Coordenador-geral da instituição formadora	1 por instituição formadora	R\$ 2.000,00
	Coordenador adjunto	2 por instituição formadora; 1 para cada área de formação: •Gestão; e •Alfabetização e Letramento.	R\$ 1.400,00
	Formadores da instituição formadora	1 para 30 Coordenadores; 1 para 30 Orientadores de estudo.	R\$ 1.100,00
	Supervisor	1 para 75 Orientadores de estudo	R\$ 1.200,00
	Orientadores de Estudo	1 para 30 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos	R\$ 765,00
Público-alvo	Professores alfabetizadores e coordenador pedagógico	O nº de vagas ofertadas varia conforme o número de turmas cadastradas no Censo Escolar realizado pelo INEP a cada ano	R\$ 200,00

Fonte: Documento Orientador – PNAIC em Ação (Brasil, 2016).

Na equipe da gestão estão os Coordenadores estaduais, regionais e locais (por Município), com os valores das bolsas que variam de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) a R\$ 2.000,00 (dois mil reais). Na equipe de formação estão os Coordenadores e Formadores das instituições formadoras (Universidades), Supervisores e Orientadores de estudo. Os valores das bolsas recebidos por

esses profissionais variam de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) a R\$ 2.000,00 (dois mil reais).

Para cada Município com até 50 Orientadores de estudos era designado 1 Coordenador local, sendo facultativo para os municípios com mais de 50 Orientadores de estudos nomear mais de um Coordenador local.

Considerados como público-alvo das formações os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos recebiam uma bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais). De acordo com os dados do Censo Escolar do INEP é que era feito o cálculo da quantidade máxima de professores alfabetizadores (Brasil, 2014; 2016), podendo existir número maior ou menor de docentes atuando no ciclo de alfabetização a cada ano. Nestes casos, o Coordenador local tem autonomia para incluir ou excluir bolsistas nessas duas funções (Brasil, 2014). Os incentivos financeiros (bolsas) que os profissionais recebiam eram realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A partir das formações do ano de 2017 com base no documento orientador de 2016 os coordenadores pedagógicos das escolas começaram a participar das formações também. Com o intuito de organizar o ambiente escolar em favorecimento a alfabetização e acompanhar o avanço da aprendizagem das turmas da sua escola; e ajudar os professores alfabetizadores a definirem estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias visando atender às necessidades de aprendizagem de cada turma (Brasil, 2016).

No tocante a carga horária, em 2013, ano que iniciou as formações, a capacitação dos professores alfabetizadores no curso possuiu a carga horária de 120 horas; em 2014, o curso consistiu na carga horária de 160 horas; em 2015, os professores alfabetizadores tiveram a carga horária correspondente a 160 horas; em 2016, alfabetizadores e coordenadores pedagógicos foram atendidos nos cursos com carga horária mínima de 100 horas; e em 2017/2018 sendo a formação realizada em períodos do final e início dos respectivos anos, com carga horária 100 horas para professores do ciclo de alfabetização e Programa Novo Mais Educação, e 100 horas para os professores que atendiam a pré-escola. Toda essa carga horária estipulada para cada formação anualmente, era dividida entre formação presencial e em serviço.

Os critérios para a certificação ao final da formação e o recebimento da bolsa condiziam com a necessidade de que todos os participantes da formação deveriam conseguir no mínimo 75% de frequência nos encontros presenciais de sua turma, e nota igual ou superior a 7 de aproveitamento. Exigia-se que as atividades em serviço deveriam ser executadas na sua totalidade (Brasil, 2016).

Contudo, o que fica em evidência é o financiamento referente ao valor da bolsa destinado aos professores em relação aos demais profissionais envolvidos na formação, um valor pequeno demais apesar das concepções nos documentos do PNAIC atribuir e centrar no professor a tão grande tarefa de executar na prática a matriz dos conteúdos repassados na formação e de tornar os alunos plenamente alfabetizados. Percebe-se a sobrecarga que é dada ao professor (o que já é considerado excessivo) sem pelo menos fazer jus a uma remuneração adequada. Segundo Silva (2021, p. 145) “o valor da bolsa do professor alfabetizador é irrisório, denotando um processo utilitário da relação de trabalho do professor, induzindo, na prática, que foi remunerado para participar da formação [...] e, portanto, pressupunha outros resultados”.

Verifica-se que a remuneração inadequada dos professores alfabetizadores e demais professores, se compararmos não somente com os demais participantes da formação do PNAIC, mas com o salário de juízes e outros profissionais que desfrutam de altos salários, convergem para o processo de responsabilização docente e precarização do trabalho educativo do professor. Diante disso, considera-se que o professor tem a grande tarefa de contribuir, através do trabalho educativo, para a apropriação dos educandos acerca dos conhecimentos nas formas mais desenvolvidas, que contribuirão para a sua atuação de forma crítica na sociedade. Por isso, os professores devem desfrutar de salários dignos e conseqüentemente da valorização de seu trabalho.

No capítulo a seguir, será exposto inicialmente sobre a contextualização do Município de Castanhal, local de realização desta pesquisa, posteriormente serão demonstrados os aspectos metodológicos usados para o desenvolvimento da pesquisa, e, finalmente serão apresentados os dados obtidos e os resultados adquiridos a partir dos dados coletados sobre a formação continuada do PNAIC.

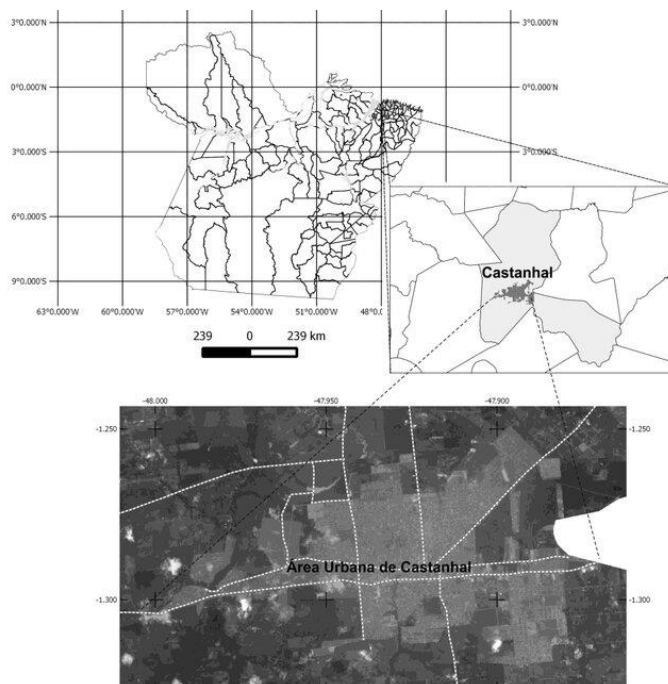
CAPÍTULO 4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE CASTANHAL-PA

Este capítulo apresenta de início, o contexto referente à localização do Município de Castanhal, bem como o contexto territorial, social e econômico. Apresenta alguns indicadores educacionais sobre o Município concernentes à quantidade de estabelecimentos de ensino, professores e alunos, e distorção idade série do Ensino Fundamental. Além de anunciar as técnicas de pesquisa: entrevista e análise documental, usadas na recolha de informações necessárias para a pesquisa, e o instrumento de coleta de dados, a saber, um roteiro com questões semiestruturadas. Em seguida, são relatados os procedimentos de realização da pesquisa com base nos critérios levantados, e demonstrado o perfil e a identificação das professoras selecionadas para a pesquisa. Por fim, são apresentadas as análises das informações colhidas com base principalmente nas entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras e professora Formadora, a fim de averiguar a formação continuada do PNAIC proporcionada aos professores alfabetizadores para a prática pedagógica. Buscaram-se analisar os dados coletados, através das entrevistas, com o intuito de detectar quais as problemáticas no processo de alfabetização; como ocorria o processo de formação continuada do PNAIC; as metodologias orientadas pelo Programa, se as professoras aplicaram na prática e se houve avanços na aprendizagem dos alunos, e que metodologia empregavam antes da formação; e as limitações que você identifica no âmbito teórico e prático do processo formativo do Pacto.

4.1 Contextualização do Município de Castanhal - Lócus da Pesquisa

O Município de Castanhal está localizado na região nordeste paraense, tendo sido fundado em 28 de janeiro de 1932 tendo em vista o seu desenvolvimento econômico. O nome Castanhal deriva do igarapé Castanhal que em suas margens possuíam árvores chamadas de castanheiras. A cidade de Castanhal também é denominada como “Cidade Modelo” e sua localização é estratégica, sendo cortada pela rodovia federal BR-316, o que permite uma excelente mobilidade, além disso, está a cerca de um pouco mais de 60 quilômetros de distância do porto, aeroporto e da Alça Viária, na região metropolitana de Belém.

Figura 2: Mapa de localização do Município de Castanhal-PA.



Fonte: Google (2023).

O Município possui 1 029,300 km² de extensão territorial divididos entre zona urbana e zona rural. A área urbana de Castanhal está subdividida em 30 bairros e 1 distrito denominados conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Subdivisão da área urbana de Castanhal

Zona urbana de Castanhal (subdivisão)	
Bairros	Betânia, Bom Jesus, Caiçara, Cariri, Milagre, Propira, Cenóbio, Centro, Cristo Redentor, Estrela, Fonte Boa, Heliolândia, Ianetama, Imperador, Jaderlândia, Jardim das Acácias, Nova Olinda, Novo Estrela, Oscar Reis, Pantanal, Pirapora, Rouxinol, Salles Jardim, Salgadinho, Santa Catarina, Santa Helena, Santa Lídia, São José, Saudade, Titanlândia.
Distrito	Vila do Apeú.

Fonte: elaborado pela autora.

A principal atividade econômica de Castanhal é o comércio, possuindo grande contribuição no abastecimento de diversos produtos nas cidades vizinhas, por meio da venda de utensílios, alimentos, ferramentas e material de construção.

Nos últimos anos as autoridades políticas da região têm aumentado o incentivo para instalação de indústrias de diversos ramos, e também contribuindo para melhoria das indústrias pioneiras na cidade. A sede industrial da cidade atua em diversos ramos como: calçados, têxtil, metalmecânica, alimentos, pré-moldados, material elétrico e vestuário¹³.

No que diz respeito à área rural de Castanhal, trata-se de um Município com um grande espaço de área rural o qual está dividido em quatro regionais. A divisão regional da área rural é composta por agrovilas, comunidades e assentamentos. Na Regional 1 localiza-se 6 agrovilas, 7 comunidades e 2 assentamentos. Na Regional 2 localiza-se 6 agrovilas e 9 comunidades. Na Regional 3 encontra-se 4 agrovilas e 2 comunidades. Na Regional 4 encontra-se 3 agrovilas e 2 comunidades. Essa divisão regional e a identificação das agrovilas, comunidades e assentamentos podem ser observadas no quadro a seguir.

Quadro 5 - Divisão regional da área rural de Castanhal.

	Agrovilas	Comunidades	Assentamentos
Regional 1	Bacuri; Bom Jesus; Castelo Branco; Luis Duarte (3 de Outubro); Nazaré; e São Lourenço.	1º de Janeiro; Cristo redentor; Graças a Deus; São Joaquim; São Pedro; Terra Prometida; e Vila Tetéia.	Cupiúba e João Batista.
Regional 2	Anita Garibaldi; Bacabal; Calúcia; Campina; São Lucas; e São Sebastião.	5 de Outubro; 15 de Maio; Bacabalzinho; Bibiana; Jesus de Nazaré; José de Alencar; Nova esperança; Novo Tempo; e São Carlos Borromeu.	
Regional 3	Iracema; Pacuquara; Santa Terezinha; e São Raimundo.	Conceição e João Batista 2.	
Regional 4	Boa Vista; Itaqui; e Macapazinho.	15 de Agosto e Santa Rosa.	

Fonte: elaborado pela autora.

¹³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Castanhal>.

Castanhal é um Município que faz parte do estado do Pará, sendo este estado pertencente à região Norte do Brasil. A região Norte do Brasil é composta pelos estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Todos esses estados estão localizados na região amazônica do País e fazem parte da Amazônia Legal, além do estado do Mato Grosso e parte do estado do Maranhão.

A região amazônica tem como características essenciais a diversidade em variados aspectos como, por exemplo, sociocultural, ambiental, dentre outros, além de que possui uma rica biodiversidade a qual é composta de ecossistemas florestais e não-florestais que formam a Amazônia. Dessa forma, diferentes povos habitam nessa região na área urbana e na área rural.

Entre esses povos, que residem na região, encontram-se indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, provenientes, principalmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, dentre outros povos e grupos sociais (Corrêa; Hage, 2011).

4.1.1 Alguns indicadores educacionais de Castanhal

A rede pública de ensino possui atualmente 1.489 professores atuantes na educação básica, tem 17 escolas¹⁴, entre escolas rurais e urbanas, onde funciona o Ensino Médio, escolas financiadas pelo estado e administradas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Na esfera federal, 1 Instituto Federal do Pará (IFPA) onde oferta o Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico. Já a rede pública municipal de ensino possui um total de 79 escolas¹⁵ de ensino fundamental, contabilizando com 16 escolas onde funciona a Educação Infantil, as escolas por serem municipalizadas são administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Desse quantitativo, 43 estão situadas na zona urbana e 36 na zona rural.

¹⁴ Dados retirados do site do QEDu (2022).

¹⁵ O quantitativo de estabelecimentos de ensino foi obtido através de dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal.

Sobre o grau de escolaridade dos professores efetivos e temporários, todos possuem nível superior, exceto os estagiários que ainda estão cursando a graduação. Na SEMED os professores efetivos e temporários que atuam no ensino regular são todos caracterizados com ensino superior. Isso quer dizer que não importa se o professor possui especialização, mestrado ou doutorado, o profissional ao ser contratado não recebe nenhum tipo de gratificação por esses níveis de estudo, apenas por ter nível superior. Por isso, a referida Secretaria não possui a informação sobre o quantitativo de professores que possuem o grau de escolaridade além da graduação.

No que diz respeito às informações sobre a distribuição de matrículas, o censo escolar de 2022, disponível no site do QEDu, mostra o quantitativo de matrículas por etapas da rede pública de ensino das escolas rurais e urbanas.

Tabela 4 - Matrículas por etapas em Castanhal (2022).

Etapas/modalidades de ensino	Matrículas
Creche	524
Pré-escola	3.837
Anos iniciais	12.206
Anos finais	10.520
Ensino Médio	8.103
EJA	3.189
Educação Especial	1.369

Fonte: QEDu, 2022.

O quantitativo de matrículas de crianças na creche corresponde a 524, de crianças na Pré-escola cerca de 3.837. A quantidade de matrículas referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é a modalidade de maior concentração de matrículas, um total de 12.206 alunos, seguido dos anos finais (6º ao 9º ano) que possui a quantidade de 10.520 alunos matriculados no ensino regular. Chama atenção os dados quantitativos de matrículas de alunos no Ensino Médio, um total de 8.103 matriculados na rede pública estadual de ensino, assim como na Instituição pública federal IFPA. Os dados informativos sobre a matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, 3.189 e 1.369 respectivamente, complementam a quantidade de alunos matriculados na rede pública de ensino do Município.

Ao trazer a discussão para os aspectos relacionados à distorção idade-série, sobretudo nos anos iniciais (1° ao 5° ano) e finais (6° ao 9° ano), nota-se que é um indicador, relacionado às problemáticas na educação, que ainda está fortemente presente na educação escolar do Município. Os indicadores relacionados à distorção série-idade são usados para revelar a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais na educação básica.

Tabela 5 – Taxa de distorção idade-série do Ensino Fundamental (1° ao 9° ano) de Castanhal (2020-2022).

	Anos iniciais	Anos finais
2020	22,2%	40,5%
2021	17,0%	38,2%
2022	19,5%	41,5%

Fonte: INEP/QEdu, 2022.

Conforme os dados levantados, nos anos iniciais o percentual de crianças com atraso escolar, considerando os 3 últimos anos dos dados divulgados da pesquisa, teve uma leve queda no ano de 2022, caindo para 19,5%. Isso corresponde à situação de que a cada 100 crianças aproximadamente 20 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Trata-se de uma informação preocupante, esse fator é desencadeado por principalmente três razões: a repetência, a entrada tardia na escola e o abandono e retorno do aluno evadido. Considera-se, nos 3 primeiros anos das séries iniciais, que o item repetência deve ser descartado, visto que nesse período de escolarização o aluno não pode ser reprovado e, por isso, não repete de ano. Mas, os demais motivos são as principais causas da distorção idade-série nesse ciclo de estudo.

Nos anos finais a porcentagem de alunos enquadrados na distorção idade-série é ainda maior. No ano de 2020, ano que iniciou a Pandemia de Covid-19 no Brasil, a porcentagem de alunos já era considerada alta, em torno de 40,5%, e apesar desse número ter decrescido no ano seguinte (2021) para 38,2%, subiu para 41,5% em 2022, esse indicador corresponde ao fato de que cada 100 alunos, aproximadamente 42 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Sem dúvida é um forte impacto negativo na educação ocasionado principalmente devido as aulas ocorrerem de forma remotas e/ou híbridas. Com isso, as problemáticas que já vinham acontecendo como a repetência, a entrada

tardia na escola e o abandono e retorno do aluno evadido, se acentuaram ainda mais, e comprometeu a aprendizagem concreta dos educandos, bem como nos aspectos que dizem respeito à leitura e escrita.

