

Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores¹

National Pact of Literacy in the Right Age's contributions and limitations: A study with literacy teachers

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca²  0000-0002-5080-8353

Andréia Osti²  0000-0002-7605-2347

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com professores alfabetizadores acerca da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como foco as contribuições e limitações do processo formativo sob a ótica dos participantes. Compreende-se que a formação continuada é um dos principais eixos de ação do programa e se discute os processos formativos direcionados aos docentes em exercício, problematizando

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de T.A.F. LUCCA, intitulada "A contribuição da formação do PNAIC para prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP". Universidade Estadual Paulista "Júlio de mesquita Filho", 2018.

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Departamento de Educação. Av. 24 A, 1515, Campus Rio Claro, 13506-900, Bela Vista, Rio Claro, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondece to: A. OSTI. E-mail: <andrea.osti@unesp.br>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Código de Financiamento 001).

Como citar este artigo/How to cite this article

Lucca, T.A.F.; Osti, A. Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, p.175-193, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4387>



suas razões e objetivos. A pesquisa foi realizada com dez professoras alfabetizadoras que participaram do Pacto no ano de 2013, através de entrevistas semiestruturadas. Como resultados, as professoras compreendem e indicam as contribuições do programa para sua prática e para sua formação enquanto alfabetizadoras, e ressaltam o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem como a contribuição mais significativa do programa, auxiliando-as no planejamento das aulas, na seleção dos conteúdos e na compreensão do que deve ser abordado em cada ano do ciclo de alfabetização. Em relação às limitações, citam a superficialidade na abordagem de conteúdos durante a formação; a delimitação do tempo na compreensão de determinados temas e o trabalho realizado pelo responsável pela formação. Deste modo, infere-se que as professoras compreendem que os momentos de formação, como o Pacto, são importantes para suas carreiras e para seu desenvolvimento profissional; no entanto, refletem que estes processos formativos precisam considerar suas necessidades e dificuldades profissionais.

Palavras-chave: Alfabetização. Direitos de Aprendizagem. Formação de professores.

Abstract

This article presents the results of a research carried out with literacy teachers about the development of the National Pact of Literacy in the Right Age, focused on the formative process's contributions and limitations under the view of the participants. It is understood that continuous training is one of the main axes of the program's action and the formative processes directed to the acting teachers are discussed, their reasons and aims problematized. The research was conducted through semi-structured interviews with ten literacy teachers that participated in the 2013 Pact. As a result, it can be noted that the teachers understand and claim the Pact's contributions to their practice as literacy teachers, reinforcing the establishment of Learning Rights as the most meaningful contribution of the program. The Pact also helps them in the lesson planning, content selection, and understanding of what has to be approached in each year of the literacy cycle. As to its limitations, teachers mention the superficiality in the content approach during the training, the delimitation of time regarding the understanding of certain themes, and the work done by the person responsible for it. Thus, teachers understand moments of training like the Pact as important for their careers and professional development. However, they reflect that these formative processes need to consider their necessities and professional difficulties.

Keywords: Literacy. Learning rights. Teacher Training.

Introdução

Este artigo pretende expor resultados de uma pesquisa realizada sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Lucca, 2018) e suas implicações para a prática docente de professores alfabetizadores. O PNAIC consiste em uma política pública educacional, proposta pelo Governo Federal, em 2012, que tinha como objetivo principal propor que a alfabetização ocorresse até o 3º ano do Ensino Fundamental. Sabe-se que problemas relacionados à alfabetização são uma constante neste país. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) revelou em relação à leitura e à escrita, que 34,46% dos alunos do terceiro ano avaliados em 2014 foram conceituados com desempenho inadequado em escrita. Estes dados indicam as dificuldades enfrentadas pelo Brasil na área da alfabetização e a necessidade de medidas a serem tomadas com intenção de provocar mudanças neste quadro de fracassos, principalmente para os alunos (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015).

O programa foi instituído como uma integração entre a União, o Distrito Federal com os estados e municípios, no estabelecimento de parceria entre os diferentes agentes em cada instância. Assim, o

programa foi criado em 2012 e, dentre as diversas ações e mobilizações do Pacto, destaca-se a formação continuada de professores alfabetizadores. Desse modo, nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 foram oferecidos cursos de formação para os profissionais da alfabetização (professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental). O PNAIC ainda envolveu parcerias com as universidades, que eram as responsáveis pela elaboração das formações dos profissionais da Educação Básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de educação, na gestão dessas formações nas redes de ensino. Convém destacar que este trabalho pretende investigar as implicações decorrentes da participação no curso do PNAIC no ano de 2013, cujo foco de formação foi a aprendizagem na área de linguagem.

De modo a conhecer a abrangência do PNAIC no país, tem-se que em 2013, 38 Instituições de Ensino Superior (IES) foram parceiras, sendo que destas, 32 eram federais e 6 estaduais. Ainda de acordo com Brasil (2015), 5.420 municípios aderiram à formação em 26 estados e no Distrito Federal. Em relação à participação, declara-se que aproximadamente 310 mil professores alfabetizadores e mais de 15 mil orientadores de estudo participaram do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

Desse modo, considerando a abrangência do PNAIC no país, pretende-se discutir neste trabalho a implicação da formação continuada proposta pelo programa para os professores alfabetizadores que participaram do curso oferecido em 2013. Os responsáveis por ministrar o curso para esses professores alfabetizadores eram os denominados Orientadores de Estudo; dentre os critérios de seleção para esta função estavam os requisitos de ter sido tutor na formação Pró-Letramento; ser efetivo da rede de ensino; ser formado em Pedagogia ou Licenciatura e atuar há no mínimo três anos no Ensino Fundamental ou ter experiência na formação de professores. Estes Orientadores de Estudos foram formados pelos profissionais das IES parceiras.

Os professores alfabetizadores participaram de encontros presenciais que, de acordo com o programa, ocorreriam no município do professor alfabetizador. Ainda, neste ano de formação, os professores alfabetizadores deveriam totalizar 120 horas de curso, distribuídas da seguinte maneira: 80 horas de encontros presenciais, nos quais foram trabalhadas as Unidades do material de formação disponibilizado ao professor participante; 8 horas de Seminário Final no município e 32 horas de atividades extra-sala, perfazendo o total de 120 horas. É também relevante destacar que os participantes do PNAIC, nas diferentes instâncias, receberam uma bolsa mensal, cujo valor variava de acordo a função exercida dentro do programa.

Para o processo de formação em 2013 foram ofertados aos professores vinte e quatro cadernos que compõem o material de estudo para os professores alfabetizadores, sendo que estes estão divididos em três partes, os denominados anos. Cada ano contém oito unidades, que se diferenciam quanto à abordagem em relação aos anos do ciclo de alfabetização, mas que possuem a mesma temática. Estes cadernos de formação que deveriam ser utilizados nos encontros de formação com os professores alfabetizadores contêm os princípios que ilustram os objetivos do programa.

