

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA -
IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA
DOCENTE NO PROGRAMA PACTO NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC**

JUSCINÁRIA TAVARES DA SILVA

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, maio de 2017



JUSCINÁRIA TAVARES DA SILVA

**AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEIAM A PRÁTICA
DOCENTE NO PROGRAMA PACTO NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Roraima - UERR, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Formação, trabalho docente e currículo.

Orientação: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto

**BOA VISTA-RR
2017**

Copyright © 2017 by Juscinária Tavares da Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586c SILVA, Juscinária Tavares da.

As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. / Juscinária Tavares da Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2017.
130f. il. Color. 30 cm.

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Roraima - UERR, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa: Formação, trabalho docente e currículo, sob a orientação do Prof^o. Dr. João Paulino da Silva Neto.

Inclui apêndices: A – Roteiro de entrevista dos professores; B – Roteiro de entrevistas com os formadores.

1. PNAIC 2. Alfabetização e letramento 3. Prática pedagógica
4. Formação continuada I. Silva Neto, João Paulino da (orient.)
II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2017.11

CDD – 372.4141 (19. ed.)


FOLHA DE APROVAÇÃO

JUSCINÁRIA TAVARES DA SILVA

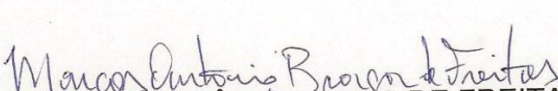
Dissertação apresentada ao
Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade
Estadual de Roraima e Instituto
Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Roraima,
como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre
em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF. DR. JOÃO PAULINO DA SILVA NETO
Orientador
UFRR


PROF^a. DR^a. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Membro Titular Interno
IFRR


PROF. DR. MARCOS ANTÔNIO BRAGA DE FREITAS
Membro Titular Externo
UFRR

Boa Vista – RR

2017

Agradecimentos

Agradeço a Deus que sempre conduz minhas escolhas e me dá forças para superar os desafios, por ter guiado meu caminho, neste e em todos os momentos de minha vida;

À Universidade Estadual de Roraima e a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação que permitiram a realização deste trabalho;

Agradeço também ao meu querido e amado esposo pela paciência, pelo empenho em me levar às aulas do mestrado, por ter confiado em minha capacidade e compreendido o quanto este momento foi importante para mim;

Aos meus filhos, pela compreensão e carinho e aos meus irmãos por terem torcido por mim;

Aos meus pais por terem me ensinado valores tão importantes na vida, permitiram que eu seguisse no caminho dos estudos e contribuíram com a minha formação;

Aos meus colegas de curso pelos momentos de crescimento, pelos auxílios e pelas palavras amigas;

Agradeço pela contribuição da banca de qualificação (Dra Hilda e Edison) e aos participantes da banca examinadora Dra. Roseli Bernardo Silva Santos e Dr. Marcos Antonio Braga de Freitas que dividiram comigo este momento tão importante e esperado, e pela disponibilidade e contribuições relevantes nesse trabalho.

Agradeço, em especial, ao meu orientador Dr. João Paulino por ter acreditado em minha capacidade, e desafiar a minha visão de mundo, por ter sido tão amigo, paciente, pela orientação cuidadosa e criteriosa, compartilhando comigo sua vasta experiência, competência e conhecimento;

Enfim, a todas as pessoas não citadas, mas que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

Ninguém vence sozinho!

Obrigada a todos!

SILVA, Juscinária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC** 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima. Orientador: João Paulino da Silva Neto. Boa Vista, 2017.