4.2 Metodologia: instrumento e técnicas

Na pesquisa científica deve-se partir da investigação das representações, esta é a impressão que se tem sobre o objeto pesquisado. Mas quando se realiza a pesquisa tem de ir além dessas impressões fenomênicas. Inicialmente, Marx (2008) denomina esse fato como “representação caótica do todo”, mas é o ponto de partida para chegar ao concreto. Seguindo esse pressuposto, fazer o processo da análise através da mediação, pegar aspectos isolados de determinada realidade e estudá-los, e analisá-los separadamente. E dando continuidade, realizar a síntese de cada fenômeno estudado, e posteriormente juntar todas as sínteses e verificar qual conclusão adquiriu-se de todos os dados obtidos, ou seja, fazer o retorno para o objeto, colocado na totalidade.

Contudo, investigar a formação continuada do PNAIC a partir de relatos das professoras que participaram da formação, assim como analisar as perspectivas presentes nos documentos orientadores do Programa, tem o sentido de perceber as contradições e o que norteia os princípios dessa formação, bem como suas implicações na prática pedagógica. Portanto, na pesquisa todos os dados obtidos são necessários para conseguir chegar à apreensão real e desvendar a essência do objeto pesquisado. Apreender a historicidade do objeto é essencial no processo de investigação científica. Ademais, compreender como a política de formação continuada de PNAIC é pensada para a educação nas escolas públicas, que atendem os filhos e as filhas de pessoas da classe trabalhadora, e analisar os elementos obtidos a partir de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica.

Ao discorrer sobre o pensamento dialético Ianni (2011, p. 403) afirma que: o pensamento e a realidade não estão separados, e “é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade, o poder, o caráter terreno do seu pensamento”. Desta forma, o pensamento é determinado como caracterização do concreto pensado demonstrado através da prática.

Dessa forma, as articulações do pensamento com a realidade é que definem a categoria. Nesse sentido categoria é a explicação dialética, ela abarca o movimento real. Categorias são modos de existência do ser social, possuem características ontológicas. E não se constroem teorias sem o recurso das categorias. Da mesma forma, ao se pensar em teoria social, deve-se pensar também na constituição do ser social.

Para a obtenção das informações na investigação do objeto de estudo deste trabalho foi necessário valer-se de instrumentos e técnicas. Em termos metodológicos, utilizou-se a entrevista, técnica de pesquisa usada para recolha dos dados, um instrumento de coleta de dados sobre um contexto que é diretamente solicitada aos sujeitos investigados causando uma interação entre o pesquisador e pesquisado (Severino, 2007).

Outra técnica de pesquisa que serviu de procedimento na pesquisa é a análise documental. Contudo, foram usados para a análise documentos orientadores do Programa PNAIC disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores alfabetizadores, além desses documentos, legislações e portarias também foram analisados. De acordo com Prates (2019) a análise documental corresponde a “análise de um ou vários documentos que não foram produzidos pelo pesquisador”. Ainda segundo a autora, em muitos casos essa forma de análise é reduzida à revisão bibliográfica, aplicadas dessa maneira em procedimentos investigativos, não se constituindo, nestes casos, como uma estratégia específica de coleta ou análise. Uma das formas essenciais para a coleta ser satisfatória conforme Prates (2019) é a utilização de um roteiro de análise documental, tendo como bases teóricas centrais para análise aquelas que procedem do problema de pesquisa.

O instrumento de coleta de dados o qual se optou para a realização da entrevista trata-se de um roteiro elaborado com questões semiestruturadas. Portanto, a escolha desse tipo de roteiro com questões semiestruturadas para a entrevista, permite ocorrer mudanças nas perguntas, mas sem se perder o foco do estudo e o tipo de informação indispensável.

4.3 Critérios de seleção das escolas e dos participantes da pesquisa

As escolas selecionadas para a pesquisa estão localizadas na zona urbana no Município de Castanhal, situadas em bairros diferentes. Dentre essas escolas 1 está situada próxima ao centro da cidade de Castanhal e as demais em bairros mais distantes, com destaque para 1 das escolas selecionadas, localizada em bairro periférico e distante do centro da cidade. Para a escolha dessas escolas optou-se por selecionar escolas de diferentes bairros com a intenção de captar amostra de dados de diferentes realidades, visando à representatividade da amostra.

É importante frisar sobre a grande dificuldade de selecionar as escolas para a realização da pesquisa, visto que algumas escolas no período da coleta de dados estavam em período de reforma. Isso demandou muitos esforços para selecionar as escolas e também os participantes da pesquisa, pois em uma determinada escola grande parte do corpo docente estava frequentando a escola por escala e não em todos os dias da semana. Em outra escola o problema foi relacionado à indisponibilidade dos professores, devido estes estarem em período de elaboração de provas para aplicar em sala de aula com os alunos e revisando os conteúdos para essas provas.

Sobre os sujeitos informantes da pesquisa (as professoras escolhidas), através da entrevista, a escolha natural recaiu em professoras, pois nas séries do ciclo de alfabetização normalmente são professoras (sexo feminino) que atuam, segundo os seguintes critérios: professoras que participaram de várias formações do PNAIC e não participaram da formação só no final; e professoras que já trabalham na educação há vários anos. Com exceção de uma professora que participou de apenas duas formações, no primeiro ano de sua participação na formação como professora alfabetizadora e no ano seguinte como formadora. No entanto, a referida professora relatou a sua experiência na formação como professora alfabetizadora.

Essa opção de escolha pela docente que não participou de todas as formações foi realizada visando alcançar o quantitativo de professoras estipulado para a pesquisa, visto que houve dificuldades em conseguir professoras que participaram de todas as formações com disponibilidade para conceder a

entrevista. Todas as professoras entrevistadas já atuaram e/ou ainda atuam nas séries do ciclo de alfabetização.

Com esses critérios levantados, foram eleitas 5 professoras de 4 escolas diferentes atuantes na rede pública de ensino do Município. Dessas 5 docentes, 3 foram selecionadas em 3 escolas diferentes e as demais (duas docentes) em 1 escola.

Além dessas professoras selecionadas, foi selecionada para a entrevista uma professora que participou da formação do Pacto no Município de Castanhal como Formadora. O critério requerido para realização dessa entrevista seria a possibilidade de entrevistar um/uma professor/professora que tivesse participado da formação como Coordenador, Orientador ou Formador na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e depois de muitos esforços para conseguir alguém com esse critério levantado, ocorrendo desistência de uma professora previamente selecionada para a pesquisa e outra por falta de disponibilidade, conseguiu-se o aceite de 1 professora Formadora participante do PNAIC. Essa professora Formadora concedeu a entrevista na SEMED, a mesma participou da formação como professora alfabetizadora em 2017 e como Formadora em 2018, mas concedeu entrevista como Formadora.

4.3.1 Visitas nas escolas: o contato inicial com os sujeitos

O contato inicial, com as instituições de ensino e os participantes, aconteceu com as visitas nas escolas. As visitas nas escolas para a realização e acompanhamento da pesquisa ocorreram no mês de abril do ano em curso (2023); primeiramente foi realizada conversa com os gestores das escolas a fim de deixá-los informados sobre a pesquisa, apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) as professoras alfabetizadoras e marcados os dias e horários da realização das entrevistas e aplicação da ficha do entrevistado; nos dias restantes para desenvolver as entrevistas e acompanhamento. Algumas gestoras (nem todas) das escolas selecionadas para a pesquisa solicitaram um documento (termo de autorização), o qual foi produzido pela pesquisadora em conjunto com o orientador, para realizar a pesquisa nas

escolas. Outros gestores permitiram a pesquisa nas escolas apenas depois de terem conhecimento de como aconteceria o processo da pesquisa.

Sobre a entrevista com a professora Formadora foi necessário, primeiramente, a visita na SEMED à Coordenadoria de Ensino e assim ter a permissão concedida para realizar a entrevista. No entanto, foi solicitado um documento, a saber, um termo de solicitação requerendo entrevista com a Coordenação, juntamente com a solicitação de fornecimento de outros dados de interesse desta pesquisa conforme se pode observar nos apêndices. Após a confirmação de consentimento da entrevista, depois de um período de espera, realizou-se a entrevista com a professora Formadora.

Para a obtenção dos dados da pesquisa, foi necessária primeiramente a explicação dos objetivos da pesquisa que consiste na coleta de dados para a Dissertação de Mestrado por intermédio de solicitação de autorização através da assinatura do TCLE. Foi explicado que as entrevistadas teriam a preservação de suas identidades asseguradas e suas participações voluntárias. As informações coletadas foram gravadas pela pesquisadora, sendo que esse feito também foi esclarecido aos sujeitos pesquisados em momento anterior ao início das entrevistas, os quais permitiram essa ação. Logo após a coleta dos dados, as informações foram transcritas, e posteriormente categorizadas e analisadas com referencial teórico pertinente.

4.3.2 Perfil e identificação das professoras entrevistadas

Inicialmente nesta subseção será feita uma discussão da concepção sobre o que é ser professor/a. Para isso, recorreremos aos estudos de Freire (2015; 1986) com o intuito de fazer uma análise acerca dessa concepção. Em seguida, será relatado sobre o perfil e a identificação das professoras selecionadas para as entrevistas, conforme as informações obtidas na ficha do entrevistado.

Na concepção de Freire (2015) a educação deve ser libertadora, discordando veementemente da transferência de conhecimento, esse tipo de ensino é denominado de “educação bancária”. Nesse entendimento, ser professor significa contribuir através da educação escolar para a formação integral do educando, e para isso, é importante que os conteúdos disciplinares estejam

relacionados com a realidade do ambiente em que o aluno está inserido. Dessa forma, trazer assuntos para a discussão sobre problemáticas existentes na sociedade que cada indivíduo está introduzido é de suma importância, assim como obter o respeito aos indivíduos e à realidade de cada indivíduo.

Freire (1986) considera que tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem, tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. Nesse aspecto, o autor aponta para uma educação que desenvolva a autonomia e criticidade do professor, assim como dos alunos. E que o aluno não seja passivo no ato de conhecer, mas sujeito crítico na construção do conhecimento.

Contudo, compreende-se que ser professor diz respeito em contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos e para as formas de intervenção no mundo por esses alunos. Além disso, que se compreendam enquanto sujeitos políticos e históricos. Portanto, a formação inicial e continuada dos docentes carece estar alinhadas a esses objetivos.

As informações sobre o perfil e identificação dos participantes da pesquisa foram colhidas a partir da aplicação de uma espécie de ficha, denominada ficha do entrevistado, que apresentava questões que foram respondidas pelas professoras conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 6 – Escolas e professoras colaboradoras da pesquisa

Escola	Profª	Função	Formação Instituição/Ano	Pós- Grad	Tempo na Alfab	Tempo no Município	Vínculo com o Município
01	Rosa	Profª (sala de leitura)	História/Unicastelo/2008	Não	25 Anos	37 Anos	Efetiva
02	Hortênsia	Profª 1º ano	Matemática/UFPA/2004	Sim	10 Anos	23 Anos	Efetiva
02	Margarida	Profª 5º ano	Letras, Geog/UFPA/2007, 2017	Sim	26 Anos	12 Anos	Efetiva
03	Violeta	Profª 3º ano	Ped/UFPA/2018	Não	13 Anos	13 Anos	Efetiva
04	Dália	Coord	Ped/FAMAC/2015	Sim	16 Anos	13 Anos	Efetiva

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da ficha do entrevistado.

Para a identificação de cada professora buscando manter as suas identidades preservadas de acordo com o TCLE optou-se por denominá-las no decorrer das análises dos dados coletados de: Rosa, Hortênsia, Margarida, Violeta e Dália.

Verifica-se que as docentes ocupam nas escolas selecionadas a função de professoras que vão desde séries do ciclo de alfabetização à atuação no 5º ano do Ensino Fundamental, das séries iniciais, além da atuação de uma das professoras na sala de leitura para a qual foi readaptada devido a problemas de saúde e outra professora atualmente lotada na coordenação pedagógica da escola. Todavia, todas as professoras que atualmente não atuam nas séries do ciclo de alfabetização participaram das formações do PNAIC, pois no período da formação estavam lotadas nas séries de 1º ao 3º ano.

As idades das informantes da pesquisa variam de 37 a 67 anos. Quanto aos aspectos de formação inicial, 2 professoras possuem formação em Pedagogia e as demais em Licenciaturas como Letras, Geografia, Matemática e História. As instituições responsáveis por essas formações foram: universidade pública, a saber, Universidade Federal do Pará para 3 professoras, o restante se formaram nas universidades Unicastelo¹⁶ e FAMAC-Unopar¹⁷ ambas da rede privada. O período da conclusão dos cursos superiores está datado a partir de 2004 até 2018. Das 5 professoras 3 possuem a formação de Magistério. A maioria das professoras possui pós-graduação, apenas 2 docentes não possuem pós-graduação. As pós-graduações realizadas são em nível de especialização (lato sensu), as mesmas são nomeadas de: Educação Matemática, Psicopedagogia, Metodologias para o ensino de Geografia e Educação Inclusiva.

Quanto ao tempo em que trabalham ou trabalharam com alfabetização o tempo varia de 10 a 26 anos, sobre o tempo de atuação no Município variou de 13 a 37 anos. Essa contabilização de atuação na educação indica que todas as professoras envolvidas na pesquisa começaram o exercício da docência sem terem formação em nível superior, sendo 2 professoras com mais tempo na alfabetização e 2 professoras com mais tempo de atuação pelo Município.

¹⁶ Universidade Camilo Castelo Branco.

¹⁷ Faculdade Movimento Acadêmico de Castanhal - Universidade Norte do Paraná.

A professora que possui mais tempo de trabalho pelo Município, a saber, 37 anos, revelou durante o processo de entrevista que não quer se aposentar, apesar de ter tempo de serviço, porque não consegue ficar “parada” longe da sala de aula. No que se refere ao tipo de vínculo empregatício com o Município todas as professoras estão na categoria de professoras efetivas.

Essa amostra de professoras selecionadas para a coleta de dados demonstrou apenas professoras efetivadas no cargo, mas trata-se de uma realidade bem diferente se considerar a quantidade de professores efetivos em relação aos docentes temporários do Município em questão. Os números apontam que a quantidade de professores temporários é bem maior que a quantidade de professores efetivos.

O quadro de professores efetivos e temporários, bem como o quantitativo desses profissionais que trabalham nas escolas municipais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental apresenta-se a seguir.

Tabela 6 – Quantitativo de professores efetivos e temporários da rede municipal.

Efetivos	Temporários
292	779

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados obtidos na SEMED/Castanhal.

Ressalta-se que dentre o quantitativo de profissionais da educação que trabalham temporariamente 277 são estagiários, o restante são 502 professores atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Os estagiários são professores auxiliares que atuam no desenvolvimento de projetos criados pela SEMED como, por exemplo, Meio Ambiente, Cidadania e Avançar para Valer.

É importante mencionar que os professores que atuam com vínculo temporário, um total de 502 professores, não são remunerados igualmente aos professores concursados, aliás, no Município de Castanhal apenas os professores contratados que lecionam nas escolas da zona rural é que recebem 20% de gratificação e ainda assim têm remuneração inferior aos professores efetivos.

Esse quadro situacional dos docentes da educação básica demonstra a desvalorização do trabalho docente, até mesmo porque os professores

temporários cumprem com as mesmas funções que os docentes efetivos exercem. No entanto, para o regimento do Município os professores só podem gozar do recebimento de vantagens e gratificações através da admissão em concurso público.

Em relação à identificação e o perfil da professora Formadora, professora que também foi selecionada para as entrevistas, a mesma possui a idade de 40 anos, é professora efetiva para atuar em escolas da zona rural de Castanhal, mas atualmente trabalha no Núcleo de Educação do Campo (NEC) como assessora de ensino na SEMED. Há 11 anos trabalha no Município e por 3 anos trabalhou nas séries do ciclo de alfabetização. Possui graduação de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) com a conclusão do curso em 2010 e possui Mestrado em Educação pela mesma Universidade, sendo a conclusão da pós-graduação no ano de 2019. Com base no TCLE sobre a preservação da identidade da entrevistada sua identificação na seção das análises dos dados será de: Formadora.

4.3.3 Estrutura das escolas

Nesta subseção será feita uma descrição dos elementos fundamentais da estrutura das escolas selecionadas para a pesquisa, conforme as informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, sendo informadas pelos gestores, com base nas informações repassadas pelos professores das escolas e pelas observações da pesquisadora.

É imprescindível que a escola ofereça condições objetivas para que aconteça um ensino de qualidade e a efetiva aprendizagem dos educandos. Por isso, oferecer estrutura escolar adequada é essencial para a materialização do processo educativo de qualidade. Cabe ressaltar que a estrutura da escola não se refere somente à infraestrutura, mas também aos aspectos pedagógico, inclusivo, socioemocionais, dentre outros. Pois a estrutura escolar influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, serão descritos logo em seguida os espaços existentes nas escolas onde se realizou a pesquisa, assim como a quantidade desses espaços, conforme se apresenta a seguir.

Quadro 7 – Espaços educacionais da Escola 01

ESCOLA 01	
Salas de aula	11
Banheiro	12
Auditório	1
Ginásio de esportes	1
Sala de leitura	1
Sala de recurso multifuncional	1
Sala da coordenação	1
Sala da diretoria	1
Secretaria	1
Depósito	4
Arquivo	2
Área de espaço para degustação da merenda	3
Copa	1

Fonte: elaborado pela autora.

Na **Escola 01** funciona da Educação Infantil até o 7º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais do ensino Fundamental. Verificou-se que as salas são todas climatizadas, e que a escola possui Internet Wi-Fi para o uso dos professores e os alunos fazerem pesquisa. Existem bancos de concreto em área aberta, pouca arborização, além de bebedouros e água filtrada.