A formação continuada de professores

A formação continuada é um importante eixo de ação do PNAIC, que também é composto por outras propostas, como a distribuição de materiais didáticos (como livros literários e jogos pedagógicos, por exemplo). Analisando as pretensões desta formação em alguns trechos de documentos do PNAIC fica expressa a ideia de que o curso é proposto não apenas na intenção de contribuir para a formação desses profissionais, mas sim de melhorá-la: "O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente" (Brasil, 2012, p.24). Desse modo, observa-se que a formação continuada de professores pode,

por vezes, surgir como um instrumento ao qual se credita a capacidade de elevar os índices educacionais em avaliações de larga escala no país, isto é, melhorando a formação de professores, o resultado em avaliações externas também será melhor.

Gatti (2008) ressalta que a concepção da formação continuada surge como meio de aprofundar e melhorar a prática profissional. Essa lógica foi incorporada também pelo campo educacional “[...] o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional” (Gatti, 2008, p.58). A autora ainda evidencia que no contexto da educação, a questão da formação continuada se deu para além do conceito de “aprofundamento profissional”, mas correspondeu a um problema na formação inicial. Logo, os problemas que as redes de ensino enfrentam inspiram a criação de programas de formação continuada, especialmente na área pública:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior (Gatti, 2008, p.58).

Isto posto, pode-se compreender que há também essa ideia de formação compensatória no PNAIC, citada por Gatti (2008), no que se refere aos objetivos de pretender melhorar os índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2018) e reduzir a distorção idade-série, como é possível averiguar na descrição das metas do programa:

- 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 dos professores alfabetizadores;
- V- Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p.2).

Assim, vê-se que a formação continuada de professores está colocada não apenas como meio de propiciar a esses professores um aprofundamento profissional, mas é bem nítida a concepção de que, através dessas ações, investindo nas mudanças das práticas dos docentes, se conseguirá atingir melhorias no que diz respeito aos índices de parâmetro educacional. Neste sentido, Imbernón (2010) discute o caráter de resolução de problemas que a formação continuada de professores adquiriu nas instituições.

Como forma de superar essa visão, o autor ressalta que a formação precisa partir das necessidades específicas dos professores, isto é, de seu cotidiano, de suas próprias práticas e problemas vivenciados em seu contexto. Esclarece que os professores precisam ser sujeitos da formação, e não objeto dela, indicando que este processo é visto como um único caminho para o desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, a formação continuada não é o único elemento a ser considerado, pois o desenvolvimento profissional docente abrange também outros aspectos que podem contribuir (ou não) nesse processo, como, por exemplo, o salário, a estrutura física, os níveis de decisão e participação, a carreira, o clima no trabalho e a legislação trabalhista.

Ainda sobre a questão da formação continuada, alguns autores discutem esta temática na perspectiva específica do PNAIC (Salomão, 2014; Souza, 2014; Klein, 2015; Melo, 2015; Frambach, 2016;

Klein; Guizo, 2017). Estas pesquisas evidenciam e discutem a formação do PNAIC na perspectiva de sua realização no contexto dos participantes, e abordam a avaliação que esses profissionais fazem desta proposta, demonstrando os vários aspectos envolvidos na concretização do programa.

Salomão (2014) ressalta que as propostas de formação docente pelo Estado, como o PNAIC, estão relacionadas aos critérios e metas colocadas pelos financiadores mundiais (como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) para a melhoria da Educação Básica pública. Assim, para alcançar as metas estabelecidas, foi necessário colocar em prática uma série de medidas, entre elas, o compromisso de promover a formação continuada de professores. Nesse sentido, Frambach (2016) ressalta que os professores são impulsionados a buscar esses processos formativos como um meio de melhorar seu desenvolvimento profissional e o índice de aprendizagem de seus alunos.

Frambach (2016) realizou uma investigação que teve como objetivo analisar as possíveis contribuições da formação do Pacto acerca do letramento literário no contexto escolar no município de Niterói (RJ). Ela ressalta que o material possui um caráter prescritivo e informativo e que os cadernos têm um embasamento teórico para uma ampla política educacional. Considera ainda que o material referencia o trabalho e a ação docente, contudo, em nenhum momento considera outras questões relacionadas à atividade docente, como as condições de trabalho, as situações socioeconômicas e as questões cognitivas das crianças. Reitera, assim, que apenas a ação docente pode não ser suficiente para se garantir o êxito escolar, devendo-se levar em conta outros aspectos, o que não ocorre no material, segundo sua análise.

Em consonância, Melo (2015) e Klein (2015) identificam que há certa responsabilização do professor como o único responsável pela efetiva aprendizagem dos alunos, o que permite que ocorra, como já discutido, certo controle sobre o que professor ensina e como ensina, isto é, que recursos e estratégias o profissional utiliza. Melo (2015) realizou uma pesquisa que pretendeu compreender, a partir da leitura crítica dos cadernos de formação do 1º ano do ciclo de alfabetização, as concepções de alfabetização do programa, sua proposta didático-metodológica e sua compreensão sobre o processo de formação de alfabetizadores.

A autora ressalta que esse tipo de política de formação contribui para a delegação de responsabilidades do Poder Público para outros agentes, como gestores, professores e comunidade escolar e que, para atingir os níveis de exigência propostos, os docentes sentem-se no dever de acatar o que é proposto nos programas de formação. Também evidencia essa ação do Estado em delegar a outros sua função: “[...] o docente toma para si o dever para com o sucesso dos programas implementados e passa a desempenhar papéis e funções que fogem à sua formação” (Melo, 2015, p.183).

Klein e Guizzo (2017) analisaram as representações que os Cadernos de Formação do PNAIC do Ano 1 (2013) têm sobre os professores. Elas destacam os cadernos não possuem um discurso direto acerca do que os alfabetizadores devem ou não, ou ainda, podem ou não fazer em sala de aula, mas direcionam o trabalho docente, indicando possibilidades pedagógicas. Ainda, ressaltam que os cadernos apresentam a ideia do professor reflexivo, ou seja, os docentes são instigados a monitorar suas estratégias e ações de ensino, verificando se estas são as mais adequadas e, caso necessário, modificar essas práticas. Assim, Klein e Guizzo (2017, p.326) assinalam que “[...] é possível argumentar que as representações recorrentes no material produzem formas específicas de sujeitos, constituindo-se mediante uma política de construção de identidades de professores”.

Ainda sobre a formação docente e os materiais disponibilizados para subsidiar os estudos dos docentes, Souza (2014), em pesquisa que teve como objetivo analisar os cadernos de formação continuada do professor alfabetizador do PNAIC, ressalta que as contribuições teóricas oferecidas não

são o bastante consistentes para instrumentalizar o professor em sua prática, ou seja, as discussões não são suficientemente aprofundadas para que, de fato, os docentes possam modificar suas práticas de acordo com aquilo que o programa preconiza. Nesse sentido também contribui Frambach (2016), ao fazer uma crítica à extensão do material e ao pouco tempo destinado à sua discussão, bem como quanto aos aprofundamentos teóricos dos textos, em que alguns temas não foram satisfatoriamente discutidos.