RESUMO

O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é a mais recente proposta de política pública educacional no Brasil. Este programa iniciou em 2013 e propõe promover a alfabetização de crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental e dentre suas ações, inclui-se a formação continuada de professores alfabetizadores. Este estudo objetivou-se analisar as práticas didáticas e pedagógicas dos professores alfabetizadores que cursaram essa formação proporcionada pelo PNAIC e atuavam de 1º ao 3º ano do ensino Fundamental em uma escola municipal em Mucajaí/RR à luz dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica. Utilizou-se como aportes teóricos, estudos desenvolvidos por Duarte (1998, 2001, 2003), Saviani (1999, 2007, 2008), Gentili (1998), Vygotsky (2002, 2010), Marsiglia (2011, 2015) Gasparin (2015). Esta pesquisa ocorreu, concomitantemente, em 06 turmas no ano de 2016, envolvendo 148 (cento e quarenta e oito) alunos, com idades entre seis e nove anos, 06 (seis) professoras alfabetizadoras e 2 (dois) formadores do PNAIC. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que teve como método o Materialismo Histórico Dialético. Os dados foram construídos por meio de observações *in loco*, através de registros em diários de campo, entrevistas semiestruturadas, relatos de práticas e análise de cadernos dos alunos. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados indicam que as concepções teóricas apresentadas pelo programa como: teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências e a epistemologia construtivista são insuficientes para o professor compreender e organizar um ensino para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, embora existam tentativas de realização de um trabalho pedagógico inovador, prevalece ainda o desenvolvimento do trabalho alfabetizador que visa, fundamentalmente, o domínio do sistema alfabético de escrita, isso leva o esvaziamento dos conceitos científicos. Concluímos que somente a formação continuada não dar conta de resolver os problemas de analfabetismo em nosso país, pois as políticas públicas dessas “formações” acompanham os ditames de um sistema capitalista.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização e letramento. Prática pedagógica. Formação continuada.

SILVA, Juscinária Tavares da. **As concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa-PNAIC**, 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima. Orientador: João Paulino da Silva Neto. Boa Vista, 2017.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) program is the latest proposal of public educational policy in Brazil. This program started in 2013 and proposes to promote children's literacy by the end of the 3rd year of elementary school and among their actions, it includes the continuing education of literacy teachers. This study aimed to analyze the didactic and pedagogical practices of the literacy teachers who attended this training provided by the PNAIC and worked from the 1st to the 3rd year of elementary education in a municipal school in Mucajaí / RR in light of the theoretical assumptions of Historical-Critical Pedagogy . The research was carried out by Saarani (1999, 2007, 2008), Gentili (1998), Vygotsky (2002, 2010), Marsiglia (2011, 2015) and Gasparin (2015). This research was carried out concurrently in 06 classes in 2016, involving 148 (one hundred and forty eight) students, aged between six and nine years, six (6) literacy teachers and two (2) PNAIC trainers. It is an investigation of qualitative approach, whose method was the Historical Materialism Dialectic. The data were constructed through on-site observations, through field diary records, semi-structured interviews, reports of practices and analysis of students' notebooks. For the analysis of the data, we used the content analysis of Bardin (2011). The results indicate that the theoretical conceptions presented by the program as: reflexive teacher theory, pedagogy of competences and constructivist epistemology are insufficient for the teacher to understand and organize a teaching for the development of the child's learning, although there are attempts to achieve a Innovative pedagogical work, the development of literacy work is still prevalent, which basically aims to master the alphabetical system of writing, which leads to the emptying of scientific concepts. We conclude that only continuing education fails to solve the problems of illiteracy in our country, because the public policies of these "formations" follow the dictates of a capitalist system

Keywords: PNAIC. Literacy and literacy. Pedagogical practice. Continuing education.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 - Mapa de Roraima.....	21
Figura 2 - Chegada de imigrantes colonizadores a Vila Fernando Costa	22
Figura 3 – Mapa de Mucajaí	23
Figura 4 - Primeiras Professoras da Escola Coelho Neto.....	26
Figura 5 – Cenário da paixão de Cristo em construção.....	24
Figura 6 - Guia do formador do PROFA.....	35
Figura 7 - Caderno de teoria e prática do PRALER e livro do aluno.....	37
Figura 8 - Fascículos de formação Pró-letramento.....	38
Figura 9 - Manual do Pacto.....	41
Figura 10 - Cadernos de Linguagem e matemática (PNAIC).....	42
Figura 11 - Formação do PNAIC.....	42
Figura 12 - Método Sintético.....	49
Figura 13 - Método Analítico.....	49
Figura 14 – Entrada da escola Irmã Leonilde Dal Pós.....	63
Figura 15 - Diagrama da PHC.....	76
Figura 16 – Reprodução da imagem do experimento de Luria (2006).....	82
Figura 17 – Modelo do quadro de rotina proposto pelos orientadores.....	91
Figura 18 - Diagrama representando a interdisciplinaridade	99
Figura 19 – Exercício caderno do aluno.....	103
Figura 20 – Exercício de matemática.....	104
Figura 21 - Caderno do aluno.....	105
Figura 22 – Atividade do caderno do aluno do 2º ano.....	106
Figura 23 - Modelo de atividades	107
Figura 24 – Exercício caderno do aluno.....	107
Gráfico 1 - Evolução IDEB (2015).....	24
Quadro 1 – Resultado do IDEB nas escolas de Mucajaí.....	25