Em relação à quantidade de banheiros contabilizados no quadro acima, todos estão localizados dentro do prédio para atender o corpo escolar, e dentre esses banheiros existem aqueles que são adaptados para pessoas com deficiência. No que diz respeito à sala de recurso multifuncional (sala de educação especial) é um espaço destinado à elaboração de propostas pedagógicas que contemplem e valorizem a inclusão de pessoas com deficiência.

Observou-se que o ginásio de esportes da escola é localizado num espaço separado da escola, e por isso os professores quando precisam realizar atividades com seus alunos que necessita desse espaço, se deslocam para o outro lado da rua. Além desse espaço, a escola não possui espaço amplo para executar atividades que exigem um ambiente fora da sala de aula.

Quadro 8 – Espaços educacionais da Escola 02

ESCOLA 02	
Sala de aula	7
Sala de leitura	1
Sala de professores	1
Copa	1
Depósito	2
Banheiro	5
Almoxarifado	1
Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Sala da diretoria	1
Sala da secretaria	1

Fonte: elaborado pela autora.

Nessa escola, denominada **Escola 02**, funciona do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (séries iniciais). As salas de aulas são todas climatizadas, além de possuir ventiladores em cada uma delas. Os espaços das escolas como, por exemplo, as salas de aulas possuem identificação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa identificação encontra-se acima das portas dos espaços educacionais, sendo demonstrada da seguinte forma: “SALA A” e logo em baixo as imagens dos formatos das mãos concernentes a cada letra das palavras.

A escola possui bebedouros, pia para higienização das mãos, espaço com cobertura, contendo mesas e bancos para as crianças merendarem, além de espaço aberto com pouca arborização com pequenos bancos de concreto (uma espécie de pracinha). Os espaços referentes aos banheiros estão situados dentro do prédio escolar, sendo 1 para atender os funcionários e 3 para atender os alunos. Dentre essa quantidade de banheiros reservados aos alunos, 1 banheiro é adaptado para alunos com mobilidade reduzida.

Conforme informou uma professora, na escola todas as salas têm bebedouro, quadro de vidro e TVs rotativas, material que foi conseguido através de recursos adquiridos em eventos. Com isso, notou-se que nas salas de aula a estrutura é considerada boa, por outro lado, observou-se que a escola não dispõe de ginásio de esportes onde deveriam acontecer as atividades de Educação

Física e outras atividades, assim como não possui espaço adequado para realizar atividades extraclases.

Essa escola, assim como as demais escolas do Município, não possui sala de informática, pois foi tirada na gestão de um prefeito anterior ao atual e deu lugar para a implementação do Programa Japim Mobi¹⁸ o qual funciona atualmente na escola. No ano de 2019 a sala onde funcionava o laboratório de informática, o qual foi desativado, passou a ser destinada como espaço para funcionar a Educação Infantil. Atualmente a escola está em processo de legalização na modalidade de Educação Infantil.

Quadro 9 – Espaços educacionais da Escola 03

ESCOLA 03	
Sala de aula	20
Secretaria	1
Sala de leitura	1
Sala da coordenação	1
Sala de professores	1
Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Sala da diretoria	1
Ginásio de esportes	1
Copa	1
Banheiro	3

Fonte: elaborado pela autora.

O ensino que a denominada **Escola 03** oferece vai desde a Educação Infantil às series finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa escola é considerada uma das maiores escolas municipais de Castanhal. O espaço referente ao ginásio de esportes estava passando por reforma no período da visita na escola; sobre o espaço concernente aos banheiros, dentre o quantitativo mostrado no quadro 9, 1 banheiro possui adaptação para pessoas com deficiência.

As salas de aulas não são climatizadas, no entanto possuem ventiladores. Mesmo que nesses espaços não tenham ar-condicionado, como nas outras

¹⁸ Projeto da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal que de acordo com Poça e Evangelista (2022) tem a finalidade de funcionar dentro da própria sala de aula, substituindo os antigos laboratórios de informática. Os professores serão capacitados para desenvolver conteúdos digitais e cada estudante terá acesso ao seu próprio computador.

escolas, a existência de ventiladores se torna essencial para manter esses espaços ventilados. Visto que, a realidade das escolas do Município de Castanhal, observadas por mim, mostra salas de aulas com espaço reduzido e com grande quantidade de alunos.

Na escola possui internet Wi-Fi usada com fins pedagógicos, nesse caso os alunos têm acesso quando os professores liberam. A escola possui área coberta com mesas e bancos de que os alunos podem fazer uso no momento da merenda; possui área descoberta e bebedouro.

Na **Escola 04**, última escola selecionada para a pesquisa, funciona da Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental. Mas no período das visitas na escola para a realização da entrevista com participante da pesquisa, a escola estava em funcionamento através de aulas remotas devido à reforma dos espaços. Dessa forma, só estavam sendo utilizadas algumas salas para a entrega de atividades, para o atendimento de alunos com deficiência e para a realização dos serviços da secretaria e gestão da escola.

O ensino remoto, que veio em decorrência da Pandemia, trata-se de uma modalidade de ensino de que as atividades são feitas distantes do espaço escolar. Esse tipo de ensino caracteriza uma série de problemáticas que acabam por impactar negativamente na aprendizagem dos alunos, pois dificulta significativamente a socialização do processo de ensino e aprendizagem. Além do mais, nem todos os alunos têm acesso a um dispositivo adequado e/ou a uma conexão de internet confiável e ajuda para a realização dessas atividades, e isso configura numa barreira significativa para muitos alunos, dificulta os avanços na aprendizagem, além de possibilitar a exclusão de alunos do ensino remoto, dentre outras problemáticas.

4.4 Problemáticas no processo de alfabetização sob a ótica das professoras alfabetizadoras

Nesta seção serão indicados e analisados os problemas relacionados ao processo de alfabetização com base nas informações obtidas pelas professoras entrevistadas. Inicialmente será feita a discussão, sobre essas informações, para posteriormente discutir as condições de trabalho oferecidas aos docentes nas

escolas pesquisadas, e depois finalmente fazer a análise dos dados sobre o processo de formação continuada do PNAIC, bem como as suas contribuições teórico-metodológicas para a prática dos professores alfabetizadores conforme se apresentam nas demais seções.

O processo de alfabetização na educação escolar enfrenta diversas problemáticas que engloba diversos fatores que envolvem a família, situação socioeconômica e a aspectos relacionados à dinâmica escolar. Essas problemáticas dentre outras foram detectadas nas escolas pesquisadas, através de relatos das professoras envolvidas no processo de alfabetização. Todavia, dadas as dificuldades existentes no processo educacional dos alunos, e para além delas, é fundamental que a escola ofereça a estrutura necessária para a concretização da alfabetização dos educandos e formação crítica.

Contudo, para se procurar chegar ao âmago do que realmente é considerado dificuldade no processo de alfabetização a partir da visão das professoras, foi feito o seguinte questionamento: quais são as problemáticas que as professoras identificam no processo de alfabetização. As professoras participantes da pesquisa descreveram inúmeras problemáticas conforme apontado abaixo.

Uma das coisas que dificulta muito é a falta do aluno, o apoio dos pais, porque faz uma atividade na escola aí a professora manda o reforço pra ele fazer em casa e o pai não ajuda, é mesmo que nada, ele vem no outro dia com aquela atividade sem fazer, o tempo que a gente fica com ele em sala de aula é pouco e eles ficam mais com os pais do que em sala de aula. Tudo envolve a educação, tanto a educação de casa, como a educação na escola. A criança que vem com maus costumes de casa não se comporta na escola. E ainda hoje tem alguns alunos mal comportados aqui na escola, principalmente adolescentes. A alimentação nós já tivemos vários problemas, eu já vivenciei muita coisa, o aluno que ele não come bem em casa já chega na escola com fome, isso dificulta aprender, isso sempre existiu. (Relato da Rosa).

Faltas constantes. Fatores socioeconômicos. Eu me refiro à falta de recursos da família né? Que tem um impacto no desenvolvimento da criança; por exemplo, nós já tivemos casos de crianças que iam para a escola para poder garantir a refeição do dia, outros que também são cuidados por pessoas muito idosas, geralmente os avós criam vários netos, né? Que têm uma condição financeira bem precária, às vezes analfabetos, aí não podem dar aquela atenção em casa pra criança, não podem fazer

um acompanhamento, então tudo isso dificulta o aprendizado. (Relato da Hortênsia).

No tempo da formação do PNAIC a gente percebia que a dificuldade do aprendizado das crianças se referia à questão da alimentação, e quando a gente percebia aquela criança muito quieta que não interagia com o outro na atividade, que dizia que não sabia de nada, percebia que às vezes era fome, que a gente até dava alguma coisa para a criança se alimentar, muitas das vezes era também a questão familiar em casa que o pai brigava muito com a mãe. E quando a gente trouxe das formações situações que a gente poderia tá fazendo com essas crianças aí houve uma melhora, inclusive hoje a gente ainda percebe que têm crianças que vêm mal alimentadas pra escola que ainda enfrentam essa questão familiar, que não têm aquele amor, aquele carinho né, não tem aquela rotina isso reflete em algumas crianças na sala de aula, a gente percebe que é devido a isso que as crianças elas não avançam. (Relato da Dália).

Revela-se pelas falas das professoras Rosa, Hortênsia e Dália que a ocorrência de alimentação inadequada dos alunos, ocasionada principalmente por fatores econômicos, como a falta de recursos da família, que pode ser um indicador de desemprego, e inclusive ter se acentuado ainda mais com a Pandemia da Covid-19, dificulta o processo de alfabetização, pois tem um forte impacto negativo na aprendizagem dos alunos. Vale registrar que se observou nas escolas pesquisadas que a merenda escolar é garantida para todos os estudantes durante o intervalo das aulas, mas ainda assim a ausência (ou insuficiência) de alimentação até o horário da merenda não só compromete a aprendizagem, mas fere um direito fundamental de todo ser humano.

Esses dados revelam as desigualdades existentes na sociedade atual, a falta de condições mínimas de vida digna, expressa na insegurança alimentar, dentre outros elementos, como a baixa escolaridade dos pais/responsáveis. Conforme dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua)¹⁹ divulgados pelo jornal Folha de São Paulo cerca de 47,3 milhões de brasileiros terminaram o ano de 2021 na linha da pobreza o que representa 22,3% da população total. Outro resultado que mostra a situação alarmante dessa pesquisa é o da pobreza infantil: são 19 milhões de crianças e adolescentes (de

¹⁹ Dados extraídos do portal ICL economia. Disponível em: <https://icleconomia.com.br/473-milhoes-brasileiros-terminaram-2021-pobreza/>.

zero a 17 anos), situação que compromete diretamente a continuidade dos estudos e o aprendizado, e, por conseguinte, impacta no desenvolvimento dos alunos como cidadãos.

Na tentativa de solucionar tal situação é imprescindível a ação concreta das várias esferas governamentais através da criação e implantação de políticas públicas educacionais e sociais voltadas principalmente para as famílias vulneráveis desses alunos que estão na margem da pobreza, como um incentivo ao desenvolvimento na aprendizagem e a promoção e o fortalecimento de oportunidades no âmbito escolar.

Além da problemática da alimentação inadequada apontada por parte das entrevistadas, outros apontamentos como as faltas constantes dos alunos são relatados pelas participantes: Rosa e Hortênsia, algumas crianças são até cuidadas por idosos e que geralmente são analfabetos conforme indicado na fala da professora Hortênsia, e alunos “mal comportados” em sala de aula conforme fica explícito na fala da professora Rosa. Essas e outras situações como, por exemplo, os problemas familiares que algumas crianças enfrentam, relacionados à falta de afetividade dos pais revelada pela professora Dália, demonstram os desafios que os educadores enfrentam no trabalho educativo.

Contudo, esses problemas sociais e econômicos apontados pelas docentes no processo de alfabetização não são levados em consideração pelo sistema político educacional dominante, nesse cenário, os professores são até responsabilizados pelos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos, as quais se originam principalmente no âmbito socioeconômico. E, conforme Shiroma *et al.*, (2017, p. 35) “atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução [...]”, com isso propaga-se a ideia de que a educação escolar deve ter a finalidade de educar a classe trabalhadora com o intuito de alavancar o desenvolvimento econômico e reduzir a pobreza. Nesse aspecto, verifica-se que para o sistema dominante o mais importante é o desenvolvimento econômico, como se este fosse resolver os problemas sociais, e não valoriza a formação integral do aluno para a intervenção social.

Outros apontamentos importantes relacionados às dificuldades no processo de alfabetização que as professoras presenciam na sala de aula são descritos a seguir.

É assim, a questão da problemática se relaciona muito com a questão [...], não que a gente queira, a coisa assim que a gente percebe dentro dessa problemática é a questão as vezes da ajuda da família, é uma problemática bem grande mesmo, porque quando a criança tem o acompanhamento em casa, de fazer seu dever de casa, quando ela estuda a sua leitura, aí ela chega aqui, é bem diferente, mas aquele aluno que chega em casa só faz guardar a mochila, a família não olha por essa criança, não tem uma aula de reforço ou até mesmo em casa a mãe que ajuda, aí se torna bem difícil; é difícil a gente pegar uma criança que não estuda e no outro dia ela passar de leitura né, e a gente ver aqui eu trabalho muito a questão da leitura pra eles, tudo pra mim envolve a leitura, ainda sou do ditado, pra que eles aprendam a questão da leitura e da escrita ao mesmo tempo. As salas superlotadas. (Relato da Violeta).

Se considerarmos as condições de alfabetização em diferentes realidades, vamos perceber que é um desafio inserir o letramento no processo de alfabetização, pois para isso são necessárias atividades significativas, produtivas e desafiadoras, além da compreensão global dos agentes envolvidos nesse processo. Ferreiro e Teberosky afirmam que o indivíduo, o sujeito intelectualmente ativo, não é um sujeito que faz muita coisa, mas um sujeito que compara, que exclui, que ordena, que categoriza, que reformula, que comprova, que cria hipótese. (Relato da Margarida).

É importante ressaltar que todas as participantes exceto a professora Margarida, relataram a falta de ajuda dos pais no acompanhamento e realização das atividades em casa, assim como o excesso de alunos na sala de aula descrito pela professora Violeta. Sendo essas situações - na visão da professoras - fatores que desencadeiam a dificuldade de aprendizagem dos educandos, bem como barreiras ao processo de ensino. Porém, é preciso considerar que a escola carece de condições capazes de compensar a falta de acompanhamento do aluno pelos familiares responsáveis, ocasionada principalmente pela desestruturação na família.

É de suma importância trazer notoriedade ao relato da professora Violeta de que a mesma atribui a responsabilidade para a mãe da criança, de fazer o acompanhamento e ajudá-la nas atividades escolares em casa. Visto que, muitas

mães que fazem parte da classe trabalhadora, têm sua rotina de tarefas domésticas e/ou até mesmo atuam em outros setores de trabalho e não possuem tempo para auxiliar seus filhos na educação escolar. Sendo assim, isso pode ser considerado uma imposição de responsabilidade familiar no contexto educacional. No entanto, apesar da educação escolar não ser considerada redentora da humanidade deve fornecer aos educandos o auxílio necessário para que se tornem alfabetizados, considerando a realidade social do educando, ou seja, a prática social.

Além dessas problemáticas apontadas, é fundamental levar em consideração o fato de que ainda persiste nos dias atuais a existência de salas superlotadas nas escolas. Foi informada pela Violeta a quantidade de 28 alunos na turma de 3º ano na qual leciona. Tal fator dificulta o processo de ensino e aprendizagem e reflete diretamente na dificuldade de apropriação da leitura e da escrita dos alunos.

Isso demonstra com nitidez a falta de apoio e o efetivo auxílio do poder público para a resolução e superação desse problema. É papel do Estado garantir políticas públicas educacionais que venham contribuir para o melhoramento do processo de ensino e para a efetiva aprendizagem dos discentes. Contudo, na concepção de Molina e Rodrigues (2020) os desafios presentes no sistema educacional são reflexos principalmente das atuações feitas pelo Estado com a intenção de preservar os interesses das classes dominantes e a reprodução do capital.

Em conformidade com Saviani (2011, p. 14) “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, e para que seja garantida a apropriação desse saber sistematizado as atividades escolares devem ser organizadas e/ou elaboradas a partir dessa demanda.

Já a professora Margarida apontou como problemática o desafio de inserir o letramento no processo de alfabetização, porquanto segundo a mesma é necessário compreender de forma integral os agentes (corpo docente) envolvidos no processo de letramento e alfabetização, e, além disso, é importante elaborar atividades adequadas considerando a complexidade desses sujeitos. Uma

situação diferente do que foi relatado pelas demais entrevistadas. E percebeu-se que a entrevistada, através de sua fala, se apoia nas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky como um referencial teórico e prático para a realização do trabalho em sala de aula com os alunos.

As referidas autoras produziram uma concepção de alfabetização baseada no Construtivismo de Piaget, sustentando que a criança para se tornar alfabetizada percorre um caminho, no qual cria hipóteses e passa a ascender a diferentes níveis de aprendizagem, e que é importante nesse processo, o professor saber detectar em qual nível seu aluno se encontra. A respeito dessa teoria construtivista, Duarte (2010) considera como uma pedagogia hegemônica na qual está ausente a perspectiva de superação capitalista, da atual forma de organização da sociedade. Assim sendo, acaba por possuir um caráter alienador e de reproduzir a dinâmica da sociedade capitalista.

Conforme Mazzeu e Francioli (2018) [...] a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural possuem grande subsídio em termos de elaboração de pressupostos que superem os limites tanto do Construtivismo, quanto das abordagens ecléticas²⁰, e, concomitante a isso, permitem resgatar de forma inovadora elementos da pedagogia tradicional.