As pesquisas citadas evidenciam a organização da formação docente do PNAIC e como essa proposta está articulada aos aspectos de formação continuada de professores discutidos por Gatti (2008) e Imbernón (2010), no que diz respeito a uma tentativa de direcionamento das práticas docentes intencionando a sua melhoria. Assim, os estudos ressaltam a percepção da formação do PNAIC também como um dispositivo para tentar modificar a prática dos professores alfabetizadores, na indicação de possibilidades de trabalho com a língua materna que resultam na aprendizagem dos discentes. Assim, como assinalaram Klein e Guizzo (2017), não há recomendação do que os alfabetizadores devem ou não fazer, mas existem no material dispositivos (como os Direitos de Aprendizagem, os quadros de monitoramento da aprendizagem e os relatos de docentes) que proporcionam a reflexão sobre a necessidade de mudança e/ou adoção de outras práticas.

Há ainda outras pesquisas sobre o PNAIC que buscam evidenciar as contribuições e também as limitações deste processo formativo para os participantes. Observa-se que os estudos de Manzano (2014), Santos (2015), Cardoso e Cardoso (2016), Hernandez *et al.* (2016) abordam a perspectiva dos participantes no que diz respeito aos aspectos positivos e negativos deste programa de formação para a prática dos profissionais, especialmente os alfabetizadores.

Com o objetivo de compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na rede municipal de São Paulo (2013) dentro da perspectiva do PNAIC, Manzano (2014) realizou entrevista com seis profissionais que estiveram envolvidos com o Pacto em 2013. Como resultados, ressalta que os participantes compreendem como positivo a possibilidade do trabalho com as sílabas, a utilização dos jogos, os materiais didáticos e paradidáticos distribuídos pelo MEC, o trabalho em grupo e a troca de experiência com os pares. Como aspecto negativo, assinalam a superficialidade com que os temas de outras áreas do conhecimento foram desenvolvidos, sem envolver autores especialistas no tema, sendo elaborados por profissionais que não tinham formação específica na área, como pedagogos.

Cardoso e Cardoso (2016) buscaram discutir a articulação entre as mudanças nas práticas de professores e os princípios da formação PNAIC. A investigação foi realizada no estado do Mato Grosso, tendo como participantes 2.663 professores alfabetizadores que participaram do Pacto em 2013. Acerca da contribuição da formação, os sujeitos indicam diversos aspectos do curso como positivos para seu desenvolvimento profissional e assinalam que houve contribuições decorrentes da participação no processo formativo, especialmente na partilha de novas experiências e conhecimentos sobre a alfabetização. Acerca da questão das modificações da prática, os participantes indicam que mudaram a forma de planejar seu trabalho a partir do curso e que o programa possibilitou o contato com novas formas de trabalho com os diversos gêneros textuais e novos meios de trabalhar a alfabetização. Também assinalam que se sentiram mais seguros para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em relação à avaliação que os participantes da formação do PNAIC fizeram do curso sobre diversos aspectos, Santos (2015) destaca a expectativa dos professores em relação aos temas abordados no curso, em que 80% dos participantes consideram adequados; 15% parcialmente adequados e 5% inadequados. Como justificativa para adequação dos temas, ressaltam a abordagem de assuntos pouco debatidos, como a consciência fonológica e a validação do que já é trabalhado em sala de aula. Como justifica para o item inadequado, indicam que a proposta não trouxe nenhuma novidade, a mistura de conceitos e a abordagem superficial de temas.

Outro aspecto discutido pela autora foi o enfoque metodológico da ação formativa, sobre o qual 84% dos participantes consideraram adequado, 15% parcialmente adequado e 1% inadequado. Os participantes ponderaram o enfoque metodológico como adequado ao elencar que houve espaço para troca entre os pares, bem como tempo para estudos e reflexões; a abordagem de teorias que validaram trabalhos que já estavam sendo realizados e a atuação dos orientadores de estudos. Como inadequado, consideraram o pouco tempo para discutir a prática dos próprios participantes e a não abordagem de temas específicos, como por exemplo, a alfabetização de alunos com necessidades educacionais especiais.

O estudo realizado por *Hernandes et al.* (2016) apresenta dados acerca da contribuição do PNAIC para a prática de profissionais da educação. No trabalho analisado, os autores indicam que 69% dos sujeitos compreendem que o curso apresentou contribuições; contudo, os autores enfatizam que 31% dos participantes não perceberam contribuições significativas na formação. A coerência e a consistência teórica dos materiais de formação foram outros aspectos investigados pelos autores, sobre a qual 62% dos participantes indicam que há coerência teórica nos materiais; entretanto, 35% consideram que não há confiabilidade nos instrumentos da formação. Eles ressaltam que alguns conceitos foram apresentados de modo aligeirado, sendo que outros não estavam apoiados em exemplos práticos em sala de aula. Os resultados da pesquisa de *Hernandes et al.* (2016) evidenciam que parcelas significativas de participantes avaliam que não observaram contribuições significativas para sua prática e apontam que observaram inconsistências teóricas nos materiais teóricos do PNAIC.

Estas pesquisas aqui expostas evidenciam as variadas possibilidades de analisar o programa e como os participantes têm percepções diferentes acerca do processo de formação vivenciado. Para alguns, a participação foi positiva e trouxe contribuições para sua prática; para outros, contudo, participar do PNAIC foi uma experiência pouco significativa, pois encontraram pouca consistência teórica nos materiais, não consideraram a formação adequada ou interessante, ou ainda, não perceberam elementos contributivos para sua prática docente. Desse modo, esses estudos demonstram alguns aspectos que precisam ser repensados na elaboração dos cursos de formação continuada, especialmente iniciativas tão abrangentes, como o PNAIC.

Assim, compreende-se que o Pacto, ao ser colocado como uma política nacional aborda importantes questões que não podem ser desconsideradas no esforço de alfabetizar plenamente todos os estudantes, como é o caso dos Direitos de Aprendizagem, que organizam uma sequência de aprendizagens pelas quais os alunos devem passar a cada ano do ciclo de alfabetização e, compreendidas enquanto direitos, é dever da escola o empenho em cumpri-las. Nesse sentido, o Pacto contribuiu ao sistematizar uma diretriz do processo de aprendizagem da leitura e escrita, organizando esse trabalho em âmbito nacional.

Além disso, reafirma-se sua relevância no contexto nacional, enquanto um pacto entre os diferentes entes federativos, constituindo-se em uma iniciativa que se dedicou a discutir o processo de alfabetização, e considerando a importância da formação continuada docente, inclusive, com a valorização dos profissionais e de seu processo formativo com a concessão da bolsa de estudos para os participantes. Logo, observando estes aspectos é que se pode afirmar a relevância do programa para o contexto da educação brasileira, ainda que se perceba e indique pontos que precisam ser melhorados. Mediante ao exposto, o presente trabalho pretendeu investigar as contribuições e limitações da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores que participaram do processo formativo em 2013.