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

MEC - Ministério de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEMCET - Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo

SIMEC – Sistema Integrado e Monitoramento Execução e Controle

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

UFRR – Universidade Federal de Roraima

Uninter - Centro Universitário Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
1.1 Mucajaí: História e Educação.....	22
1.2 Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC em Mucajaí.....	29
1.3 O lócus da pesquisa.....	30
1.4 Os sujeitos da pesquisa	32
1.5 Instrumentos de construção dos dados.....	33
CAPÍTULO II	
PANORAMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	38
2.1 História sobre a alfabetização no Brasil: Alguns apontamentos.....	38
2.2 Programas de formação continuada para alfabetizadores.....	43
2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	44
2.2.2 Programa de Apoio a Leitura e a Escrita-PRALER.....	45
2.2.3 O Programa Pró-Letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação.....	47
2.2.4 O Programa Pacto de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.....	48
2.3 Alfabetização e letramento: processo contínuo.....	54
2.4 Os métodos de alfabetização.....	57
2.5 Alfabetização e o Construtivismo.....	59
2.6 O construtivismo como embasamento teórico do PNAIC.....	65
CAPÍTULO III	
O TRABALHO DOCENTE E ALFABETIZAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	69
3.1 As contradições na escola e na profissão professor.....	69
3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento do trabalho educativo.....	72
3.3 A prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	74
3.4 O processo de alfabetização na perspectiva da PHC.....	81

CAPÍTULO IV

ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA E O PNAIC: SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....86

4.1 Professores alfabetizadores: suas ações na sala de aula.....86

4.1.1 Sala de aula: espaço de ensino/aprendizagem.....87

4.1.2 Alfabetizadoras na prática docente.....89

4.1.3 O uso do livro didático na turma de alfabetização..... 96

4.1.4 A interdisciplinaridade no processo de alfabetização.....98

4.2 O que revela os cadernos dos alunos no ciclo de alfabetização.....101

4.3 O PNAIC sob a ótica dos formadores.....108

4.4 Possíveis contribuições do PNAIC como formação continuada111

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117

REFERÊNCIAS.....122

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista dos professores.....129

APÊNDICE B-Roteiro de entrevistas com os formadores..... 130

INTRODUÇÃO

“(...) trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições históricas atuais.” (SAVIANI, 1999, p. 42).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica construída coletivamente, e segue a vertente marxista, tem como objetivo o saber e destaca a finalidade da escola em transmitir conhecimento, para se efetivar um trabalho pedagógico histórico-crítico atingindo assim as camadas populares. Com essas considerações analisamos no presente trabalho as práticas didático-pedagógicas dos professores alfabetizadores cursistas do PNAIC no Ciclo de Alfabetização e suas relações com a aprendizagem dos alunos a partir de uma realidade local. Para tanto, a pesquisa parte dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica que corresponde à ideologia da classe trabalhadora, visando principalmente à superação das desigualdades, promovendo a promoção humana dos alunos através dos conhecimentos científicos. Nessa teoria o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material a qual tem seu fundamento epistemológico assentado no Materialismo Histórico Dialético e foco principal no desenvolvimento humano, considerando a escola um espaço promotor desse desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a partir da apropriação de conhecimentos, a educação favorece o processo de humanização dos homens, constituindo-se um fenômeno próprio e fundamental dos seres sociais. Para Demerval Saviani (2008, p.11) no texto *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*, “o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho, pois o ser humano ao contrário dos outros animais não recebe na sua herança genética toda a herança acumulada pelas gerações anteriores no seu processo de ação sobre a realidade”. Nesse sentido, para Duarte (2001) a reprodução dos saberes da humanidade tornou-se inviável na sociedade atual sem a mediação da educação escolar, para esse autor:

[...] até certo estágio do desenvolvimento histórico os homens podiam formar-se pelo simples convívio social. Após o surgimento da sociedade capitalista a reprodução da sociedade passa a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passe à condição de forma socialmente dominante de educação (DUARTE, 2001, p. 50).

Nesse contexto, as instituições escolares passam a constituírem-se como instrumento que possibilitam o acesso ao conhecimento científico produzidos de forma sistemática pelos homens ao longo da história.