4.4.1 Condições de trabalho docente nas escolas na concepção das professoras

As teorias Histórico-Cultural e Histórico-Crítica podem contribuir significativamente com a educação escolar, pois têm em seus fundamentos a valorização da apropriação do conhecimento acumulado historicamente, assim como consideram necessária a ação intencional no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Com isso, o trabalho educativo, mais especificamente o trabalho pedagógico a efetiva incorporação de elementos necessários para intervir socialmente.

No contexto escolar é preciso ter em vista as condições de trabalho que são oferecidas aos docentes, pois isso impacta diretamente na prática educativa, inclusive no processo de alfabetização e no desenvolvimento da prática educativa

²⁰ Integração de diferentes linhas teóricas.

como um todo. Sobre esse aspecto, a professora Rosa, ao ser questionada como avalia as condições de trabalho docente na escola onde atua revelou a seguinte situação:

Antigamente não tinha professor horista era só a gente mesmo na sala e a gente não tinha muito tempo, hoje com o professor horista já ajuda bastante, quando o professor está na sala a gente está se planejando. (Relato da Rosa).

Apesar dos problemas e desafios enfrentados pela docente no âmbito escolar no processo de ensino e aprendizagem, houve um melhoramento quanto ao planejamento das atividades curriculares para efetuar em sala de aula, conforme sua fala. Essa melhora se deu devido à existência da hora-atividade nas escolas do município, que compreende a um período da carga horária dos professores dedicado às atividades fora da sala de aula, de modo geral, o planejamento das atividades. Para que isso aconteça, existe o professor horista²¹, e no momento destinado ao professor titular das turmas de 1º ao 5º ano se retirarem da sala para planejar suas aulas, esse professor assume a turma e desenvolve os conteúdos pertinentes à sua função, sejam conteúdos relacionados às disciplinas curriculares ou projetos.

Considera-se que as condições de trabalho docente envolvem um conjunto de recursos que viabilizam auxiliar as atividades dos profissionais da educação, sendo assim, envolvem questões que vão desde o tempo que é destinado aos docentes para a organização do trabalho pedagógico à estrutura dos espaços físicos, e outros tipos de suportes necessários, onde atuam os educadores. Contudo, as boas condições de trabalho que devem ser ofertadas aos professores não são garantidas adequadamente, conforme a Margarida relata.

Eu avalio de forma mediana, né, por exemplo, a gente não tem aqui um espaço físico para atividades como educação física, para as apresentações, para recreação, então a gente sente falta disso para desenvolver nosso trabalho, né, é uma escola que busca atender, só que, assim, é pública e a gente sabe que se esbarra

²¹ Os professores horistas, citados pela entrevistada, são professores auxiliares de projetos vinculados à prefeitura municipal de Castanhal, como Meio Ambiente e Cidadania, os referidos professores são estagiários do curso de Pedagogia. Além desses professores auxiliares, existem os professores de Libras, Inglês, Espanhol e Educação Física que complementam o período correspondente à hora-atividade dos professores titulares das turmas.

em muitas situações, às vezes falta de material, tem que tá fazendo coleta, festa, que nem festa junina, bazares pra gente tá tendo uma estrutura. (Relato da Margarida).

É importante frisar uma questão colocada pela professora, que é uma determinada naturalização da falta de recursos na escola onde trabalha, por considerar que a escola por ser pública enfrenta o problema da falta de recursos, e que para melhorias nos aspectos estruturais e na obtenção de materiais essenciais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é preciso o corpo docente fazer eventos para captar recursos. E, além disso, a escola não possui espaço adequado para desenvolver atividades que requerem um espaço maior. Também é imprescindível esclarecer que não se trata de condenar o fato da escola promover meios para levantar recursos; no entanto, isso caracteriza, em certa medida, a desobrigação do poder público seja na esfera municipal, estadual e federal, em garantir boas condições de trabalho aos docentes, assim como o apoio preciso para que esses docentes apliquem com seus alunos o que foi planejado de modo satisfatório.

Cabe destacar diante dessa situação o papel da organização coletiva, das organizações sindicais, indispensável de ser exercido, pois os envolvidos nessas organizações precisam cobrar do poder público o recurso primordial conforme a necessidade dos professores em cada escola, e assim contribuir para melhores condições do trabalho docente.

Essas e outras situações demonstram a realidade contraditória vivenciada pelos docentes e que acabam interferindo “[...] consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho” (Oliveira, 2020, p. 34). Pois nesse contexto, os docentes precisam se valer do que dispõe mais imediatamente para a realização das atividades que são essenciais no trabalho pedagógico, e se adaptar aos espaços que a escola oferece quando se quer realizar uma atividade fora da sala de aula com a sua turma.

4.5 O processo da formação de professores pelo PNAIC

O Programa PNAIC voltado para a formação de professores alfabetizadores foi instituído com concepções teóricas e práticas norteadoras para

que os professores pudessem aplicar essas concepções em sala de aula e assim atingir o objetivo de alfabetizar os alunos.

O PNAIC foi um programa desenvolvido a nível nacional, conseguiu então, mobilizar os 26 estados e Distrito Federal, o que inclui a adesão de 5497²² municípios do país. O Programa também mobilizou uma gama de profissionais da educação para a sua implantação; a articulação entre todos os secretários estaduais e municipais, assim como o apoio de instituições públicas de Educação Superior responsáveis pela formação continuada dos professores²³ atuantes nas séries do ciclo de alfabetização.

A formação continuada do PNAIC no Município de Castanhal aconteceu através da SEMED, os professores Orientadores de estudos realizavam a formação dos professores alfabetizadores nos períodos formativos ocorridos nos anos de 2013 a 2018, tendo como uma de suas bases os cadernos de formações e documentos orientadores fornecidos pelo MEC para que os professores tivessem acesso. Os documentos eram elaborados a cada ano e cada formação acontecia no ano seguinte à elaboração dos documentos. De acordo com Silva (2020, p. 31) baseada nas informações da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), divulgadas pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) do ano de 2017,

Desde 2013, o PNAIC foi implementado nos diferentes municípios do Estado e já contribuiu para a formação de 1.180 professores alfabetizadores, o que se relaciona ao atendimento de 141 mil crianças. O programa foi coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF), e teve como parceiros o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Faculdade da Amazônia (FAMAZ).

No período de formação do PNAIC todas as escolas do Município dos anos iniciais, um total de 63, aderiram ao Programa, bem como os professores atuantes nessas escolas participaram das formações.

²² Dados extraídos do portal do Ministério da Educação.

²³ Dados obtidos através do portal do MEC.

Sobre como ocorria o processo de formação continuada no Município, as professoras alfabetizadoras descreveram da seguinte forma:

Geralmente era em outro espaço sem ser a escola que a gente trabalha e funcionava por dias, às vezes por semanas, era de manhã e de tarde. (Relato da Rosa).

Através de encontros presenciais que promoviam a reflexão sobre a prática docente a partir de livros (coleções de livros) e materiais que visam enriquecer as ações em sala de aula e também a troca de experiências com colegas de outras escolas. (Relato da Hortênsia).

A formação se dava de duas formas, de forma presencial que era nas formações nos encontros que a gente tinha, e formação em serviço, ou seja, na prática em sala de aula e correspondia a nossa hora-atividade, nós tínhamos uma carga horária de 30 horas para cada formação, era bimestral cada formação. (Relato da Margarida).

Muito bom né, tinha as orientadoras que orientavam a gente. Apesar da gente colocar os nossos trabalhos... porque a gente já trabalhava, o PNAIC ele só veio fazer a gente registrar (Relato da Violeta).

Naqueles dois dias seguidos os professores iam para a formação, tinha dia que era só para professores do 1º ano, só para professores do 2º ano e só para professores do 3º ano. (Relato da Dália).

Verifica-se nas falas das entrevistadas que a formação de professores pelo PNAIC ocorria em outros espaços fora do ambiente de trabalho das professoras, funcionava por dias, às vezes por semanas nos turnos da manhã e da tarde. Os encontros aconteciam de forma presencial, promoviam a reflexão sobre a prática docente, assim como os materiais pedagógicos serviam de subsídio para a reflexão dos professores, e as trocas de experiências. Além disso, a formação abarcava a prática em sala de aula correspondendo à hora-atividade, com carga horária de 30 horas cada formação e os encontros aconteciam a cada bimestre. Orientadores promoviam a formação dos professores, sendo os professores separados pelos anos das séries iniciais. É importante ressaltar para além desses aspectos o grande entusiasmo da professora Violeta ao considerar que o processo de formação foi muito bom.

Contudo, observa-se que essa formação através dos aspectos teóricos e práticos considerava como sendo essencial no processo formativo dos

professores a reflexão crítica sobre a prática docente, elemento de fato importante, mas que pode se vincular, na ausência dos elementos teóricos necessários a uma reflexão efetiva, à chamada pedagogia do professor reflexivo. Essa pedagogia está no cerne das pedagogias do aprender a aprender e é definida pela negação das formas clássicas de educação escolar. Ou seja, apresenta atitude negativa no que diz respeito à escola, seus métodos, suas práticas e seus conteúdos clássicos (Duarte, 2010).

Duarte (2010) expõe uma crítica a essa perspectiva que é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, pois essa perspectiva valoriza o conhecimento tácito. Do ponto de vista dessa pedagogia “se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz [...]” (Duarte, 2010, p. 41-42).

Acerca dessa concepção tratada na formação, Duarte (2003, p. 605) afirma: “concordo que devemos fazer constantemente a crítica aos fundamentos de nosso próprio trabalho como professores [...]. Concordo também que não estamos imunes a contradições entre o que professamos e o que fazemos”. No entanto, isso não deve ser considerado o foco principal na formação de professores, mas valorizar o conhecimento científico, teórico e acadêmico (Duarte, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, estabelecida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, assinalam a importância de que a formação deve promover “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (Brasil, 2015, p. 13). Essa reflexão precisa ocorrer, de fato, porém, precisa acontecer de forma conexa com as dimensões éticas, políticas e com as dimensões que envolvem o conhecimento científico, teórico e acadêmico.

Quando questionadas sobre quais formações do PNAIC realizaram as entrevistadas afirmaram que participaram de todas as formações, exceto a professora Margarida.

Lembro de ter participado: ler e escrever na educação infantil, oralidade e escrita, avaliação com o SEA que é o Sistema de Escrita Alfabética, alfabetização e letramento (processos e métodos eficientes) qual a diferença, entender o que é alfabetização o que é letramento de que forma que caminham juntos no processo alfabético, organização do trabalho pedagógico, oficinas de recursos e educação no campo. (Relato da Margarida).

Conforme o relato acima nota-se que a professora descreve os tipos de conteúdos os quais lhes foram apresentados para estudo e aprimoramento da prática educativa. Já a professora Violeta, complementa falando que: “era dentro do Português e dentro da Matemática, porque ele vai buscar alfabetização mesmo de alunos dentro do Português e da Matemática”.

Os tipos de formações dos quais a professora Violeta se refere têm relação com os períodos formativos em que o PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2013 e 2014 respectivamente; e dessa forma, cada material usado nas formações, assim como as metodologias desenvolvidas pelos professores alfabetizadores direcionadas pelos Orientadores de Estudo, tinha como foco a elaboração de recursos essenciais para auxiliar os professores em sala de aula.

O objetivo de usar esses recursos em sala de aula era exclusivamente para que os alunos se tornassem alfabetizados e letrados (Língua Portuguesa) e aptos a compreenderem a resolução de situações-problemas e o desenvolvimento do pensamento lógico, para a efetivação da alfabetização matemática na perspectiva do letramento (Matemática).

O PNAIC concebe a alfabetização na perspectiva do letramento, concepção que é lembrada pela entrevistada Margarida. Tal concepção assumida nos documentos orientadores da formação do PNAIC é o mesmo ponto de vista que defende a autora Magda Soares. Por isso, nos documentos orientadores é defendido que a criança além de ser alfabetizada deve se tornar letrada, isso quer dizer que se entende e defende-se que é necessário que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, saiba ler e escrever, mas que além dessa habilitação também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema de escrita nas diversas práticas sociais que abrangem a comunicação.

No entanto, Smolka (2008) defende a alfabetização na perspectiva discursiva ao considerar que as atividades realizadas no processo de alfabetização e/ou até mesmo atividades que têm papel educativo como os jogos, por exemplo, possuem “[...] um significado, um sentido, no processo de organização das experiências, elaboração de pensamentos, expressão de sentimentos, construção de conhecimentos” (Smolka, 2008, p. 22).

Nessa via de compreensão, a concepção discursiva de alfabetização implica um processo que une a aprendizagem da leitura e da escrita à formação político-social dos indivíduos. Dessa forma, é preciso considerar nesse processo de atividade cognitiva a atividade social da criança, fazendo com que a criança seja capaz de associar o que se fala ao como se faz (Goulart; Gonçalves, 2013).

4.5.1 Metodologias deliberadas através da formação continuada do Pacto para a prática dos professores alfabetizadores

As metodologias usadas no processo de alfabetização são um dos requisitos basilares para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Segundo Mazzeu (1998) é essencial compreender os processos envolvidos na prática educativa, ou seja, o processo de aprendizagem do aluno e o processo de formação continuada de professores, de forma associada. Pois é de suma importância compreender que a aprendizagem do aluno, como um processo ativo, e a ação mediadora do professor, estão interligadas na prática educativa, apenas ocupando funções distintas.

Dessa forma, a formação continuada do Pacto trouxe inúmeras contribuições de caráter metodológico para a prática dos professores alfabetizadores na visão das professoras. Além disso, destacaram os pontos positivos e negativos do processo dessa formação.

A ideia de ensino sistemático da escrita do PNAIC. Ademais, não se confunde com a imposição de materiais ou sequência de ensino padronizado, esse foi o diferencial pra mim da proposta do PNAIC, o que eu vejo como negativo é a falta do acompanhamento pedagógico, pois os coordenadores não participavam das formações a priori, já nas últimas formações que eles participaram, e a descontinuidade do programa. O positivo é que o PNAIC veio e trouxe pra gente essa proposta de pensar a

respeito do processo alfabético de forma muito mais responsável, de forma muito mais lúdica (Relato da Margarida).

As contribuições metodológicas foram muito positivas, a questão da gente planejar uma sequência didática pra dar uma aula onde vai envolver todos os seus conteúdos, todas as disciplinas. Trabalhar o lúdico dentro da sequência didática. Trabalhar atividade extraclasse em ambientes abertos, debaixo de uma árvore. De ponto negativo, eu penso assim que mais a questão do tempo, naquela época eles jogaram pra gente que tinha que fazer todas essas atividades, e tem atividades bem trabalhosas (Relato da Dália).

Nesse relato, a entrevistada Margarida descreve que a partir dos materiais pedagógicos disponibilizados e sequência de ensino coletivamente instruídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para ensinar a leitura e escrita alfabética, pois em sua concepção o PNAIC respeita o ensinar do professor sem fazer imposições, caracterizando esse fator como uma grande contribuição em termos metodológicos da proposta do Programa.

Cabe registrar uma tensão nesse relato e o que é afirmado por Reis (2019), de que os professores participantes do PNAIC não desfrutam de autonomia no processo pedagógico, ao terem que seguir orientações e prescrições acerca do que devem realizar em sala de aula, e, além disso, ter o objetivo final de que os discentes se tornem preparados para realizar as avaliações²⁴ propostas pelo Programa. Tal constatação demonstra o que pode ser chamado de uma “pseudoautonomia”, nesse sentido, o Programa dá ao professor alfabetizador a tarefa de selecionar as metodologias e materiais pedagógicos que pretende trabalhar com seus alunos, porém já traz nos cadernos de formação e documentos orientadores de estudo de forma padronizada os conteúdos e materiais a serem aplicados.

Sobre os aspectos negativos da formação na concepção da Margarida, estes estão relacionados à falta de acompanhamento pedagógico. E esse acompanhamento ao qual a professora se refere é a coordenação pedagógica

²⁴ Essas avaliações das quais a autora se refere são a Provinha Brasil, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

das escolas, sendo que quem orienta o trabalho pedagógico na escola é o pessoal da coordenação, e como de início não participaram das formações então não tiveram conhecimento do que era repassado aos professores nas formações e por isso, não poderiam orientar os professores alfabetizadores.

Essa dificuldade de orientação nas escolas refletiu-se na dificuldade de muitos professores colocarem em prática e adaptar aos conteúdos curriculares as metodologias e tudo o que apreenderam; e a descontinuidade do programa, porquanto se analisa em sua fala que o Programa é visto como uma política de grande contribuição para a educação e a sua não continuidade implica na interrupção de um trabalho educacional que vem sendo construído. Já a professora Dália relacionou os aspectos negativos da formação com a falta de tempo para a confecção das atividades que foram orientadas, essas atividades são consideradas pela mesma, como sendo bem trabalhosas.

Em relação aos aspectos positivos a Margarida ressaltou que o Programa proporcionou aos professores uma forma nova de pensar a respeito do processo de alfabetização de maneira mais responsável e lúdica. A professora Dália enfatiza essa questão de trabalhar o lúdico da sequência didática²⁵, então nesse sentido, a formação contribuiu, ou pelo menos procurou oferecer indicações para que os professores alfabetizadores viessem trabalhar em sala de aula a alfabetização de forma lúdica, isto é, com atividades prazerosas relacionadas aos jogos e ao ato de brincar as quais propiciam a aprendizagem da criança.

Ainda de acordo com a professora Dália a formação proporcionou aos professores alfabetizadores formas inovadoras de trabalhar atividades extraclases, assim como trouxe subsídios para auxiliar no planejamento dos conteúdos, inclusive trabalhar a sequência didática de forma interdisciplinar, sendo que essa perspectiva interdisciplinar de organizar os conteúdos foi privilegiada nos trabalhos das formações do ano de 2015 pelo Pacto.