Procedimentos Metodológicos

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PNAIC no ano de 2013. Todas as participantes são do sexo feminino e lecionam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). As idades das participantes variam entre 31 e 51 anos. Sobre o tempo de magistério, constata-se que o grupo investigado possui uma ampla experiência enquanto professora da Educação Básica, sendo que o tempo varia entre 6 e 30 anos de atuação em sala de aula. Já sobre o tempo em que esses professores trabalham diretamente com o período da alfabetização, isto é, os primeiros anos do Ensino Fundamental, observa-se também longa experiência, já que algumas trabalham desde o início da carreira; no entanto, o tempo variou entre 5 e 24 anos. As professoras são identificadas pela letra P seguida por um numeral, por exemplo, Professora P1, P2 etc.

Sobre o instrumento foram organizadas três questões que abordavam os aspectos que se pretendia discutir no estudo. As perguntas foram agrupadas em duas temáticas: sobre a relevância do curso e modificação das práticas (questões 1 e 2); sobre as limitações da formação (questão 3).

Os dados recolhidos nesta etapa da pesquisa foram analisados com base na análise de conteúdo, por se compreender a relevância deste instrumento na investigação e definição de indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos. Considera-se que essa análise oportuniza articular as respostas oferecidas pelos sujeitos aos questionamentos que foram propostos, por meio da criação de categorias significativas, que permitirão realizar uma interpretação das informações recolhidas com o objetivo de conhecer e compreender quais os aspectos que os participantes indicam como positivos e/ou negativos decorrentes de sua participação na formação do PNAIC. A análise foi realizada baseando-se em Bardin (1977).

Resultados e Discussão

É possível organizar os resultados desta investigação em duas categorias: as contribuições do curso para a prática docente e as limitações percebidas na proposta, seja no material teórico, seja no curso presencial. Neste primeiro momento apresenta-se os resultados referentes às contribuições do programa, para isso, expõem-se e se discutem alguns trechos das falas das professoras que discutem as contribuições e as decorrentes modificações na prática docente. Posteriormente se discutirá as limitações do PNAIC na ótica das professoras entrevistadas. Deste modo, serão expostos alguns trechos das falas das entrevistas das professoras participantes acerca do que compreendem como contributivo do processo formativo para sua prática docente.

Ao observar a fala das professoras no que diz respeito à contribuição da formação PNAIC para suas práticas docentes, percebe-se um movimento de reflexão sobre quais elementos do curso lhes proporcionaram uma observação minuciosa de suas ações didáticas e quais aspectos discutidos na formação poderiam ser incorporados ao seu trabalho. Desse modo, evidencia-se que quatro das seis participantes aqui expostas apontam como aspectos contributivos o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem:

P5: [...] foi um dos divisores de águas. [...] porque primeiro o professor ganhou, foi valorizado para fazer esse curso. Foi um divisor de águas porque se delimitou os direitos de aprendizagem.

P6: [...] *ele mostra pra gente os direitos de aprendizagem da criança, assim, de uma forma mais detalhada e também situa a gente, atualiza. O que você vai trabalhar e como você pode trabalhar o que vai ser feito antes, o que pode ser com tempo aprofundando, quando tem que ser consolidado tal conteúdo.*

P9: *A formação foi excelente, veio sistematizar o que já era trabalhado, houve uma preocupação com o que cada ano deveria trabalhar para não acumular para outro professor, para o outro ano. O que valeu a pena foi os Direitos de Aprendizagem.*

P10: *O que eu achei interessante do Pacto foi [...] eles colocarem como direitos de aprendizagem e elencar esses direitos, no caso seriam objetivos da aprendizagem escolar.*

Os Direitos de Aprendizagem consistem nos conteúdos que devem ser trabalhados a cada ano do ciclo de alfabetização, sendo que no material há ainda a indicação daquilo que deve ser iniciado, aprofundado ou consolidado a cada ano. No caderno de apresentação do PNAIC tem-se uma referência ao estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem, elucidando que no curso,

[...] serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos Direitos de Aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização: para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo da alfabetização (Brasil, 2012, p.40).

Além disso, o estudo de Sousa, Nogueira e Melim (2015) esclarece que os Direitos de Aprendizagem foram elaborados por um grupo de cinquenta especialistas em diversas áreas (linguagem, matemática, entre outros) que tem como objetivo oferecer uma discussão inaugural acerca das aprendizagens que são consideradas fundamentais para que os alunos possam avançar, gradativamente e com êxito, para os anos seguintes.

Assim, a partir do que as professoras expõem sobre como estes Direitos de Aprendizagem contribuíram para seu processo formativo e para seu fazer docente, pode-se também apreender a necessidade que os professores têm dessa orientação dos conteúdos para sua prática, isto é, o que se espera trabalhar a cada ano do ciclo de alfabetização e a relevância do PNAIC nesse contexto, sendo um documento produzido pelo MEC. Além disso, compreende-se que o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem contribuiu para o trabalho dos professores, principalmente devido à reorganização do Ensino Fundamental de nove anos, com a entrada de crianças de seis anos no 1º ano. Assim, pode-se inferir que os Direitos de Aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC em relação à aprendizagem nos diversos aspectos da linguagem auxiliaram o professor do 1º ano a sistematizar seu trabalho com essa faixa etária.

Neste sentido, Frangella (2016) problematiza a elaboração dos Direitos de Aprendizagem e a redução do currículo no período da alfabetização a estes conteúdos específicos. A autora afirma que a proposição dos Direitos de Aprendizagem pelo PNAIC caminha na direção da consolidação desses conteúdos como um currículo, ou ainda, como um orientador das práticas e propostas docentes, e pondera que “[...] reduzir a educação à dimensão de ensino de conteúdos indubitavelmente implica o estreitamento do sentido de educação ao de ensino, que não podem ser entendidos como equivalentes” (Frangella, 2016, p.72). Deste modo, a autora entende que:

[...] é perceptível como o PNAIC articula-se a um movimento maior de formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, além de a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto constituir referências curriculares para a alfabetização, abrindo caminho para reflexões e ações que possam se desdobrar de forma generalizada para outros anos/etapas da educação básica (Frangella, 2016, p.83).

Isto posto, considera-se interessante esta perspectiva acerca do PNAIC e da proposta dos Direitos de Aprendizagem não apenas como uma influência na decisão dos conteúdos selecionados pelos docentes, mas como essa proposição também está articulada a uma proposta de um currículo único nacional. No entanto, pode-se contrapor a assertiva de Frangella (2016) às falas das participantes, especialmente em relação à afirmação das professoras de que uma das principais contribuições do PNAIC foi o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem. Neste caso, observa-se nos trechos das falas das docentes que a contribuição decorre não apenas no estabelecimento dos Direitos, mas na sistematização, sequência e hierarquização dos conteúdos propostos pelo programa que, de acordo com as participantes, contribuiu para que compreendessem como deveriam desenvolver seu trabalho e quais conteúdos deveriam ser introduzidos e consolidados naquele ano e quais seriam da competência dos anos seguintes.