Para explicitar nossa abordagem de pesquisa e as concepções pedagógicas que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Fundamentou-se em autores como: Soares (2012), Ferreiro (2010), Kleiman (1995), Duarte (1998, 2001, 2003), Saviani (1999, 2008, 2014), Gentili (1998) Vygotsky (2010), dentre outros, têm focado seu olhar no estudo epistemológico sobre o processo de aprendizagem e apontando possíveis caminhos para um melhor desenvolvimento desse processo.

Dessa forma, dando materialidade e direcionamento ao estudo, emerge a seguinte questão: Como a prática didática pedagógica dos professores alfabetizadores cadastrados no PNAIC contribui com o processo de alfabetização e letramento dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Irmã Leonilde Dal Pós em Mucajaí - RR? Ou seja, quais contribuições concretas esse programa tem contribuído para o favorecimento de um ensino/aprendizagem?

Para fins de delimitação do problema, nosso objeto de estudo focaliza nas estratégias didáticas pedagógicas e metodológicas do PNAIC no processo de alfabetização e letramento. Diante da situação descrita do problema apresentado, alguns objetivos foram traçados a fim de responder a questão de investigação. Objetivando analisar as práticas didáticas pedagógicas dos professores alfabetizadores cursistas do PNAIC no Ciclo de Alfabetização e suas relações com a aprendizagem dos alunos. Assim como: Observar a prática pedagógica dos professores cursistas do PNAIC no processo de alfabetização e letramento; Diagnosticar os conhecimentos recebidos na formação continuada proposta pelo PNAIC contribuem para subsidiar a prática das professoras alfabetizadoras; Compreender o processo de aprendizagem dos alunos das turmas de alfabetização; Interpretar as práticas pedagógicas observadas no processo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e nos permitiu realizar um trabalho vinculado à realidade, uma vez que estudar a problemática da educação implica em reconhecer que seus sujeitos são seres históricos e culturalmente construídos com concepções e modos de agir diversificados. A construção dos dados deu-se por meio de entrevistas, observações, análise de relatos de prática e cadernos de alunos do ciclo de alfabetização que nos auxiliaram na compreensão do significado

do ser professora e apontaram os desafios e dificuldades enfrentados por essas profissionais da educação na condução do processo de ensino aprendizagem.

Os dados foram analisados e interpretados sob a ótica da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), buscando estabelecer a ligação entre a formação proposta pelo PNAIC e as estratégias metodológicas das docentes participantes. Assim, foram selecionados como sujeitos desta pesquisa dois professores formadores da equipe de formação continuada da Universidade Federal de Roraima, seis professoras alfabetizadoras e os alunos do ciclo de alfabetização pertencente a uma escola pública municipal de Mucajaí/RR.

A escolha do tema dialoga com a minha trajetória profissional, como professora da rede pública de ensino, tendo como formação inicial o magistério, meus primeiros anos de prática docente aconteceram em uma turma de alfabetização em 2002, na qual utilizei do método silábico para alfabetizá-los de forma mecânica. Sem formação superior não conseguia transpor para a prática os frágeis conhecimentos teóricos que possuía sobre alfabetização. Então, resolvi aprimorar meus conhecimentos cursando pedagogia em 2008 pela Universidade Estadual de Roraima - UERR e Pós-graduação em Educação Ambiental no ano de 2009 pelo Uninter (Centro Universitário Internacional).

Assim, fui constituindo o ser professora numa busca contínua pela qualificação, buscando suportes teóricos, construindo uma visão de totalidade e superações, um movimento de reconstrução da minha prática profissional e um novo olhar diante da educação.

Desde o início da docência buscava entender os processos que culminavam na aprendizagem do aluno. O que me levou a buscar, compreender e repensar os desafios que o ato de ensinar nos impõe e assim encontrar caminhos que pudessem conduzir às respostas almejadas. Pensar em maneiras de resolver problemas cotidianos com alunos em uma sala de aula parecia uma fronteira delimitada, um esforço que talvez levasse a vida toda e jamais poderia encontrar alternativas. Nessa busca incessante pela resolução dos problemas encontrados na profissão docente, assim como tantas outras professoras me tornei participante de formações continuadas. Quando em 2013 iniciaram as formações do Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, no qual sou orientadora dos alfabetizadores da Rede Municipal de Mucajaí. Assim, aprofundar estudos sobre as estratégias didáticas proposta pelo PNAIC surgiu após ter conhecido vários

professores durante as formações continuadas, que no trabalho docente em sala de aula se angustiam quanto ao desejo de encontrar melhores caminhos, quando se pretende conduzir o aluno do senso comum à consciência filosófica, ou seja, formar indivíduo autônomo e conhecedor dos conhecimentos científicos produzidos historicamente.