Todavia, percebe-se que o PNAIC reforçou o aspecto da responsabilização do professor no ato de alfabetizar; e que a formação continuada do Pacto não só considera importante na formação, a prática

²⁵ A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas a um determinado conteúdo.

educativa imediata, como supervaloriza essa prática, ocasionando a relação prática/teoria/prática, e até dá destaque para as formas de construção e aplicação na prática do que foi planejado. Coloca o professor como o protagonista, em articulação entre “o fazer” e o “como fazer”, e ao colocar o professor como a peça principal desse processo, reitera o papel do professor como um dos agentes de transformação educacional. A esse respeito, o caderno de apresentação da formação disponibilizado pelo MEC afirma que,

O processo formativo que tem a prática como ponto de partida e de chegada permite ao professor desenvolver uma sólida formação profissional. Neste movimento de articulação entre o fazer e o como fazer, o professor torna-se um protagonista do seu desenvolvimento profissional [...]. Para que o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 55).

Essa perspectiva do Programa acaba centralizando no professor a responsabilidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem com o intuito de transformar a realidade que se apresenta na sociedade. Isso faz com que o professor se sinta na obrigação de assumir o compromisso em buscar soluções, estratégias e metodologias diversificadas baseadas no perfil de cada aluno que se apresenta no contexto escolar, para que através da prática pedagógica promova a transformação da realidade, ou seja, tornar os alunos alfabetizados.

Entretanto, conforme Silva (2021) entende-se que a formação continuada de professores alfabetizadores é elemento inseparável da luta pela democratização da escola e da produção do conhecimento científico concretizado por uma práxis transformadora. Isso quer dizer, que o processo de formação do educador precisa estar articulado aos conteúdos filosóficos, das ciências, das artes e do conjunto de linguagens essenciais, para que com essa articulação seja possível compreender a função e os usos dos sistemas de leitura e escrita que possibilite subsídios ao professor a enfrentar os problemas no processo de alfabetização.

Dessa forma, é imprescindível o professor planejar o trabalho educativo a partir dessa perspectiva, de modo a favorecer a humanização dos indivíduos [...]

e, especificamente a linguagem escrita, terá decisivo papel na formação de conceitos teóricos, determinante para a elevação da capacidade de pensamento dos sujeitos (Marsiglia; Saviani, 2017, p. 12).

Sobre os tipos de metodologias que o Pacto trouxe como forma de alfabetizar as crianças, as entrevistadas destacaram as seguintes metodologias:

Tinha que ter na sala de aula o cantinho da leitura. (Relato da Rosa).

A análise de texto, a organização das aulas e a adequação dos conteúdos. (Relato da Hortênsia).

Jogos, consideração da construção de hipótese de cada aluno sobre a organização do SEA, uso de textos diversos, leitura deleite. (Relato da Margarida).

O PNAIC veio trazendo pra nós professores de que maneira a gente podia alfabetizar a criança dentro do cotidiano dela. (Relato da Violeta).

A questão do alfabeto móvel. (Relato da Dália).

Verifica-se que a formação trouxe variadas propostas metodológicas aos professores alfabetizadores, assim como orientações para a organização das aulas a partir dessas metodologias, para que os docentes viessem a aplicar na sala de aula como meio para alfabetizar os discentes. A partir da abordagem teórica e, sobretudo prática presente nos documentos da formação do PNAIC é que o Programa passou a ser base da organização curricular das escolas.

No entanto, nota-se a supervalorização do Programa em relação à efetivação dos aspectos metodológicos através da ação pedagógica descolada de princípios que consideram a prática social dos indivíduos importante no processo educacional e incentivam a concretização de uma práxis transformadora. Porém, “a formação docente se constitui como mola propulsora a uma prática pedagógica coerente com as demandas da sociedade, na qual cada sujeito desempenha um papel social” (Corrêa, 2019, p. 90-91).

Nesse aspecto, o trabalho pedagógico carece promover um ensino que viabilize colocar em destaque a problematização, que diz respeito em fazer discussões relacionadas às questões que estão colocadas no contexto social de cada indivíduo, bem como as contradições que se apresentam na sociedade capitalista.

Observou-se nos momentos de visitas nas escolas para a entrevista com as docentes, que essas participantes ainda trabalham com as suas turmas as metodologias e atividades que foram orientadas na época da formação continuada do Programa. Somente em uma escola não foi possível visualizar os materiais do PNAIC devido a uma reforma que estava acontecendo na escola e a entrevistada não saber o local exato onde encontrá-los. Com a permissão das professoras consegui fotografar os materiais pedagógicos conforme mostram as figuras abaixo.

Figura 3: Imagens de materiais fornecidos através do PNAIC



Fonte: Registros fotográficos feito pela autora, 2023.

Os livros de literatura infantil e as caixas com jogos pedagógicos para alfabetização foram encontrados na sala de leitura da Escola 01. Esses materiais pedagógicos ainda hoje são usados pela professora ao trabalhar a leitura com os alunos. Os livros infantis são fundamentais para estimular a imaginação, a criatividade e o aprendizado das crianças. Os jogos pedagógicos mostrados na figura permitem trabalhar a leitura de palavras ao relacionar a imagem à palavra.

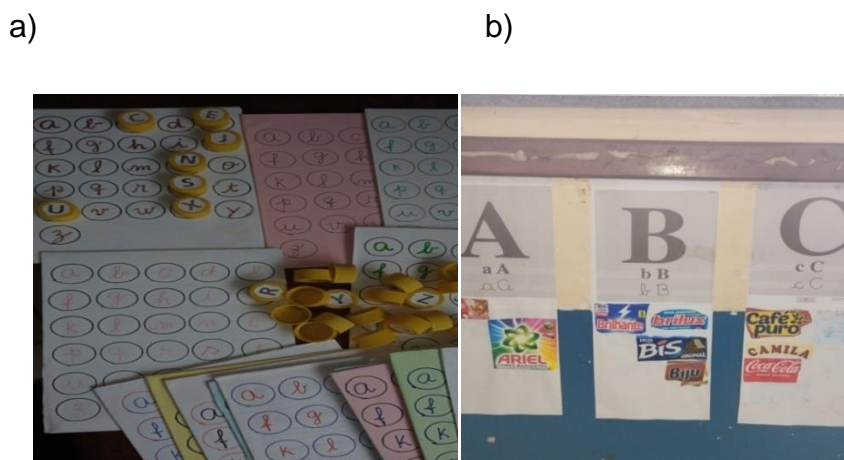
Figura 4: Imagens de materiais pedagógicos



Fonte: Registros fotográficos feito pela autora, 2023.

Os materiais pedagógicos ilustrados nas imagens acima estavam presentes na Escola 02, na sala de uma das professoras entrevistadas. A professora mostrou-me com muita satisfação os materiais que conseguiu confeccionar os quais desenvolveu a partir da formação do PNAIC, e os materiais adquiridos pelo Programa. Os referidos materiais são: caixa da Língua Portuguesa, cantinho da leitura e caixa da Matemática. Todos esses recursos são usados pela docente como meio de trabalhar a leitura e escrita e a alfabetização Matemática de forma lúdica.

Figura 5: Imagens de atividades.



Fonte: Registros fotográficos feito pela autora, 2023.

As atividades esboçadas na figura 4 foram fotografadas na sala da entrevistada na Escola 03. A imagem à esquerda mostra uma atividade confeccionada pela professora com base nas orientações no período da formação, utilizando materiais reutilizáveis nessa confecção. Essa atividade propicia à criança uma forma de conhecer o alfabeto e os tipos de letras cursivas e letras maiúsculas. A imagem à direita ilustra uma atividade realizada pelos alunos com o auxílio da professora a partir do cotidiano deles. A professora incentiva os estudantes a aproveitar as palavras presentes nos rótulos de produtos consumidos no dia a dia e relacionar as letras iniciais de cada palavra com as letras do alfabeto e assim, desenvolver a leitura.

Isso denota o quanto a formação do PNAIC marcou a formação das professoras e influenciou grandemente no planejamento e na ação pedagógica. E atrelado a essa influência, notam-se os impactos do Construtivismo (uma das abordagens teóricas adotadas nos cadernos de formação do PNAIC), pois se inseriu nos currículos escolares atividades metodológicas contemplando essa concepção do fazer pedagógico. A perspectiva construtivista, assim como a pedagogia do professor reflexivo, está no conjunto das pedagogias do aprender a aprender, e apresenta a negação absoluta dos elementos do que pode ser chamado de educação tradicional (Duarte, 2010). Trata-se de uma perspectiva que se vincula aos princípios pedagógicos escolanovistas e está associada à reprodução da lógica da sociedade capitalista (Duarte, 2010).

Contudo, é notável que a formação continuada do Pacto encaminhou várias mudanças na forma de ensinar das entrevistadas, pois antes dessa formação as professoras empregavam na sala de aula metodologias consideradas tradicionais, para que dessa forma a formação viesse cooperar no desenvolvimento da leitura e escrita de seus alunos, segundo aponta a entrevistada: “eu trabalhava muito a questão do tradicional, só a leitura a escrita na lousa” (Relato da Violeta). Portanto, verifica-se que a referida formação ao promover mudanças significativas na forma de ensinar do professor, nega a concepção tradicional de ensino.

É importante ressaltar que no método de ensino tradicional o professor é a figura central do processo de ensino e aprendizagem, foca nos conteúdos e na

transmissão de conhecimentos. Esses conhecimentos são repassados aos educandos normalmente através de aulas expositivas; ao estudante cabe o papel de receber os saberes que lhes forem repassados, memorizar e reproduzir esses saberes.

Dermeval Saviani (1999) ao fazer crítica à escola nova que se autoproclamou científica, considera que o método tradicional, que ainda hoje se perpetua nas escolas, foi constituído após a revolução industrial e por isso é considerado método científico. Ainda na concepção do autor, o método de ensino tradicional não deve ser considerado ultrapassado na totalidade de seus elementos, mas deve ser superado por incorporação, isto é, superação das unilateralidades, do excesso de mecanismo, e etc., mas assimilação dos elementos que permanecem válidos para o processo educativo. Nesse sentido, essa concepção vai ao encontro, mas não em sua totalidade, ao que a Margarida relatou durante a entrevista.

Eu sou uma professora que sempre gostei de pesquisar, eu nunca me conformei com o ensino tradicional, mas eu também nunca desprezei. Eu acho que um professor ele não tem que definir um método, nem uma metodologia, ele tem que saber usar cada metodologia a seu favor, na leitura, na escrita, no processo alfabético, o método analítico, o outro sintético, eu não desprezo nenhum deles. (Relato da Margarida).

Com base nesse relato, podem-se identificar duas questões relacionadas à forma de ensinar: a primeira é a pesquisa para auxiliar no modo de ensinar; e segundo, a educação na perspectiva do ensino tradicional. Nota-se que, com exceção das demais entrevistadas, a referida professora apesar de se apropriar de métodos tradicionais no processo de alfabetização (método analítico, método sintético) buscava, através da pesquisa, metodologias diferentes para aplicar no contexto da sala de aula antes das formações do Pacto.

No entanto, Martins, Carvalho e Dangió (2018, p. 344) defendem o ensino da linguagem oral e escrita baseado no “[...] princípio metodológico dialético para a orientação do ensino da escrita, tendo em vista superar as perspectivas que unilateralizam ora enfoques analíticos ora os enfoques sintéticos em alfabetização”.

Na prática educativa não se deve ensinar a ler e escrever de qualquer forma. Por ser um processo escolarizado, sistemático e intencional, o ensino da leitura e escrita, assim como o de todos os conteúdos escolares, não pode prescindir de método. Isso quer dizer que esse ensino não deve se basear em uma sequência de etapas planejadas e organizadas para o docente ensinar e as crianças se tornarem aptas a ler e escrever (Mortatti, 2008).

A partir dessa percepção, é essencial que o processo de alfabetização esteja ligado com as instrumentalizações necessárias para que o educando adquira o conhecimento e a compreensão acerca dos problemas sociais que estão em seu entorno, e que o encaminhe à resolução desses problemas.

Conforme afirmado anteriormente neste trabalho, a formação continuada do PNAIC proporcionou aos professores alfabetizadores um leque de concepções metodológicas para que os docentes pudessem empregá-las em sala de aula e assim, haver avanços na aprendizagem dos discentes, inclusive na leitura e escrita, sendo esta a principal finalidade do Programa. Sobre isso, as entrevistadas foram unânimes em dizer que aplicaram os métodos absorvidos na formação do Pacto na prática no interior da sala de aula, e que essas escolhas metodológicas contribuíram para haver avanços na aprendizagem dos alunos.

Após a aplicação das formações do PNAIC a gente teve sim resultados muito positivos, a nossa escola, por exemplo, tava em vigésimo quinto lugar no IDEB e ela passou para o quinto lugar. Não era permitido, por exemplo, que o professor fosse lotado da educação infantil ao terceiro ano que não tivesse passado pela formação do PNAIC. Então assim, foi um salto muito grande, nós queríamos melhorar a alfabetização da nossa escola, e nós queríamos também dar uma resposta à distorção idade-série. (Relato da Margarida).

A gente percebia que quando a gente colocava ali uma leitura dentro de um jogo brincando, mesmo que fosse em grupo ou individual chamando cada um pra tá fazendo esse jogo a gente percebia que eles conseguiam internalizar melhor e mais fácil. Quando a gente finalizou a terceira formação do PNAIC a gente percebeu que tinha alunos que estavam indo para o 4º ano sem saber ler. Trocava quando chegava período de lotação, era pra esses professores quando iniciou o PNAIC, ficarem lotados dentro desse ciclo. (Relato da Dália).

Com base nesses relatos, observa-se que os resultados esperados para o desenvolvimento da leitura e da escrita foram significativos na escola da

entrevistada Margarida, segundo os indicadores do IDEB; e analisa-se que apesar de haver resultados positivos em relação aos avanços na aprendizagem dos alunos através das contribuições metodológicas da formação, não houve certos resultados esperados, como é o caso da escola onde a Dália atua ao se considerar o principal objetivo do Programa. Conforme a professora uma parte dos alunos estava saindo do 3º ano sem saber ler.

É possível detectar que as escolas em determinado período da formação adotaram políticas diferentes em relação à contratação de professores para atuarem da Educação Infantil ao 3º ano. Se em uma escola não era permitida a lotação do profissional nessas séries que não tivesse realizado a formação do PNAIC, na outra escola esse fator não foi considerado importante e necessário. Essas escolhas, na visão das professoras, impactaram nos resultados obtidos. Na escola onde foram lotados somente professores que passaram pela formação do Pacto houve alterações positivas no IDEB fazendo com que a escola subisse 20 posições e sendo classificada em 5º lugar no ranking do Município. Diferente da escola da entrevistada Dália onde se percebeu que alunos estavam saindo do ciclo de alfabetização e chegando ao 4º ano sem saber ler e, conseqüentemente, sem saber escrever.

Os dados educacionais do Município de Castanhal confirmam as informações da entrevistada Margarida sobre a elevação da nota do IDEB na escola onde leciona. No ano de 2015 quando foi divulgado o resultado do aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) a nota da escola foi de 4,3, mas no ano de 2017 a nota passou a ser de 5, 2, da 25ª posição a escola passou a ocupar a 5ª colocação entre as escolas municipais²⁶.

Percebe-se nesse aspecto que as avaliações em larga escala, com destaque para o IDEB, vêm modulando a organização do trabalho pedagógico da escola, de sobremaneira que ultrapassa as demais categorias essenciais nessa organização como os objetivos, e basicamente, o método e o conteúdo. Essas avaliações acabam se configurando na definição do que o docente “deve” ensinar

²⁶ Dados retirados do site: <https://qedu.org.br/municipio/1502400-castanhal/ideb/escolas/fluxo>.

em sala de aula, assim, transforma o ensino em “preparação para a prova” (Martins, *et al.*, 2016). Reflete-se assim, na supervalorização dos conteúdos específicos em referência “[...] ao domínio da Língua Portuguesa e da Matemática, frente a uma compreensão mais abrangente do que venha a ser uma formação básica comum, tal como está expressa no artigo 210 da Constituição Federal de 1988” (Piolli, 2015, p. 486).

Em relação às dificuldades apontadas pela professora Dália na escola onde atua, é preciso ter em mente que as problemáticas no processo de alfabetização vão muito além da falta de profissional capacitado para desenvolver estratégias e métodos para que os alunos aprendam a ler e escrever, é preciso considerar um conjunto de fatores que interferem nesse processo, como problemas familiares, alimentares, socioeconômicos, condições precárias do trabalho docente, dentre outros.

Isso significa que não se pode desenvolver o processo de alfabetização sem se estar conectado com o contexto histórico, social e cultural dos indivíduos envolvidos nesse processo, e somando-se a isso é fundamental que a escola tenha o compromisso de assegurar a formação integral dos alunos, bem como a efetiva aprendizagem, para que os educandos possam ascender ao nível catártico, porquanto conforme Saviani (2015 p. 37) “este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Entretanto, é indispensável que a escola possua condições objetivas para tal. É imprescindível que o aluno tenha domínio progressivo da leitura e escrita, assim como esteja munido de outros saberes, como, por exemplo, acerca dos conteúdos das Artes, Geografia, Ciências, dentre outros.

Além disso, é preciso compreender que a alfabetização não se reduz a apenas ler e escrever, mas na gradual assimilação e reprodução do conhecimento historicamente acumulado, sendo esse um ponto de partida indispensável para que a prática com textos e outros conteúdos da língua permita apreender o objeto, no caso a escrita, em seus aspectos essenciais, como totalidade concreta (Mazzeu; Francioli, 2018). Por esse motivo compreende-se que “[...] o processo pedagógico da alfabetização implica um ensino

sistematizado, objetivando a apropriação das formas, técnicas e conceitos necessários ao domínio consciente da leitura e da escrita pela criança” (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 226).