Desse modo, as falas das professoras acerca dos Direitos de Aprendizagem indicam que o estabelecimento deste documento organizou a seleção dos conteúdos e, além disso, pode-se também inferir que antes da realização do curso não havia um documento orientador desta natureza, o que pode explicar o interesse das professoras por este dispositivo e a sua contribuição para a melhor organização das propostas de ensino. Além disso, as professoras também esclarecem que o documento sinaliza com quais conteúdos devem iniciar o trabalho e quais podem ser aprofundados e consolidados nos outros anos do ciclo de alfabetização; com isso, pode-se inferir também que as professoras alfabetizadoras não possuem um conhecimento consolidado sobre o que ensinar em cada ano do período da alfabetização, ou ainda, que não tinham clareza em como iniciar e dar continuidade a este processo.

Nesse sentido, acerca da necessidade de um documento organizador, Morais (2014) critica a falta de um currículo nacional na área da alfabetização pois entende que existem vários documentos orientadores do ensino, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998) e afirma que estes dispositivos são importantes, porém, não são currículos e que cada rede pública de ensino, municipal ou estadual, deveria produzir suas propostas curriculares. Assinala este autor que este movimento pode ter acontecido ou não nas redes de ensino. A implicação deste fato está na elaboração de um planejamento de ensino no qual o professor não sabe aonde chegar, pois não há um currículo oficial no qual o alfabetizador possa se apoiar para que saiba quais as aprendizagens que os alunos devem consolidar até o final do ano.

Sobre o estabelecimento dos direitos de aprendizagem por meio do PNAIC, Morais (2014) considera que o MEC formalizou orientações específicas para a garantia das aprendizagens dos alunos das escolas públicas, com a definição daquilo que os estudantes devem aprender a cada ano do ciclo de alfabetização, no entanto, estas orientações não foram instituídas como um currículo para a alfabetização pelo MEC.

Desse modo, além da fala das professoras apontarem a questão de uma falta de definição sobre a organização dos conteúdos e aprendizagens necessárias no ciclo de alfabetização, também indicam a falta de documentos norteadores por parte do Governo Federal e como o PNAIC, com os Direitos de Aprendizagem, suprimiram esta lacuna, pois as professoras demonstram que se apropriaram deste documento na elaboração de seus planejamentos.

Outro aspecto acerca dos Direitos de Aprendizagem diz respeito à sua denominação – direitos. O PNAIC, ao elaborar este documento e denominar a aprendizagem destes conteúdos específicos dentro do ciclo de alfabetização como direito evidencia ao professor que esses objetivos do ensino devem ser trabalhados e, a cada ano do ciclo de alfabetização, devem ser consolidados. Portanto, sendo um direito do aluno consolidar determinada aprendizagem, é um dever da escola e, especialmente, do professor trabalhar esses conteúdos, considerando diferentes e diversificadas estratégias de ensino para atingir o objetivo proposto. Logo, não sendo elencados como expectativas (algo que o aluno pode atingir ou não), mas como direito, isto também pode explicar o fato de uma maior observância para este documento pelas professoras participantes.

As professoras também apontam outras contribuições da formação. Nas falas é possível encontrar a alusão à experiência positiva na troca com os pares, nos momentos dos encontros presenciais, como exposto nos trechos das participantes P6 e P8:

P6: No curso eu lembro que tinha muitas rodas de conversa, muita troca de experiência.

P8: E também o que eu sempre gosto em cursos é a questão das trocas com outros pares.

Sabe-se que as trocas de saberes da experiência não ocorrem apenas na formação continuada, mas também acontecem no cotidiano escolar, quando os professores trocam material didático, sugestões de atividades e formas de organizar a turma. Contudo, reconhece-se que a formação continuada é um espaço privilegiado para a aprendizagem docente e, como ressalta Santos (2015), os processos de formação continuada são espaços favoráveis para a reflexão sobre a prática docente, por meio do debate dos saberes experienciais compartilhados nestes cursos, que contribuem para que os docentes, a partir destas discussões, reflitam sobre suas ações e as necessidades de mudanças.

Assim, verifica-se que essas trocas de experiências são consideradas como uma contribuição proporcionada pelo programa de formação. Essa compreensão também coaduna com afirmação de Santos (2015, p.121) de que esses momentos nos encontros de formação possibilitam a partilha dos saberes experienciais, o que “pode ser visto como uma oportunidade de adequação dos saberes aprendidos durante a formação inicial e no percurso da profissão”. Logo, observa-se que as professoras elencam quais foram as contribuições do PNAIC para sua prática e, para além de sua prática, para sua formação enquanto docentes. Pode-se inferir que esta definição das contribuições é decorrente de um processo reflexivo sobre a formação oferecida e suas próprias ações referentes ao seu trabalho docente, seja no planejamento das aulas, seja nas ações cotidianas desenvolvidas junto e para os alunos.

Outro aspecto dimensionado por estas falas das professoras diz respeito à importância dos processos de formação continuada, pois estes não contribuem apenas para o conhecimento de novas práticas e saberes teóricos do ensino e aprendizagem, mas também são espaços de validação de seus saberes da prática.

Além das contribuições do PNAIC também se buscou conhecer as possíveis mudanças que a participação no curso do PNAIC possibilitou à prática das participantes e aos seus fazeres cotidianos em relação ao ensino. Sendo assim, intencionou-se buscar pelos trechos em que as participantes mencionassem o que mudou, em suas práticas pedagógicas e no modo de pensar e agir no âmbito da docência a partir da participação no PNAIC. Não obstante, algumas participantes relataram mudanças também em relação às concepções de alfabetização e aprendizagem, como se poderá observar a seguir.

Pelas falas das professoras entrevistadas, compreende-se que nem sempre as mudanças foram pontuais e observáveis em suas práticas, mas, de certa forma, o PNAIC permitiu que essas participantes refletissem sobre determinados aspectos de sua profissão e a sua relação com a aprendizagem dos alunos.

Sobre as possíveis modificações na prática docente, algumas professoras mencionam sobre como o curso auxiliou, de um modo geral, no planejamento das aulas. Assim, nos excertos das entrevistas encontram-se comentários sobre como, a partir do PNAIC, houve mudanças na abordagem, no planejamento, na organização dos conteúdos e na preparação das aulas, como indicam as professoras P5 e P6:

P5: Se você pega o material, tudo que eu preciso, às vezes, inclusive tenho um no armário, eu recorro ao material do Pacto. Fiz meu planejamento tudo baseado, se pegar meu plano está baseado nos direitos de aprendizagem.

P6: na minha prática foi na questão da organização [...] eu já comecei a ter uma organização, o que apresentar primeiro, o que eu tinha que aprofundar mais o conteúdo.