Desse modo, essa pesquisa tem a intenção de contribuir com novas propostas de políticas educacionais de formação continuada de professores, possibilitando um novo olhar que qualifica a metodologia docente e o fazer pedagógico para uma educação de qualidade, com base no entendimento da educação como um direito social que está intimamente ligado à garantia de emancipação social do ser humano. E ainda pode trazer reflexões ao meio acadêmico, principalmente para o Curso de Pedagogia que formará professores que possivelmente estarão atuando em turmas de alfabetização e também ainda por se tratar de um programa novo e pouco explorado no âmbito das pesquisas, e ao mesmo tempo em um melhor direcionamento das formações continuadas propostas pelo MEC ou as realizadas nas unidades.

Nesta perspectiva, entendemos que a precariedade do trabalho docente é resultado das contradições na formação inicial, bem como das condições de trabalho adversas e os desafios do professor impactam na qualidade da educação pública, que contribuem com a necessidade da formação continuada.

Buscando responder a essa necessidade, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu alguns programas em âmbito nacional com a premissa de que uma formação compensatória pode melhorar a qualidade da educação, preenchendo lacunas da formação inicial em parceria com as secretarias estaduais, municipais de educação e instituições formadoras (Universidades Federais). Com o objetivo de aumentar os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação, introduzem novas estratégias metodológicas para a melhoria das formações docente e conseqüentemente das ações em sala de aula.

O mais recente programa do Ministério da Educação denominado Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é voltado à formação continuada de professores alfabetizadores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e professores de turmas multisseriadas. Esse programa está pautado no diálogo com teorias epistemológicas do desenvolvimento e aquisição da leitura, escrita e resolução de problemas. Essa formação proposta pelo Pacto consiste em

encontros de estudo e atividades práticas conduzidas pelos professores orientadores visando o aprimoramento da prática educativa. Inicialmente com duração prevista de dois anos e estudos relacionados à linguagem e alfabetização matemática, sendo estendido a outras áreas do conhecimento como: artes, ciências naturais e sociais.

Assim, uma educação de qualidade deve começar nos anos iniciais que é à base de formação dos educandos. No entanto, o processo de alfabetização e letramento na maioria das escolas públicas do Brasil tem mostrado um resultado insatisfatório, prejudicando a construção do conhecimento dos alunos que saem do Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio com inúmeras dificuldades na compreensão da leitura e aquisição da escrita, segundo o IBGE a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais é de 8,3% (2014).

É certo que os dados das pesquisas do IBGE são apenas declaratórios e abrangem somente uma parcela da população, mas a realidade é alarmante. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2011 os resultados dessa avaliação indicaram que 56% das crianças de 8 anos de idade estão alfabetizadas e somente 34,2% dos alunos que concluíram o 5º ano do Ensino Fundamental atingiram o nível adequado em Língua Portuguesa. Para a escala Saeb, esses resultados demonstram que a maioria das crianças no Brasil não são capazes de utilizar com autonomia a língua escrita nas práticas sociais.

Nesse aspecto, o problema da alfabetização brasileira não se restringe apenas as escolas, é uma questão social e política, há ainda processos que institucionaliza e naturaliza essa deficiência educacional, que se inicia na Educação Infantil e vai ganhando proporções maiores, gerando cidadãos pertencentes à classe menos favorecida. Diante desse cenário, vivemos numa sociedade em que se exigem cada vez mais habilidades de leitura e escrita, tornando-se um desafio para alunos e professores que têm a função primordial não só de ensinar a ler e escrever, mas também de atender às demandas dos usos da escrita socialmente. Assim, a alfabetização torna-se uma preocupação para todos profissionais ligados à Educação, a partir do momento em que esse processo não se concretiza tanto no desenvolvimento global quanto na aquisição da escrita e da leitura por parte dos alunos.