A valorização da aprendizagem com o intuito de alcançar bons resultados através de testes padronizados é algo que está presente na fala da Margarida, e percebe-se que isso vai além do aspecto de melhorar a alfabetização e reduzir o problema da distorção idade-série²⁷. Nesse sentido, a formação continuada voltada para o exercício da prática pedagógica de modo a preparar os alunos para as avaliações com o objetivo de medir o desempenho, revela a lógica do Estado avaliador e regulador entranhado ao sistema educacional.

Assim, inseriu-se nas séries iniciais o princípio da lógica do mercado pautado na padronização dos conteúdos. O professor nesse aspecto deve seguir uma matriz padronizada e sua tarefa na sala de aula passa a ser muito mais de caráter instrumental. Essas situações acabam refletindo, por intermédio da educação escolar, os valores nucleares da sociedade capitalista, como o individualismo, a competição e a responsabilização docente, visto que os resultados ruins são atribuídos à falta de esforço do aluno e ao professor (Ferreira; Silva, 2020).

Nos processos de formação continuada cabe ser contemplado o complexo processo de alfabetização, e não reduzir a formação continuada a simplesmente um processo formativo em que aos participantes são repassados conteúdos e metodologias uniformizadas, conduzindo-os às habilidades que os condicionarão a promover a leitura e escrita de seu alunado. Pois, em consonância com o que afirma Saviani (2011, p. 18), “à medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito”. Por isso, as políticas de formação continuada precisam estar atreladas indispensavelmente com a qualidade e compromisso ético, político e científico com a transformação social.

²⁷ A distorção idade-série é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando.

4.5.2 A política de formação de professores do PNAIC e a valorização dos profissionais da educação

As políticas de formação docente, sobretudo as políticas de formação continuada, têm como objetivo promover e melhorar os cursos de capacitação dos professores da educação básica e concomitante a isso valorizar os profissionais da educação, o que envolve garantir condições dignas de trabalho e remuneração adequada e assim, melhorar a qualidade da ação educativa.

O PNAIC, sendo uma política nacional de formação dos profissionais da educação, está embasado na meta 15 do PNE, que trata da criação e efetivação de políticas de formação docente que contemplem a formação inicial e continuada dos professores atuantes na educação básica.

A política de formação continuada de professores PNAIC traz em seus documentos orientadores diferentes formas de conceber a formação de professores e a valorização docente. Para elucidar essas concepções sobre a formação continuada, entendida como política nacional para a profissionalização e valorização docente, aqui são apresentadas as informações apontadas nos documentos do PNAIC: “[...] será possível a inclusão de professores-alfabetizadores com boas experiências no grupo de orientadores de estudo, trazendo a ideia do “coaching” e da formação entre pares, valorizando o protagonismo dos bons educadores” (Brasil, 2016, p. 7); “[...] devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (Brasil, 2017, p. 4).

Em síntese, nessas perspectivas defendidas no documento orientador revela-se o caráter da política de formação docente pautado nos ideais neoliberais. Dessa forma, a influência do sistema neoliberal na formação de professores se traduz ao se trazer a ideia do professor como um “coaching” e; considerar a formação focada no protagonismo dos “bons educadores”, classificado como o professor competente de acordo com Robertson (2012). Esses aspectos são proclamados no documento como forma de valorizar os professores.

O termo “coaching” é usado para definir os professores como motivadores de interesses (Scherer; Gräff, 2020) no processo formativo. Trata-se de “[...] um processo estruturado que auxilia pessoas a atingirem suas metas em sua vida pessoal, suas carreiras, seus empreendimentos ou organizações” (Birck; Ziliotto, 2017, p. 168). Esse procedimento torna possível o aperfeiçoamento e aprofundamento do aprendizado, além de melhorar as performances e aumentar a qualidade de vida (Birck; Ziliotto, 2017).

Além desses aspectos, a política de formação valoriza a formação continuada advinda dos debates e das reflexões que se constituem em conjunto com os sujeitos envolvidos. Assim como a necessidade de buscar atualização e aperfeiçoamento ao longo de toda a existência, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aprimoramento da prática dos professores alfabetizadores. A formação ao longo da vida é um discurso proposto pelos Organismos Internacionais com a ideia de que os professores precisam renovar constantemente seus conhecimentos para atuarem na sociedade globalizada em permanente mudança (Saraiva; Souza, 2020).

Essas concepções de formação, presentes nos documentos orientadores, as quais estão acentuadas nos interesses da lógica neoliberal, acabam contribuindo para a desvalorização dos professores, à medida que atribuem méritos para dar destaque ao professor alfabetizador considerado com bom desempenho durante o percurso formativo. E, além disso, colocando-o como motivador de interesses baseados na performatividade, tendo em vista alcançar bons resultados.

No entanto, as entrevistadas ao serem questionadas se a política de formação do PNAIC valoriza os profissionais da educação, relataram da seguinte maneira:

Eu acho que valoriza sim o profissional, o acolhimento era bom. (Relato da Rosa).

Sim, a princípio recebemos uma bolsa para participar do PNAIC e tivemos certificação e carga horária (Relato da Hortênsia).

Sim, eu acredito assim que foram momentos muito importantes, umas das coisas que eu mais gostava na proposta do PNAIC é

essa questão de valorizar as experiências exitosas. (Relato da Margarida).

Acho que valorizou sim. (Relato da Violeta).

Os relatos das professoras Rosa, Hortênsia, Margarida e Violeta foram unânimes em concordar que a política de formação valorizou os professores participantes. Dentre os motivos, foram considerados que: o acolhimento era bom, os professores receberam uma bolsa (incentivo financeiro no valor de R\$ 200,00 para os professores alfabetizadores), certificação, carga horária e além do mais a valorização das experiências exitosas. No entanto, a professora Rosa discordou no aspecto relacionado ao valor da bolsa: “a bolsa não influi muito não, era besteira, era pouco”.

Sobre a valorização das experiências exitosas dos docentes, que são as atividades desenvolvidas na prática no cotidiano escolar, é um requisito que está presente no caderno de formação do Programa na qual a formação deve estar baseada. Dito isto, a formação continuada “é entendida como componente essencial da profissionalização docente devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente” (Brasil, 2014, p. 1).

Já a Dália relatou que a política de formação PNAIC valorizou em parte referindo-se aos aspectos metodológicos e por outro lado considerou os recursos financeiros e materiais insuficientes na escola onde atua para atender as demandas orientadas pela formação, a professora afirma,

Ela valorizou na questão pessoal, penso assim que com certeza foi uma formação que valorizou muito, porque foi onde nós aprendemos muita coisa mesmo e assim pra o foco principal levar uma melhor educação pra nossas crianças. Era pra vim (sic) um dinheiro extra ou pra o professor ou pra escola, porque naquela época o recurso que a escola tinha era pouquíssimo, pra montar um jogo pedagógico precisa de material, e cadê o material? Pra fazer o material tinha que gastar do teu bolso. (Relato da Dália).

Apesar de as professoras descreverem que a política de formação valorizou os profissionais da educação no Município de Castanhal, por outro lado há indicações de que a formação continuada do PNAIC contribuiu para o

processo de precarização docente. Os recursos destinados aos professores alfabetizadores eram poucos e não vinham recursos para as escolas suficientes e especificamente para os professores confeccionarem as atividades, jogos pedagógicos e demais materiais pedagógicos, e ainda terem que tirar dinheiro do próprio bolso para a compra de materiais.

Esses fatores são determinantes para a precarização do trabalho docente, o professor se sente na obrigação, e por considerar importante empregar certos materiais, de gastar dos seus próprios recursos para desenvolver uma atividade diferenciada em sala de aula, e “[...] os professores sentem-se responsáveis por produzir resultados que se autointensificam nas relações de precarização do seu trabalho (Silva, 2021, p. 253). É algo contraditório que compõe a política de formação do PNAIC, instruir o professor através de metodologias e cobrar a sua produção e sua efetiva aplicação em sala de aula, mas não oferecer todo o suporte necessário para isso. Percebe-se, nesse cenário, a desobrigação do Estado em investir recursos necessários para a educação e a desvalorização dos profissionais da educação, e ao mesmo tempo, o compromisso dessas professoras.

Contudo, valorizar os professores e futuros professores está diretamente ligado ao que se almeja para melhorar a educação. Seja na formação inicial ou continuada, a valorização dos educadores é o primeiro passo para garantir educação de qualidade, pois a ação dos professores na sala de aula é fundamental para contribuição da efetiva aquisição de conhecimentos e da formação integral dos indivíduos.

4.6 A alfabetização na formação inicial das professoras alfabetizadoras

O ato de alfabetizar pressupõe a compreensão dos princípios da alfabetização por aqueles que o executam - os professores alfabetizadores. Diante disto, as políticas de formação de professores devem contemplar os mecanismos e conhecimentos que embasam o processo de alfabetização desde mesmo a formação inicial. Acerca disso, quando as professoras entrevistadas foram questionadas sobre o que tiveram como formação para a alfabetização na graduação, descreveram que:

Na graduação não tive formação para a alfabetização, eu tive no magistério, aulas, disciplinas tive várias. Tivemos muitas aulas de didática, trabalhar com o lúdico. O magistério foi para mim meu carro-chefe. (Relato da Rosa).

A teoria e prática de ensino e os estágios que fiz na minha licenciatura. Fiz magistério e me formei em matemática, aprendi muito através de pesquisas e formações continuadas. (Relato da Hortênsia).

Na minha primeira formação que foi língua portuguesa, tem muito mais a ver com a alfabetização, a parte teórica... agora alfabetizar de fato acontece em sala de aula né, mas não dá pro professor ser também só prática sem teoria, sem casar teoria e prática, então na Universidade eu tive muito essa parte da teoria que pra mim é importante, você saber o que você está fazendo. (Relato da Margarida).

Nós tivemos professores que trabalhavam com a gente, que ensinavam como a gente trabalhar a questão do aluno né, pra gente também não ficar só naquilo simples com eles, então também ajudavam a gente nas metodologias da qual eles colocavam pra gente e também fizeram essa interligação com a gente de como trabalhar com o aluno dentro de sala de aula através dos jogos. A gente ia pra brinquedoteca né, questão de histórias, tudo isso também foi passado pra gente na Universidade. (Relato da Violeta).

Na minha graduação, inclusive eu fiz, como já estava trabalhando na área, lá dentro da disciplina de didática que a gente tem o que foi repassado lá eu trouxe pra cá, e aí já tinha o PNAIC porque eu finalizei a minha graduação em 2015 e foi justamente no período do PNAIC, então deu certo pra mim trabalhar essa questão da alfabetização. Então a gente aprendeu na faculdade que a gente tem que fazer de uma maneira diferenciada as atividades. (Relato da Dália).

Ao observar essas descrições nota-se que todas as professoras assinalaram que receberam algum conteúdo relacionado à alfabetização na formação inicial, seja no Magistério²⁸ ou na graduação. Além disso, afirmaram que tiveram no período de formação inicial orientações sobre como trabalhar de maneira diferenciada as atividades; trabalhar com jogos; a contação de histórias.

Isso se contrapõe ao que foi falado anteriormente, visto que, em relatos anteriores todas as entrevistadas, exceto a Margarida, descreveram que se apropriavam dos métodos do ensino tradicional antes da formação do PNAIC. No entanto, essa afirmação demonstra indícios de que as metodologias aprendidas

²⁸Instituído em 1971 quando substituiu a escola normal pela habilitação específica do Magistério.

na formação inicial não foram colocadas em prática pelas professoras ou dificilmente era aproveitada na prática escolar. As professoras Hortênsia e Dália ressaltaram a importância das formações continuadas (com destaque para o PNAIC pela professora Dália) para complementar o que se aprendeu sobre como alfabetizar no interior da sala de aula, o que reflete na fragilidade da formação inicial.

Contudo, o que se constata é que a formação seja inicial ou continuada no Brasil é insuficiente para formar os futuros professores e professores em serviço, visto que, não tem conseguido abarcar todo o contexto relacionado às problemáticas do processo de alfabetização. “As fragilidades da formação inicial impulsionam as demandas por formação continuada. Esta, por sua vez, não tem se mostrado suficiente para solucionar os problemas da alfabetização” (Micotti; Capicotto, 2020, p. 370).

Cabe considerar, porém, que a formação de professores por si só não consegue dar conta de solucionar os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e escrita, e nem mesmo a escola por si mesma consegue superar esses e outros problemas educacionais. No entanto, a escola deve assumir o papel de socializar o saber elaborado, pois do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica é pela da mediação da escola que ocorre transição do saber espontâneo ao saber sistematizado, e a escola deve propiciar o acesso aos rudimentos desse saber, e assim, a criança passe a ter domínio da cultura letrada.

Contudo, as políticas públicas educacionais nas últimas décadas voltadas para a formação inicial e continuada de professores têm sido colocadas atreladas aos interesses da classe dominante, causando efeitos na formação a partir desses interesses, sendo que essas políticas só surtirão o efeito desejado na educação quando estas estiverem na perspectiva de atender os interesses das camadas trabalhadoras.

Constata-se que, apesar dos investimentos e da criação de políticas públicas educacionais para equacionar os índices de analfabetismo, essas políticas educacionais criadas no contexto da sociedade capitalista não têm contribuído para a efetiva erradicação do analfabetismo. No máximo, conseguem “maquiar” essa problemática existente na educação brasileira.

4.7 A alfabetização e a formação continuada do PNAIC a partir do olhar de uma professora formadora do Município de Castanhal

A formação continuada do PNAIC em Castanhal ficou a cargo da secretaria de educação do Município, mais especificamente a coordenadoria de ensino. Para isso, contou com uma gama de profissionais envolvidos. Os formadores, por exemplo, eram professores que realizavam a formação dos orientadores de estudo, sendo os orientadores que encaminhavam o processo de formação aos professores alfabetizadores, objetivando alcançar a meta de alfabetizar as crianças ao final do ciclo de alfabetização.

Nesse cenário, esta seção demonstra os relatos de uma professora participante da formação do PNAIC como Formadora no ano de 2018, a partir de sua visão enquanto Formadora sobre a política pública educacional (PNAIC), bem como os processos dessa formação e a situação do Município acerca da alfabetização.

No tocante à alfabetização dos alunos e a situação do Município de Castanhal nesse quesito, a professora Formadora descreveu do seguinte modo,

O momento que estamos vivenciando hoje é assim, a gente vem de um contexto de pandemia e a gente já tá em visita, em diálogo com a escola, no chão da escola já algum tempo, e a gente observa que tem déficit que a gente precisa retomar porque são alunos que estão lá no 5º e no 6º ano que ainda não estão alfabetizados. Hoje em Castanhal temos professores que estão conseguindo realizar um bom trabalho, já agora a partir desse processo de ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano, têm os programas do governo federal, o Tempo de Aprender, a Coordenadoria de Ensino está com um programa na rede que trabalha com processo de alfabetização o Avançar para Valer. Mas assim não está 100% mas a gente tá num processo de construção de alfabetização. (Relato da Formadora).

Com esse discurso, observaram-se as lacunas e problemáticas que o período pandêmico causou na educação e, principalmente na alfabetização do Município, desencadeando déficits de leitura e escrita, materializados nos alunos que estão no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental que não estão alfabetizados. No entanto, nesse cenário de pós-pandemia a SEMED por meio da Coordenadoria de Ensino tem realizado um trabalho de reconstrução do que

vinha sendo construído na educação, quase toda interrompida no tempo da Pandemia.

A Formadora cita programas voltados para alfabetização no Município, um criado a nível federal e outro a nível municipal, Tempo de Aprender e Avançar para Valer, respectivamente; ambos os programas foram aderidos pelo Município e estão sendo efetuados nas escolas públicas municipais tendo como foco principal o melhoramento da alfabetização.

O Programa Tempo de Aprender “[...] segue o direcionamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que prevê a aplicação de práticas baseadas nas assim denominadas “evidências científicas” nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência” (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 2). Nesse aspecto, o referido Programa implementado por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), possui fundamentos teóricos e metodológicos de outros países, segue os princípios da PNA, cuja matriz de ensino pauta-se na forma “mecânica e padronizada” nas práticas alfabetizadoras. Tendo em sua base como método de alfabetização o “[...] método fônico, que surgiu no Brasil em 1855, e que retorna agora com o mesmo discurso de adotar uma opção metodológica como a solução regeneradora para o problema do analfabetismo no país” (Albuquerque; Boto, 2021, p. 10).

Para, além disso, Mortatti (2008) sinaliza para a superação do método de alfabetização que é considerado ser baseado em “evidências científicas”. “[...] O método fônico hoje reapresentado como novo e principalmente os argumentos em sua defesa já mostraram ser ineficazes há mais de um século, no Brasil” (Mortatti, 2008, p. 110).

Dessa forma, as políticas educacionais criadas para a formação de professores alfabetizadores precisam ponderar no trabalho educativo, não somente a questão do método supostamente mais adequado, mas a importância de desenvolver a alfabetização de forma sistemática, levando em consideração a questão do saber sistematizado.

Sobre como pode ser apresentado o desenvolvimento da formação da política pública educacional: PNAIC, realizada com os professores alfabetizadores, a entrevistada relatou que,

As primeiras formações do PNAIC foram bem expressivas, o processo de dinâmica na sala de aula, porque ele foi um processo muito dinâmico, de muita prática. E ele iniciou trazia toda uma construção de material de ficha de acompanhamento do aluno, as sequências didáticas, como o professor planejar a aula. Eu acho que o processo de desenvolvimento foi muito importante, teve uma grande adesão dos professores, por causa dos incentivos financeiros também. (Relato da Formadora).