Pode-se inferir que essa mudança na prática docente seja decorrente do estudo dos Direitos de Aprendizagem, já que, anteriormente, as professoras citaram que a grande contribuição do PNAIC foi justamente o estabelecimento dessas expectativas. Sendo assim, o estudo e maior atenção para este conteúdo da formação pode ter contribuído para esse olhar mais atento à organização dos conteúdos e à preparação das aulas, tendo o cuidado em considerar os aspectos elencados nos Direitos de Aprendizagem.

Além disso, a partir do relato da professora P5, pode-se inferir que a observância aos “Direitos de Aprendizagem” elencados nos documentos do PNAIC foram incorporados nas práticas da professora não apenas no ano da realização do curso, como legítima seu uso e aplicabilidade em seu planejamento ao tê-lo em sua sala para consulta, quando necessário.

As professoras P1 e P4 citam também outras mudanças pontuais em seu fazer docente:

P1: [...] passei a refletir sobre a importância da rotina, sequências didáticas e análise do texto bem escrito.

P4: Eu já trabalhava bastante com jogos e histórias, mas as leituras teóricas reforçaram a visão da importância dessas práticas.

Uma das temáticas abordadas pela professora P1 é a importância das sequências didáticas, que foi um tema desenvolvido nos cadernos da Unidade 5 do material. Já a professora P4 menciona que, apesar de já trabalhar com jogos e histórias, o PNAIC trouxe a compreensão teórica da importância do trabalho com esses elementos; sendo assim, infere-se que a mudança para esta docente não se deu no âmbito prático, mas sim no processo de reflexão da relevância da utilização desses recursos para o processo de alfabetização.

Convém destacar que esta perspectiva é também embasada no PNAIC. Um dos princípios da formação do programa é a proposta da prática da flexibilidade, que está relacionada à mudança de práticas e/ou comportamentos a partir de reflexões embasadas em estudos teóricos (Brasil, 2012). Assim, observa-se que as mudanças de prática e os processos reflexivos eram esperados, sendo que o material de formação foi organizado de modo a proporcionar estes momentos de reflexão acerca da própria ação pedagógica.

Observa-se também que há professoras que indicam que não houve mudanças em suas práticas decorrentes da participação no PNAIC, como indicam as entrevistadas P3 e P10:

P3: Talvez, tenha me auxiliado na forma de abordar determinados conteúdos, mas a prática, no geral, creio que não muito.

P10: *Mudança, mesmo, praticamente nenhuma. [Sobre a elaboração dos Direitos de Aprendizagem] Então eu acho assim, a terminologia ajuda a gente a ter um melhor entendimento entre nós aqui da rede municipal, quer dizer, Brasil, porque se eu receber um aluno do Manaus e a professora seguiu isso, se no histórico dele tiver isso, tudo bem.*

A professora P3 menciona que, apesar de perceber que o PNAIC possibilitou mudanças na abordagem dos conteúdos, entende que sua prática não foi consideravelmente modificada após a participação no curso. Já professora P10 examina que não houve mudanças em seu fazer docente e pondera que a modificação se deu no âmbito das terminologias utilizadas na avaliação dos alunos e na elaboração de relatórios avaliativos, destacando que com a elaboração dos Direitos de Aprendizagem, os professores puderam utilizar a mesma terminologia para descrever os avanços e dificuldades dos alunos, contribuindo para uma melhor compreensão dos progressos e limitações dos estudantes (especialmente quando estes discentes são transferidos de Unidade Escolar ou avançam para o próximo ano).

Assim como no trabalho de Hernandes *et al.* (2016) é relevante destacar que estas professoras também apontam que não houve contribuições significativas para seu fazer docente ou para sua formação profissional decorrente da participação no programa. Logo, pode-se inferir que as professoras participaram da formação em uma perspectiva reflexiva, observando aquilo que poderia ser modificado e o que não necessitaria de mudanças. No entanto, apesar de indicarem que não houve mudanças significativas na prática, apontam para mudanças pontuais, como a professora P3 que ressalta a abordagem de conteúdos, e a professora P10, que salienta a importância dos Direitos de Aprendizagem na elaboração dos pareceres avaliativos dos alunos.

Deste modo observa-se que, novamente, as professoras mencionaram o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem como uma contribuição ao seu trabalho, como um elemento que trouxe modificações para seu fazer docente, tornando-o melhor, mais organizado e coerente. Assim, infere-se que essa organização dos conteúdos do ciclo da alfabetização contribuiu para que as participantes refletissem sobre sua própria ação didática, o que nem sempre resultou em mudanças ou em alterações significativas.

Também se observa, a partir dos excertos das entrevistas aqui expostos, as diferentes formas como cada participante construiu sua percepção em relação ao curso. Assim, apesar de terem participado da mesma formação, na mesma rede de ensino, as vivências e aprendizagens que cada uma das participantes pode desenvolver foram bem diversas, assim como a relação que cada professora pode estabelecer com seus próprios saberes foi díspar, devido aos diferentes estágios do desenvolvimento profissional em que se encontravam.

As limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

As professoras foram também questionadas sobre as limitações do PNAIC em seu âmbito prático, ou seja, na formação no curso presencial, e em seu aspecto teórico, como nas orientações recebidas, o material de formação e didático enviado para as escolas. Entende-se que compreender as limitações do programa, sob a ótica das professoras, auxilia na busca da construção de processos formativos docentes que estejam mais próximos às suas realidades, necessidades e dificuldades profissionais. Assim, expõem-se os trechos de falas das entrevistadas sobre quais os aspectos que elas consideravam que poderiam ser melhorados para uma formação continuada mais significativa e proveitosa.

Pode-se observar que os temas referentes às limitações do PNAIC são variados, e dizem respeito tanto à realização do curso presencial com o orientador de estudos, como ao material teórico proposto

para a formação. Uma das críticas recorrentes em algumas falas (P1, P3 e P9) é a superficialidade com que alguns temas foram abordados no material e na formação, o que não permitiu, na compreensão das professoras, um estudo aprofundado sobre os conteúdos propostos.

P1: [...] *a questão da interdisciplinaridade poderia ser mais aprofundada.*

P3: *O problema está na limitação do tempo. Isso faz com que vários assuntos sejam abordados de maneira superficial.*

P9: *A formação foi boa, mas o caderno não era aprofundado, não fez um bom aprofundamento, um bom estudo. [...] mas o material era ruim, não tinha aprofundamento.*

Este aspecto da limitação do programa na discussão e no aprofundamento de determinados temas é também presente em outros trabalhos sobre o PNAIC. Na pesquisa realizada por Manzano (2014), os participantes identificam como um ponto negativo da proposta formativa a superficialidade de determinados temas e asseveram que algumas questões, principalmente envolvendo outras áreas do conhecimento, além de não serem abordadas de modo profícuo, foram discutidas por profissionais que não tinham formação específica para este trabalho. Em consonância, Hernandez *et al.* (2016) também reiteram, em seu estudo, que os participantes assinalam que determinados temas foram trabalhados de modo aligeirado e, além disso, algumas discussões não estavam apoiadas em exemplos práticos de sala de aula.