O desenvolvimento da formação do Programa é apresentado pela entrevistada como um processo dinâmico com muita ênfase na prática, em relação às metodologias, o processo de avaliação dos alunos e planejamento de aula, tendo em vista a ação pedagógica em sala de aula. E os incentivos financeiros para os professores alfabetizadores, sendo um dos motivos atribuídos à grande adesão dos professores à formação.

Compreende-se que a formação do PNAIC ao enfatizar a prática pedagógica nos períodos formativos revela a dimensão que os aspectos práticos se sobrepõem em relação às discussões teóricas. Dessa forma, essa política pública para a formação de professores alfabetizadores “[...] não tem se configurado potencialmente como momento de efetivação da relação teoria e prática, contribuindo para a ressignificação e melhoramento dos processos de ensino-aprendizagem” (Oliveira; Almeida, 2019, p. 30).

Todavia, não se pode deixar de reconhecer os esforços de educadores envolvidos na formulação dessa política pública educacional apoiada pelo Governo Federal para que a criança seja alfabetizada no início da escolarização. Mas o que se pretende no decorrer desta pesquisa é fazer uma discussão crítica acerca da política de formação de professores alfabetizadores - PNAIC, sobre as ideologias hegemônicas as quais “[...] influenciam no formato das formações, como as mercadológicas, visando uma formação técnica do professor para focar em habilidades de leitura e a apreensão das operações matemáticas” (Franco; Dantas, 2018, p. 173).

Quando questionada sobre a importância da política educacional PNAIC para a prática de professores alfabetizadores, a Formadora descreveu:

Essa política educacional que veio do PNAIC foi muito importante porque o professor conseguiu dialogar teoria e a prática. Cada caderno trazia o esquema do processo de alfabetização, tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática, e depois também os outros componentes curriculares. Ele trazia uma parte teórica, mas era muito de prática, o professor ia pra formação, saía da formação com um mundo de informações e de possibilidades pra sala de aula, e geralmente o professor que está com 200 horas em sala de aula quando ele vai pra uma formação quer muito da prática, porque se eu tenho um aluno que eu estou alfabetizando, mas ele não conseguiu desenvolver, uma formação que possa fazer com que eu trabalhe com meu aluno essa habilidade que ele ainda não desenvolveu é algo que o professor quer trazer: a prática. Nesse contexto dessa política do PNAIC trouxe teoria, mas ele trouxe prática, do fazer do professor em sala de aula e o material concreto que foi muito importante, todos os livros da formação do PNAIC trazem muito de concreto, a dinâmica de grupo, de atividades elaboradas, a sucata. (Relato da Formadora).

Ressalta-se na concepção descrita acima a importância que a referida política educacional atribui à interligação entre teoria e prática, no processo de formação continuada com os professores. O Programa promoveu durante as formações inúmeras maneiras e possibilidades para o professor desenvolver em sala de aula, objetivando a criança tornar-se alfabetizada. Para isso, trouxe nos cadernos de formação concepções e procedimentos sobre como elaborar e desenvolver as metodologias e atividades de modo concreto.

Ao se referir à formação de professores no âmbito teórico e prático o caderno de apresentação define que “a concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica” (Brasil, 2015, p. 53). Contudo o que mais uma vez fica visível é a valorização dos aspectos práticos em detrimento da teoria, ao invés de compreender “[...] que o desenvolvimento humano ocorre pela relação entre teoria e prática” (Francioli, 2010, p. 150), e que, portanto devem ser considerados inseparáveis nos processos formativos.

Isso é algo notório tanto no decorrer da formação quanto na abordagem do documento sobre os princípios da formação continuada que norteiam as

atuações do Pacto, que assim, descreve sobre “[...] 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” (Brasil, 2015, p. 27). O que caracteriza algo contraditório presente no documento norteador da formação.

Ao implementar essa proposta no processo de alfabetização, expõe o caráter pragmático da formação do Programa, sendo que “o pragmatismo identifica a prática social com a prática cotidiana, isto é, segundo a perspectiva pragmatista, a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana” (Duarte, 2010, p. 47).

Vale ressaltar, que não se trata aqui de desconsiderar e/ou desvalorizar a prática do professor, porém o professor que alfabetiza precisará estar munido de conhecimentos no campo teórico e prático acerca das “[...] particularidades da língua escrita [...], deverá estruturar um ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente” (Francioli, 2010, p. 157).

Acerca dessa situação a Formadora identificou algumas limitações no âmbito teórico e prático do processo formativo do Pacto em relação aos professores alfabetizadores:

Os professores gostavam muito da parte prática, que poderiam está utilizando, levando pra sala pra poder desenvolver com os alunos deles, a questão teórica eram mais resistente mesmo, parar pra ler, estudar, refletir. (Relato da Formadora).

O professor deve estar ciente desde a formação inicial às formações continuadas, de que o processo de alfabetização não deve ser reduzido a uma mera confecção e aplicação de metodologias na sala de aula com os alunos, para promover os avanços na leitura e escrita, ou seja, a parte prática, mas precisa valorizar os conhecimentos teóricos e científicos e articulá-los com a prática.

Promover formação continuada de professores exige a criação de condições para uma adequada formação docente. Todavia, ao longo do desenrolar da formação do PNAIC com os professores alfabetizadores, foram

surgindo vários desafios apontados pela Formadora de cunho financeiro, material e metodológico, os quais são listados abaixo.

1-Diminuição dos recursos financeiros: no início do Programa, tanto é que os professores recebiam bolsa, tinham recursos, material. No início do Programa o recurso foi um, e ao longo do tempo ele foi diminuindo, quando o Programa já veio finalizando só tinha bolsa para os formadores;

2-Falta de material de apoio: os cadernos que vinham impressos não vinham mais, nos últimos anos a secretaria que imprimia;

3-Resistência dos professores às novas metodologias de ensino: apesar das formações, e até hoje a gente faz formações e o professor ainda com o tradicional de escrever no quadro, bem mesmo a questão da metodologia ativa, o lúdico não é tão levado a sério. (Relato da Formadora).

Essa concepção demonstra as deficiências de um Programa vindo do poder público no que diz respeito à questão da redução de recursos e falta de materiais destinados para os sujeitos participantes da formação, fatos que mais uma vez revelam o subfinanciamento na área educacional. Isso caracteriza a desvalorização da formação continuada de professores e conseqüentemente no trabalho pedagógico. A redução dos custos no setor educacional, conforme Shiroma e Evangelista (2011, p. 138) “[...] conduz a resultados preocupantes como a precarização do trabalho docente”.

O relato da Formadora revela ainda um período de diminuição dos recursos financeiros destinados para a educação que condiz com o período de governo de Michel Temer (ago. 2016-2018), (ainda que a redução desses recursos já viesse acontecendo desde a gestão de Dilma Rousseff), ocasionado principalmente pela aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95 que congelou o gasto público por vinte anos. Essa redução dos custos afetou diretamente o setor educacional, sobretudo os professores e a ação pedagógica.

Em termos metodológicos, nota-se que o que é apontado pela entrevistada como um desafio na formação do Pacto, que é a insistência de professores em querer manter o método tradicional frente às novas metodologias de ensino, tais como metodologias ativas²⁹ e o lúdico, na verdade trata-se da

²⁹As metodologias ativas são processos de aprendizagem em que os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. São exemplos de metodologias ativas: Ensino Híbrido, Sala de aula invertida, Gamificação, entre outras mais.

negação da educação tradicional. E com isso, demonstra-se forte oposição a qualquer elemento da educação tradicional, cuja centralidade está no intelecto, na essência e no conhecimento. Contudo essa negação do ensino tradicional remonta a presença de ideais escolanovistas, centrados na vida cotidiana, na existência e na atividade (Saviani, 1999).

Nesse aspecto, os programas de formações continuadas carecem apontar nos períodos formativos “[...] para um efetivo domínio dos conceitos teóricos e científicos sobre a língua escrita que caberia à escola (em uma perspectiva Histórico-Crítica) assegurar a todos” (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 225).

Além de que, as políticas de formação de professores devem estar alinhadas com a garantia de boas condições de trabalho aos docentes. Sobre isso a entrevistada descreveu,

No Município as escolas tinham qualidade de formações, e separava dois, três dias para as formações, então os professores eram dispensados para as formações, era o dia todo de formação. Nos primeiros anos do PNAIC as professoras eram acompanhadas por uma equipe que tinha aqui dentro da Coordenadoria de Ensino responsável pelo PNAIC, e que iam nas escolas fazer visitas e ver o desenvolvimento dos trabalhos, iam ver se estavam trabalhando com as sequências didáticas, a questão da ambientação, como é que tava a rotina do aluno, toda a orientação que o PNAIC trazia essa equipe fazia o acompanhamento na escola e orientações também. (Relato da Formadora).

Avalia-se que, no Município pesquisado a participação dos professores na formação do Pacto foi considerada extremamente necessária, inclusive os docentes eram liberados de todas as atividades de classe para participar das formações, sendo o PNAIC uma política educacional firmada através de acordo entre os entes federados para a sua execução. No entanto, o fato do Município adotar uma espécie de “monitoramento” das práticas dos professores alfabetizadores, dada a atribuição ao professor em cumprir com as orientações metodológicas apreendidas na formação, revela que a política do PNAIC não levou em consideração as condições de trabalho docente. Nesse sentido, “[...] as condições foram supostamente criadas para a realização do trabalho docente e mascarando a desresponsabilização do Estado, estimulando a autorresponsabilização do docente por seu trabalho” (Ferreira; Silva, 2020, p. 38).

Mostra-se, assim, um forte traço da eficiência e a eficácia do trabalho do professor introduzidas em uma lógica racionalizadora, técnica, pragmática [...] e ainda, constitui a primazia da docência tal como atuação em detrimento do professor como sujeito (Evangelista; Shiroma, 2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para fins de conclusão vale resgatar o objetivo proposto nesta pesquisa, qual seja, de realizar um estudo sobre a formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no Município de Castanhal-PA.

Sendo esta a proposta inicial para se chegar à essência do fenômeno pesquisado, selecionaram-se 5 professoras que lecionaram no ciclo de alfabetização no período da formação do Programa, de 4 escolas diferentes da zona urbana do Município, assim como 1 professora (que atualmente é assessora de ensino na SEMED) que participou do PNAIC como Formadora, para através das entrevistas com essas professoras levantar os dados para análise. Ademais se utilizou de documentos orientadores e cadernos de formação do Programa para extrair as concepções e informações necessárias que subsidiaram a formação dos professores alfabetizadores.

Contudo, com base nos critérios levantados para a seleção das professoras para a entrevista, que era principalmente de escolher professoras que participaram de todas as formações do PNAIC, não foi possível conseguir todas as participantes da pesquisa com esse critério, apesar dos esforços. Além dessa situação, houve dificuldades na seleção das escolas para realizar a pesquisa com as professoras, em razão de algumas escolas estarem em reforma.

Com base nas informações adquiridas nas entrevistas, partindo inicialmente da problemática do Município relacionada à alfabetização, constatou-se que são inúmeras as dificuldades que os professores enfrentam cotidianamente no ato de alfabetizar. Essas dificuldades estão relacionadas com fatores socioeconômicos como: a ausência ou insuficiência de acompanhamento da família no dever de casa do aluno, em muitos casos devido a desestruturação familiar, falta de alimentação adequada no contexto familiar; salas de aulas superlotadas; alunos faltosos; alunos que, do ponto de vista das professoras, se “comportam mal” em sala de aula e; as condições inadequadas que as escolas oferecem aos professores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Mas é de suma importância destacar que em uma das escolas pesquisadas constatou-se que as salas de aulas possuem boa estrutura física para receber os alunos, porém para conseguir os equipamentos, como por exemplo, bebedouros, televisões e quadros de vidro, foram necessários os professores arrecadarem dinheiro através de bazares e festas. Por um lado, isso denota o descaso da gestão do Município para com as escolas, e, por outro lado vê-se um grande esforço dos professores para proporcionar conforto para seus alunos e também melhorar suas condições de trabalho, muito embora essa suposta solução redunde em certa medida na desobrigação do poder público.

As problemáticas constatadas comprometem bastante o processo de ensino-aprendizagem, incluindo o processo de alfabetização, sobretudo com aqueles alunos que têm dificuldades específicas de aprendizagem. No entanto, o que se percebeu é que esses problemas vêm sendo constantemente ignorados pelo poder público, quando este deveria criar políticas públicas comprometidas em solucionar essas desigualdades sociais e educacionais.

Considera-se que a escola é lugar de formação do aluno, para além das disciplinas curriculares, inclusive para aquele aluno que vêm de uma família que não tem uma estrutura adequada, e para que o aluno tenha formação que envolva conteúdos curriculares abrangentes, sendo fundamental que os professores tenham formação adequada, objetivando o desenvolvimento integral dos discentes. Sendo a escola, do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica, o meio essencial para promover aos alunos o acesso ao saber sistematizado e condições objetivas para isso, desencadeando na materialização de uma práxis transformadora.

É relevante destacar as condições em que se encontrou uma das escolas pesquisadas, a “Escola 04” como é definida no Capítulo 4 deste trabalho, no período da realização da entrevista, estava funcionando através de aulas remotas devido a uma reforma nos espaços, e por isso, algumas salas estavam sendo usadas para a entrega de atividades aos alunos matriculados na escola. Com a ocorrência da Pandemia do Coronavírus, devido ao isolamento social, vieram as aulas remotas, no entanto, é sabido que o período considerado pandêmico já acabou, e essa escola optou por continuar com o ensino remoto, devido à reforma

na escola. Tal fato pode representar um alerta para possíveis ações de banalização dessa modalidade de ensino comprovadamente problemática.

As aulas remotas são consideradas um meio de ensinar precário, visto que as atividades são levadas para fazer em casa, ocorre uma grande redução dos conteúdos a serem trabalhados, e muitos alunos não possuem auxílio para a realização dessas atividades, dentre outros motivos. Isso desencadeia no atraso na aprendizagem dos alunos, e assim os alunos vão passando para os anos seguintes de estudo (3º ano, 4º ano, etc.) sem saberem ler e/ou escrever com a desenvoltura adequada para aquela etapa formativa, e até mesmo sem saberem coisas básicas, como por exemplo, o que é uma régua, ou terem insegurança a respeito de procedimentos usuais, como formar uma roda, etc.

Sobre o processo de formação continuada do PNAIC, detectou-se em seus aportes teóricos que se valorizou a reflexão acerca da prática docente, demonstrando assim, certa vinculação com a pedagogia do professor reflexivo na formação. Assim como, na base formativa adotou-se a concepção construtivista criada por Piaget e adotada pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky como método de aprendizagem da língua escrita. Essas concepções se articulam com as pedagogias do aprender do aprender, as quais têm como especificidade a negação do ensino, e estão embasadas em princípios escolanovistas, que, por não se manifestarem claramente sobre a condição alienadora da sociedade capitalista acabam por colaborar com sua reprodução.

Considera-se que a alfabetização é um processo complexo, sistemático e amplo, assim não se reduz a apenas ler e escrever. Mas, a formação continuada do PNAIC colocou como foco nos processos formativos no âmbito teórico e prático, em termos de alfabetização, a questão dos métodos e a questão dos processos de aprendizagem.

Assim sendo, essa formação reduziu o trabalho docente à atuação técnica e de caráter instrumental, fazendo a prática docente se sobrepor em relação à teoria. Sendo que a prática docente é de fato muito importante, mas precisa ser mediada por consistentes conhecimentos teóricos, ela tornando-se, portanto os pares dialéticos, teoria-prática, indissociáveis nos processos

formativos. É fundamental o(a) educador(a) ter domínio dos aspectos teóricos e práticos dos conceitos acumulados historicamente acerca da língua escrita. “Assim, a apropriação da leitura e da escrita se dará mediada pelo trabalho intencional e sistematizado do professor, porque sua aquisição não é um processo natural, espontâneo [...]” (Mazzeu; Francioli, 2018, p. 227).

Realizar formações continuadas de professores alfabetizadores significa levar em consideração as condições de trabalho, carreira e salário. Não se pode desenvolver uma formação sem fornecer os suportes necessários para que o professor aplique na prática o que foi planejado. No entanto, o que se percebeu é a confirmação da tendência à desresponsabilização do Estado em detrimento do seu papel enquanto instituidor e provedor das políticas públicas educacionais para a formação docente, e de todo o apoio imprescindível para todos os sujeitos envolvidos.

O que se constata é que há uma grande ênfase, nas políticas estatais no que diz respeito aos resultados na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o Estado demonstra seu caráter regulador, uma vez que os “bons resultados” são considerados importantes como fator de aquisição da aprendizagem, revelados nas avaliações em larga escala, o que muitas vezes acaba sendo assumido pelos(as) docentes como critério fundamental de aferição de qualidade.

Dessa forma, essas práticas de avaliação consolidam o controle do trabalho docente e essa concepção reguladora é implantada nas instituições de ensino com o discurso de qualidade visando, através do trabalho pedagógico, atingir as metas do IDEB, por exemplo. Esse direcionamento atrelado a atingir metas configura na responsabilização docente, atribuindo uma vinculação unilateral entre o desempenho do professor e o aprendizado do aluno. Ou seja, a responsabilização pelos resultados na aprendizagem ligada a metas preestabelecidas. De acordo com Robertson (2012), o Banco Mundial defende que o pagamento dos professores seja de acordo com o desempenho dos alunos e assim, os docentes serão responsabilizados pelos resultados.

Apesar da política de formação continuada apresentar-se com o objetivo de melhorar a qualificação dos docentes, com o discurso de melhorar a prática

educacional, coloca o professor como protagonista isolado do processo educativo. Ao professor é atribuída ao mesmo tempo a “[...] condição de causa e solução dos problemas educacionais” (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 533). Coloca-se, assim, o professor alfabetizador no centro do processo educacional, como se este fosse o solucionador dos problemas relacionados à alfabetização, reforçando-se dessa forma a responsabilização docente.

No entanto, a escola e não exclusivamente o professor tem o compromisso de exercer o papel social que lhe é devido, em outras palavras “[...] ensinar, por meio dos conteúdos, o conhecimento científico, possibilitando que os alunos desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social” (Francioli, 2010, p. 158).

Outras questões relevantes detectadas a partir das informações obtidas referem-se primeiramente, à falta de acompanhamento pedagógico. Os professores participavam da formação e quando retornavam para as escolas, tinham dificuldades em adaptar os conteúdos curriculares às metodologias e tudo o que apreenderam para aplicar na prática educativa; e não tinham esse acompanhamento pedagógico com orientações para possibilitar as adaptações das metodologias aos conteúdos, visto que os coordenadores a priori, não participavam das formações do Programa; só vieram participar das formações a partir do ano de 2017. Em segundo lugar, outro fator importante está relacionado à descontinuidade do Programa. É como se cada governo quisesse deixar a sua “marca” na educação, e para tanto elabora uma nova proposta de alfabetização, causando dessa forma uma interrupção no que já estava sendo construído.

E por fim, verificou-se que a política de formação continuada do PNAIC trouxe metodologias para a prática de professores, mas não contribuiu para uma formação que valorizasse a autonomia do professor no processo pedagógico e o próprio professor enquanto sujeito. Aliás, nos períodos das formações, os professores eram orientados a desenvolver as metodologias e atividades didáticas na sala de aula conforme era encaminhada na formação. E, além disso, os professores eram submetidos a um acompanhamento por uma equipe da Secretaria de Educação do Município de Castanhal, como uma forma de controlar

e averiguar se o que foi apreendido na formação estava sendo executado na prática.

Dessa forma, o PNAIC não levou em consideração as condições de trabalho docente, pois dava ao professor uma matriz metodológica pronta e acabada, deixando a cargo do professor apenas a escolha de qual metodologia e atividade usar na sala de aula, esperando-se com isso a plena alfabetização das crianças ao final do ciclo. Além de que, não ofereceu aos professores alfabetizadores todos os recursos necessários para, por exemplo, confeccionar as atividades, e até mesmo os incentivos financeiros deixaram de existir nos últimos anos da formação no Município.

Isso demonstrou nitidamente a desvalorização do professor enquanto profissional da educação, e, conseqüentemente refletiu no trabalho pedagógico, assim como contribuiu para a precarização do trabalho docente. Percebe-se nesse aspecto, a desconsideração do poder público com a educação, o que demonstra a desvalorização desde a formação à prática educativa. Nesses termos, a educação não é colocada como prioridade, sendo que necessariamente é papel do Estado garantir condições dignas de trabalho aos educadores e uma educação de qualidade aos educandos.

Descobrem-se nesse cenário, os limites das políticas públicas educacionais criadas no contexto do neoliberalismo, visto que, não são criadas por preocupação com a sociedade, mas para atender as exigências do capital. As contradições do sistema capitalista refletem-se no sistema escolar, no entanto, a educação escolar através da socialização do conhecimento historicamente elaborado, tem a função de proporcionar aos indivíduos uma concepção de mundo apropriada a uma prática social transformadora. Sendo assim, esse conhecimento “[...] necessita de uma pedagogia crítica que se rebele contra as pedagogias que se mantêm atreladas a projetos políticos e econômicos neoliberais” (Francioli, 2010, p. 158).

REFERÊNCIAS

ALFLEN, Adriana Ferreira Martins. VIEIRA, Alboni Marisa Dedeque Pianovski. A experiência cearense que inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Teias**, v. 19, n. 53, p. 246-260, abr./jun., 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052018000200233. Acesso em 03 de novembro de 2023.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. SOUZA, Adriana Carvalho. NOGUEIRA, Heloane Baia. A resignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 157-173, maio/ago., 2020.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **PNAIC em ação 2016**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, SEB, 2016.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa**: Documento orientador. Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996a.

_____. Ministério da educação. 2018. Disponível em: <portal.mec.gov.br/conheça-o-ideb>. Acesso em 21 de setembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova

o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Linha de Base, Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2022.

_____. Poder Público Municipal. Prefeitura Municipal de Castanhal. Lei Municipal Nº 076/22, de 21 de Outubro de 2022, dispõe sobre a revisão de metas e estratégias do Plano Municipal de Educação do decênio 2021-2030. Disponível em: <<https://castanhal.cr2transparencia.com.br/plano-municipal-de-educacao/>>. Acesso em: 16 de junho de 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015a. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2023.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de julho de 2012.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. **Revista Trama**, v. 3, nº 5, p. 171-179, 2007. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/967/830>>. Acesso em 23 de Janeiro de 2023.

BIRCK, Fernanda Kleber. ZILIOTTO, Denise Macedo. Coaching na Educação? Pesquisa-ação com gestores escolares. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, n. 2, p. 165-175, maio/ago., 2017. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a9c0/81579c2775a195eb81a56826e579d264b397.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2023.

CARDOSO, Camile Gonçalves Hesketh. SOUZA, Marta Ubeda Miranda de. **Formação continuada de professores da educação básica**: metodologia para diagnóstico da prática docente. PR: PUC, p. 39728-39745, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/PIBID/Downloads/forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20educere.pdf>>. Acesso em 22 de Fevereiro de 2021.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 14, nº. 18, pp. 79-105, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://mst.org.br/download/amazonia-a->

[urgencia-e-necessidade-da-construcao-de-politicas-e-praticas-educacionais-inter-multiculturais/](#). Acesso em 01 de novembro de 2023.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. CRUZ, Paulo Ronaldo Gomes. Formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Macapá-AP. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 606-635, 2019. Disponível em:

<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/944>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

DELARI Jr., A. **Relações sociais e desenvolvimento da consciência**. Umuarama-PR: “Estação MIR” Arquivos digitais, 2020. Disponível em: <https://vigotski.org/Delari_2020_rel-soc-cons.pdf>. Acesso em 29 de dezembro de 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**-Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: cultura acadêmica-UNESP, p. 33-49, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8>>. Acesso em 30 de Março de 2021.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, Agosto, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 de julho de 2023.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**-Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: cultura acadêmica-UNESP, p. 139-160, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8>>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. DANTAS, Otília Maria A. N. A. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: um relato sobre a intensificação do trabalho docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, CE, nº 9, p.

170-183, Maio, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39633>. Acesso em 27 de Julho de 2023.

FRANCO, Adriana de Fátima. MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). [recurso digital]. Goiânia, GO: Editora PhillosAcademy, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura da palavra leitura de mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em <<https://cpers.com.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>>. Acesso em 02 de novembro de 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.

GOULART, Cecília M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun., 2019.

GOULART, Cecília M. A. GONÇALVES, Angela Vidal. **Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita**. In: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victória (orgs.). Aprender a escrita, aprender com a escrita. São Paulo: Summus, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez., 2011.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 397-416, abr., 2011. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/ianni-201804131230457141340.pdf>>. Acesso em 12 de dezembro de 2022.

IBGE: **2021**. **Disponível em**: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhhal/panorama>>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), **2019**. **Disponível em**: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 22 de Setembro de 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. - 2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. CARVALHO, Bruna. DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 2, p. 337-346, maio/agosto, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, jan./mar. 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino**. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (orgs.). Formação de professores-Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: cultura acadêmica-UNESP, 2010. p. 33-49. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ysnm8>>. Acesso em 15 de agosto de 2023.

_____. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

MARTINS, *et al.* Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, Sorocaba, SP, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun., 2016.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, abril, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>>. Acesso em 04 de julho de 2023.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Os conteúdos da alfabetização**: elementos para um debate curricular. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 219-233, mai./ago., 2018. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/329028677OSCONTEUDOSDAALFABETIZACAOelementosparaumdebatecurricular>>. Acesso em 24 de julho de 2023.

Mendeley. Disponível em: <https://www.mendeley.com/?interaction_required=true>. Acesso em 08 de agosto de 2022.

MICOTTI, Maria Cecília De Oliveira. CAPICOTTO, Adriana Dibbern. O processo de alfabetização e a formação docente. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 366-392, maio/ago., 2020.

MOLINA, Adão Aparecido. RODRIGUES, Adriana Aparecida. **Estado políticas públicas e formação docente no Brasil**: direcionamentos a partir do início do século XXI. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 27, n. 1, p. 40-67, jan./abr., 2020.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília, DF. **Conferência [...]**. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

_____. **A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFApp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v3i5p91-114>>. Acesso em 26 de julho de 2023.

NASCIMENTO, Damasia Sulina do. **Formação cultural de professores da educação básica**: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Volume 3- Coleção Ciências da Educação. Porto. 1º ed. 1989.

_____. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública**: fragilidades evidenciadas pela pandemia. Dossiê. **Ensino Público**, USP, São Paulo, n 127, p. 27-40, out./nov./dez., 2020.

OLIVEIRA, Cristiano José. ALMEIDA, Luana Costa. Formação continuada no PNAIC: evidências de praticismo em debate. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro: SP, v. 29, n.60, p. 26-46, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12474>>. Acesso em 28 de julho de 2023.

OLIVEIRA, Douglas Almeida de; PUREZA, Lenilson Corrêa; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. **A Política Nacional de Alfabetização**: repercussões no trabalho e formação docente. In: RAMOS, Maély Ferreira Holanda; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira (org.). Os desafios da formação docente no contexto da globalização ultraliberal. Curitiba: CRV, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

PIOLLI, Evaldo. Apresentação. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, set./dez., 2015.

PRATES, Jane Cruz. **O ciclo de investigação na pesquisa social**: do plano investigativo à análise dos dados. Belém, UFPA, 2019.

PUGAS, Seila Alves. Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da escola de tempo integral Padre Josimo Moraes Tavares (Palmas-TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

REIS, Larina Gabriela Lima dos. A formação continuada dos professores dos anos iniciais da Escola Bosque: limites e possibilidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

ROBERTSON, Susan L. “Situando” os professores nas Agendas Globais de Governança. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 09-24, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20178/10525>. Acesso em 20 de julho de 2023.

SARAIVA, Ana Maria Alves; SOUZA, Juliana de Fatima. **Formação Docente e as organizações Internacionais**: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 129-147, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/saraiva-souza.html>. Acesso em: 29 de Dezembro de 2022.

SALOMON, Délcio Vieira. **A maravilhosa incerteza**: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo do pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica** - Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 11-20.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**. Universidade Federal Fluminense, ano 3, n.4, p. 54-84, 2016.

_____. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação**, Unioeste, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11ª ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SÃO JOSÉ, Lucimara de. Os efeitos do Pró-Letramento na formação das professoras alfabetizadoras do Município de Conselheiro Lafaiete. 2012. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atual, São Paulo: Cortez, 2007.

SCHERER, Renata Porcher. GRÄFF, Patrícia. Professor, tutor ou coach? Reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13822, jan./dez., 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/347108167>. Acesso em 10 de julho de 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun., 2011.

_____. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez., 2007.

SHIROMA, *et al.* **A tragédia docente e suas faces**. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (org.). Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, Aldenize Melo da. O PNAIC e a educação do campo: um olhar sobre a formação continuada de professores de escolas do meio rural em Castanhal-Pa. Castanhal, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará.

SILVA, Fabio Colins da. Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SILVA, Fabio Colins da. GONÇALVES, Tadeu Oliver. Saberes Docentes em Processo de Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 10, n. 3, p. 117-129, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/ripem.v10i3.2348>. Acesso em: 02 de setembro de 2022.

SILVA, Michelle Castro. A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/Município de Breves. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.219-248, ago., 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. Campinas, São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. **Português**: uma proposta para o letramento no ensino fundamental. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, nº 162, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/#>. Acesso em: 20 de Novembro de 2022.

_____. **Alfabetização e letramento**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à sociologia da educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. **A educação na perspectiva de Vigotski**: implicações para a formação e o trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição (org.). A produção do conhecimento em educação na Amazônia: políticas, formação e cultura – 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2020.

TORRES, Rosângela Fernandes. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A PHC, a Psicologia Histórico-Cultural, a historiografia da alfabetização brasileira e os nexos para um problema de pesquisa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, p. 01-25, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia).

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
 PRÁTICAS EDUCACIONAIS
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, intitulada a formação continuada do PNAIC e sua cooperação para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA, que tem como objetivo realizar um estudo sobre as contribuições da formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no município de Castanhal-PA. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada nem implicará em gastos para você. A pesquisa está sendo realizada pela discente do PPGED/UFPA, **Aldenize Melo da Silva**, matrícula nº 202155770100 sob a supervisão e orientação do professor **Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira**. Para alcançar os objetivos do estudo será realizado o preenchimento de ficha e entrevista individual, gravada em áudio e/ou vídeo, na qual você irá responder perguntas pré-estabelecidas. Os dados de identificação serão confidenciais e os nomes preservados. Haverá comprometimento em tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos com a pesquisadora Aldenize Melo da Silva (98-984744617).

Eu, professor (a) _____, considero-me informado(a) sobre a pesquisa e aceito participar da mesma, consentindo que a coleta de dados seja realizada por meio da realização de entrevista e preenchimento de ficha, e que as respostas sejam utilizadas para análises e discussões de trabalhos acadêmicos e científicos.

Local _____ Data _____

 Assinatura do entrevistado

 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B- FICHA DO ENTREVISTADO

Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____

Função: _____

1 – Formação:

2 – Ano de formação:

3 – Instituição em que se formou:

4 – Possui pós-graduação?

() não () especialização () mestrado () doutorado

5 – Há quantos anos trabalha nas séries do ciclo de alfabetização?

6 – Há quantos anos trabalha no Município de Castanhal?

7 – Qual o vínculo empregatício com o município?

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR ALFABETIZADOR

- 1ª) Quais são as problemáticas que você identifica no processo de alfabetização?
- 2ª) Como você avalia as condições de trabalho docente na escola onde você atua?
- 3ª) Como ocorria o processo da formação de professores pelo PNAIC?
- 4ª) Quais formações do PNAIC você já realizou?
- 5ª) Quais as contribuições nos aspectos metodológicos a formação continuada do Pacto proporcionou-lhe? Na sua concepção, qual ponto negativo e ponto positivo você destaca sobre o processo de formação do PNAIC?
- 6ª) Quais metodologias o Pacto trouxe como forma de alfabetizar as crianças na sala de aula? E que metodologia você empregava antes?
- 7ª) Houve avanços na aprendizagem dos alunos após a aplicação de métodos absorvidos na formação do Pacto? Se houve, quais? (saber se realmente foram aplicados os métodos da formação).
- 8ª) Na sua opinião a política de formação de professores do PNAIC valoriza os profissionais da educação?
- 9ª) Na graduação o que você teve como formação para a alfabetização?

APÊNDICE D- ROTEIRO COM QUESTÕES SEMIESTRUTURADAS PARA ENTREVISTA COM FORMADOR

1ª) Na sua concepção, como você avalia a situação do Município de Castanhal em relação a alfabetização dos alunos?

2ª) Como você apresenta o desenvolvimento da formação do PNAIC realizada com os professores alfabetizadores?

3ª) Como você descreve a importância da política educacional PNAIC para a prática de professores alfabetizadores?

4ª) Quais as limitações que você identifica no âmbito teórico e prático do processo formativo do Pacto?

5ª) Quais os desafios que você identifica nos processos de formação com os professores alfabetizadores?

6ª) A política de formação de professores do PNAIC levou em consideração as condições de trabalho docente, qual a sua opinião a respeito?

APÊNDICE E- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS ALFABETIZAÇÃO E PEDAGOGIA
 HISTÓRICO-CRÍTICA - GEPALF

Eu _____,
 gestor (a) da Escola Municipal _____,
 autorizo a realização da pesquisa intitulada “A formação continuada do PNAIC e sua cooperação para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA” que possui como objetivo “realizar um estudo sobre as contribuições da formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no município de Castanhal-PA”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. O referido estudo é parte da Dissertação de Mestrado da discente Aldenize Melo da Silva, orientado pelo Prof. Dr. Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelos pesquisadores sobre o objetivo da pesquisa e suas características, bem como as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores citados em garantir-me que os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes.

Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. A realização de entrevistas com os professores;
2. Gravações de voz das entrevistas realizadas.

Castanhal: _____/_____/_____

 Assinatura do Orientador

 Assinatura do Gestor Responsável

APÊDICE F- TERMO DE SOLICITAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vimos por meio deste solicitar ao (à) coordenador(a) de ensino da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal/PA que, tendo em vista a pesquisa intitulada “**A formação continuada do PNAIC e sua cooperação para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA**”, realizada no PPGED/Ufpa, sejam disponibilizadas por essa coordenação as seguintes informações:

- a) Quantidade de escolas das zonas urbana e rural do município de Castanhal;
- b) Quantidade de escolas do município onde funcionam os anos iniciais do ensino fundamental, e quantas dessas escolas aderiram ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);

Solicitamos ainda uma entrevista com essa coordenação, onde esses e outros dados possam ser fornecidos.

Esclarecemos ainda que a citada pesquisa visa à compreensão das contribuições da formação realizada através do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no município de Castanhal-PA, e é parte da Dissertação de Mestrado da discente Aldenize Melo da Silva, orientada por mim, neste Programa de Pós-Graduação. Assumimos o compromisso de que os dados coletados serão usados exclusivamente para a pesquisa citada e publicações científicas dela decorrentes.

Belém, 12 de junho de 2023

PROF. DR. BENEDITO DE JESUS PINHEIRO FERREIRA

Orientador (ferreira@ufpa.br – TEL: (91) 98128-2773)