Observa-se que as experiências e conclusões dos participantes coadunam com as perspectivas expostas por outras pesquisas. Assim, conforme discutido por Manzano (2014), essas impressões podem indicar que os temas abordados (ou deixados de abordar) não vão ao encontro das necessidades profissionais dos participantes de formações continuadas. Desse modo, o programa privilegia e considera seu objetivo final, contudo, as necessidades e expectativas dos professores não são atendidas. Como pode-se apreender no caso específico dos participantes desta pesquisa, as professoras consideraram a necessidade de discutir de modo mais aprofundado certas temáticas.

Estas respostas são um indicativo do que as docentes esperam de processos formativos e, neste caso, ilustram uma perspectiva de expectativa (a discussão aprofundada de determinadas temáticas) e a realidade (a discussão aligeirada de determinados temas). Assim, aponta-se para a necessidade de os processos formativos partirem dos interesses e necessidades profissionais dos professores. Um dos problemas do PNAIC é seu modelo de formação (cascata) e a definição da abordagem geral de temas, para todos aqueles que participaram da formação. Sendo assim, considera-se um exercício difícil partir das necessidades específicas dos professores participantes quando há temas já determinados para serem discutidos no processo formativo. Neste sentido, pode-se discutir o papel dos orientadores de estudos, que trabalharam diretamente com os alfabetizadores.

As participantes P5 e P8 comentam sobre o papel do orientador de estudos, o responsável pela formação dos professores alfabetizadores. De acordo com elas, o papel exercido por este profissional contribuiu para que a formação fosse mais ou menos significativa e proveitosa para os cursistas:

P5: *O que eu não gostei foi de formadores que pisaram na bola, não era o curso, era a formação [...]. Não fazia discussões relevantes, o próprio formador era meio perdido. [...] eu senti, nos grupos que eu estava participando, que a formação não deu espaço para se discutir melhor.*

P8: *Eu lembro que havia uma diferença na formação dependendo quem era o responsável, o orientador. [...] Então eu acho que talvez tenha sido uma falha, mais para cima, quando esses formadores foram escolhidos e formados pra nos dar a formação depois.*

Assim, ressaltam que o profissional escolhido para ministrar a formação não tinha estratégias para envolver a turma. A professora P5 evidenciou que percebeu que o próprio orientador não sabia como conduzir o processo de formação.

O excerto da professora P8 indica, ainda, sua percepção de que havia diferenças quanto às avaliações do trabalho deste profissional entre as turmas³. Assim, além de indicar que as dinâmicas dos encontros eram diferentes, no que diz respeito à qualidade da formação e à satisfação dos cursistas, também ressalta a dinâmica do PNAIC, pois assinala que esta insatisfação dos professores com o trabalho dos orientadores de estudo pode estar relacionada à forma pela qual estes profissionais foram escolhidos. Deste modo, a professora evidencia a problemática deste modelo de formação, como foi proposto o PNAIC, conhecido como formação efeito cascata, isto é, em que um profissional é responsável pela formação de outro, até chegar ao participante final, que neste caso, é o professor alfabetizador.

Pode-se inferir que, além dos relatos das professoras exporem a problemática da escolha dos profissionais para conduzir os processos formativos, novamente indicam as dificuldades encontradas neste tipo de formação cascata, pois havia um cronograma de temas e unidades do material de formação a ser seguido e, relacionar essas temáticas às necessidades dos docentes dependeria da capacidade do formador em perceber as expectativas dos alfabetizadores. Como pode-se observar nos excertos das entrevistas, a expectativa dos participantes não correspondeu à realidade do processo formativo realizado.

Há ainda duas professoras (P3 e P6) que relatam o tempo (ou a falta dele) como uma limitação do curso. A professora P6 comenta que “[...] *mas eu pensava que faltou tempo para mais coisa, entendeu? Poderia ter sido explorado ainda mais, entendeu? Só que o tempo às vezes não era suficiente*”. Para elas, esta restrição de tempo implicou na superficialidade com que alguns temas foram discutidos. Considerando as falas das professoras P6 e P3 é possível refletir se houve pouco tempo para reflexão e discussão dos temas propostos ou se o tempo não foi suficiente para a compreensão destes assuntos. Acredita-se que estas duas possibilidades sejam viáveis, visto que houve uma diferença entre as formações de acordo com o trabalho do orientador de estudos, conforme citado pelas próprias participantes, sendo assim, é possível que o tempo tenha sido um delimitador para discussão de alguns temas e, igualmente, seria necessário mais tempo para a compreensão aprofundada de determinados assuntos.

Outro aspecto interessante citado por uma das entrevistadas diz respeito à superficialidade na abordagem de alguns temas, especificamente, a discussão sobre métodos de alfabetização. A professora P10 comenta que:

[...] em nenhum momento foi falado sobre métodos de alfabetização, eu acho que deveria ser dado, ser abordado todos os métodos de educação, e colocado as características desses métodos. [...] Eu penso que falar isso para o professor, para o educador tem que ser falado, porque quando você mostra para o professor isso ele muda a prática dele.

Na concepção da participante este tema deveria ser abordado, inclusive pela formação ter como foco a discussão do ensino e aprendizagem no período da alfabetização. Assim, a professora evidencia

³ No processo formativo do qual as professoras entrevistadas participaram foram organizadas oito turmas de professores alfabetizadores para atender a demanda do município no qual ocorreu a formação. Logo, havia oito orientadores de estudos, cada um responsável por uma turma, em média, de vinte e cinco alfabetizadores.

que considera importante o debate sobre os métodos de alfabetização como uma necessidade, enquanto embasamento teórico, para a mudança da prática dos professores.

Acerca dos métodos de alfabetização, o PNAIC aborda de modo conciso, nos cadernos da Unidade 3, os métodos de alfabetização, situando em que perspectiva teórica estão embasados, para posteriormente defender a perspectiva do alfabetizar letrando. Contudo, é interessante a crítica da professora, pois a mesma demonstra acreditar que seria necessário, em um curso com o objetivo de discutir a alfabetização na idade certa, abordar mais conteúdos sobre este tema. Assim, ressalta-se que o curso apresentou e discutiu outros conteúdos referentes à aprendizagem no início do Ensino Fundamental, temas que, inclusive, algumas professoras indicam que não foram suficientemente discutidos.

Sendo assim, compreende-se que esses assuntos eram relevantes para estas professoras. Não obstante, a crítica da participante P10 está em consonância com o estudo de Godoy e Viana (2016) no qual os autores ressaltam, em estudo comparativo do PNAIC com um programa de formação de professores de Portugal, o pouco tempo que foi dedicado no Pacto para a discussão de aspectos específicos da língua. Desse modo, compreende-se que as ressalvas da professora têm fundamento, considerando a necessidade dos professores no conhecimento das próprias práticas para fundamentar teoricamente suas ações.

Assim, pode-se inferir, por meio das análises realizadas nesta pesquisa, que o programa, de certo modo, possibilitou contribuições e provocou modificações no cotidiano destas professoras. No entanto, estas mudanças não foram automáticas, mas envolveram uma análise do que o Pacto estava propondo e a relação disto com suas concepções de educação, alfabetização e aprendizagem, para então avaliar se era necessário implementar ou inserir o que programa sugeria.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou os resultados de um estudo realizado sobre o PNAIC que teve como objetivos evidenciar e discutir quais foram as contribuições e limitações do processo de formação continuada para a prática de professores alfabetizadores que participaram do programa.

A pesquisa evidenciou que a maioria das participantes tem um olhar positivo para o programa e suas contribuições para as reflexões sobre a alfabetização neste país, de um modo geral, elencando quais são estas contribuições e, como, de certo modo, esses aspectos trabalhados no processo formativo modificaram suas práticas e seu modo de pensar a docência e a alfabetização.

A contribuição mais significativa do PNAIC, sob a ótica das docentes entrevistadas, foi o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem dos alunos, que de acordo com as professoras, contribuiu na orientação de seu trabalho, constituindo-se em documento norteador de suas ações e práticas na alfabetização, fundamentando o planejamento das aulas e na elaboração das estratégias para a aprendizagem de todos os alunos.

Sobre as possíveis mudanças observa-se que o PNAIC possibilitou a estas professoras oportunidades de reflexão sobre o seu fazer docente, sobre suas práticas e suas experiências. Logo, quando questionadas sobre as possíveis mudanças a partir da formação do Pacto, algumas participantes destacam que não observaram modificações expressivas em seu cotidiano, mas sim perceberam que passaram a refletir mais sobre suas ações no âmbito da alfabetização.

Quanto às limitações do programa observa-se que um número significativo de entrevistadas indicou que os temas foram abordados de maneira superficial, o que não permitiu uma compreensão

significativa dos conteúdos trabalhados. Outra questão interessante citada pelas participantes foi o trabalho do orientador de estudos, o responsável pelas formações com o grupo de professores alfabetizadores, que de acordo com algumas participantes, implicou em um processo formativo pouco significativo e dinâmico.

Compreende-se que o PNAIC consistiu em uma importante política pública na área educacional, especialmente na área da alfabetização, trazendo para o debate questões relevantes nesta área da aquisição da leitura e escrita. Como foi possível depreender no decorrer deste estudo, esse programa possibilitou diversas contribuições para os professores alfabetizadores participantes, especialmente no que diz respeito à observação e compreensão dos Direitos de Aprendizagem dos alunos no ciclo da alfabetização.

Sobre o processo de formação continuada considera-se que o PNAIC não é uma panaceia para a área de alfabetização, pois os problemas relacionados a esta área, ou ainda, aos altos níveis de pessoas analfabetas no país também evidenciam outros problemas relacionados à Educação Básica, de um modo geral, que não se reduzem às dificuldades dos educandos em seus processos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita, mas envolvem questões estruturais (como por exemplo, as condições físicas das escolas brasileiras, a quantidade de alunos por turma, as defasagens de aprendizagem, a formação docente dos professores, o tempo garantido e dedicado para as formações continuadas dos professores, as formações em serviço, dentre outras). Portanto, não são problemas que se restringem à relação aluno – conhecimento, mas extrapolam os acontecimentos em sala de aula.

No entanto, o PNAIC, sem dúvidas, é um importante dispositivo para discutir algumas questões e refletir sobre a necessidade de algumas mudanças na área para que o país possa avançar no combate ao analfabetismo e na defasagem de aprendizagem dos alunos, garantindo seus direitos de acesso a uma educação de qualidade.

Desse modo, esta pesquisa contribui ao evidenciar alguns elementos importantes a serem considerados em processos de formação continuada, como por exemplo, considerar no processo formativo questões particulares e específicas dos professores e comunidade (neste caso, as professoras elencaram o aprofundamento em determinados temas, as discussões sobre materiais didáticos e sua aplicabilidade e as pesquisas sobre o tema também revelam outros elementos); considerar também os responsáveis pelas formações, pois como evidenciaram as professoras, o trabalho deste profissional pode implicar em um processo de formação mais ou menos significativo. O tempo também foi um elemento citado, indicando que poderia haver mais momentos para a discussão e consequente melhor compreensão dos temas abordados.

Assim, a partir deste estudo espera-se contribuir para futuras formações continuadas de professores, pois apesar de compreender que a formação continuada não é capaz de sozinha modificar os cenários da educação brasileira, observa-se que as professoras participantes a consideraram como um importante momento de suas carreiras e percebem contribuições para seu fazer docente a partir de formações como estas. No entanto, compreende-se que estes processos formativos precisam ser direcionados aos professores, mas é também fundamental que esses processos sejam construídos por eles, nos quais suas práticas sejam ouvidas e discutidas e suas necessidades sejam consideradas.

Colaboradores

T.A.F. LUCCA foi responsável pela concepção, desenho, análise e interpretação dos dados do artigo e A. OSTI foi responsável pela revisão, adequação e aprovação da versão final do artigo.

Referências

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

Brasil. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <<http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

Brasil. Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*: apresentação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas?id=180>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, 2012. p.2-24.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

Cardoso, C.J.; Cardoso, A.L.J. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. *Práxis Educativa*, v.11, n.1, p.89-106, 2016.

Frambach, F.A. *Entre urdiduras e tramas*: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Frangella, R.C.P. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, v.32, n.2, p.69-90, 2016.

Gatti, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

Godoy, D.M.A.; Viana, F.L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência de Brasil e de Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.97, n.245, p.82-96, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s2176-66812016000100082&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 20 set. 2017.

Hernandes, E.D.K. et al. Políticas de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Educação em Revista*, v.17, p.25-37, 2016. Edição Especial.

Imbernón, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização*: relatório 2013-2014: análise de resultados. Brasília: INEP, 2015. v.2.

Klein, J.M. *Representações e identidades docentes nos cadernos de formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC). 2015. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

Klein, J.M.; Guizzo, B.S. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.98, n.249, p.311-331, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000200311&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 9 fev. 2018.

Lucca, T.A.F. *A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP*. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2018.

Manzano, T.S. *Formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de São Paulo*: proposições e ações. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Melo, E.P.C.B.N. *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. 2015. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. p.183.

Morais, A.G. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: Mortatti, M.R.L.; Frade, I.C.A.S. (Org.). *Alfabetização e seus sentidos*: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p.281-302.

Salomão, R. *A formação continuada de professores alfabetizadores*: do pró-letramento ao PNAIC. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

Santos, N.F.C. *Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almeçadas por docentes participantes*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade 9 de Julho, São Paulo, 2015. f.121.

Sousa, S.N.; Nogueira, E.G.D.; Melim, A.P.G. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e Pnaic. *In: Reunião Nacional da Anped, 37.*, 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-3694.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Souza, E.E.P. *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2014. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Recebido em 10/10/2018, reapresentado em 13/12/2018 e aprovado em 21/12/2018.