Aproximamo-nos de estudos relacionados com a problemática em questão, visando compreender melhor o que tem sido pesquisado a respeito do PNAIC,

realizamos uma consulta ao banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) datadas entre os anos de 2013 a 2016, constatamos que não existem pesquisas publicadas em relação ao programa, mas através de uma análise de trabalhos do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia) em 2016 identificamos algumas produções que relatam a preocupação dos pesquisadores com a formação continuada, a prática do professor alfabetizador e, principalmente a aprendizagem dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre poucos trabalhos existentes, utilizamos como aportes teóricos aqueles que expressam maiores aproximações com o tema de pesquisa desta investigação. No trabalho de Souza (2014), realizado em Florianópolis, com objetivo de analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador, para compreender o campo empírico e a singularidade da formação no PNAIC. A autora identificou que a perspectiva teórica dos cadernos da formação do PNAIC é “construtivista” e “socio-interacionista”, no PNAIC o direito à aprendizagem está limitado à escola, mas a autora entende que esse direito transcende os muros da escola, pois o educando é um sujeito histórico-cultural e a transmissão do conhecimento escolar também estão relacionados ao desenvolvimento do educador. Partindo dessa perspectiva, oferecer formação continuada ao professor alfabetizador não é suficiente para garantir os direitos de aprendizagem da criança na escola.

A pesquisadora apresenta elementos que contribuem para a não alfabetização das crianças, um deles é de cunho social, complexo e extremamente associado à organização capitalista e a luta de classes, como os conteúdos desvinculados a realidade cotidiana. Nesse contexto, a formação do PNAIC por não considerar que os envolvidos na formação são sujeitos histórico-culturais, focaliza a solução do problema na melhoria do ensino. Outro problema citado é que as teorias apresentadas nos cadernos de alfabetização são superficiais e insuficientes para o professor compreender sua atividade, organizar e orientar um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; e por último o aprofundamento teórico proposto pelos cadernos da formação não aperfeiçoam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância.

Em outra revisão bibliográfica a “*Análise dos Pressupostos de Linguagem nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”, Resende (2015) tem como objetivo analisar os pressupostos de

linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC para compreender como a concepção de aprendizagem da escrita presente no PNAIC impactaria no processo de alfabetização das crianças. Para a autora, a proposta de alfabetização presente nos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não colaboram para o processo de construção de sentidos efetivamente das palavras contempla para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do que, como e quando ensinar, traduzindo uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem.

Assim também, Caxias (2015) por meio de uma proposta de intervenção baseada no PNAIC aponta a necessidade de estratégias metodológicas que proporcionem aos alunos a compreensão do sistema da escrita alfabética por meio do desenvolvimento da consciência fonológica. A autora destacou que a maioria dos alunos pesquisados não soube representar os sons da fala e escreviam palavras sem nenhuma relação com o fonema. Com base nesse diagnóstico, a autora elaborou uma sequência didática de acordo com a proposta do PNAIC e aplicou nas turmas, concluindo que a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização.

No trabalho de Feitosa (2015) na sua pesquisa *“PNAIC: Refletindo sobre aplicabilidade no chão da escola”*, faz apontamentos sobre a implantação, operacionalização e resultados do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa na rede municipal de ensino de Boa Vista - Roraima, tendo como foco principal, os métodos de aplicação dessas orientações na escola para a garantia de bons resultados no processo de ensino/aprendizagem e conclui que o principal obstáculo para o sucesso do PNAIC na rede municipal de ensino de Boa Vista, está na distância entre a Proposta Curricular elaborada pelos professores e a proposta política da gestão atual.

Em face do exposto, depois desta revisão de literatura sobre a temática, evidenciei nos trabalhos citados que há de modo geral apontamentos diversos para a necessidade de uma aproximação entre teoria e a prática, detectando-se também que por ser um programa novo com implantação em 2013, existem escassas pesquisas publicadas a respeito do PNAIC, em decorrência dessa carência sobre o objeto desse estudo que são as estratégias didáticas pedagógicas e metodológicas

do programa no processo de alfabetização e letramento. Entendo que esta pesquisa contribuirá para ampliar o debate sobre alfabetização e letramento nas políticas públicas de educação da atualidade. Portanto, neste trabalho apresento:

No I capítulo, destaquei os encaminhamentos metodológicos que subsidiaram a consecução do trabalho. Optei pela abordagem qualitativa e o método do Materialismo Histórico Dialético. Destacamos informações sobre a história do Município de Mucajaí/RR e educação atual, e o desenvolvimento do Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa nesse Município. Continuando ainda no mesmo capítulo descrevi os procedimentos e as técnicas utilizadas na realização da pesquisa de campo, identificando os participantes, o cenário investigativo e os instrumentos utilizados no processo como: entrevistas com professores formadores e alfabetizadores, observações da prática docente, análise de relatos da prática dos professores cursistas e por fim os cadernos dos alunos.

Já no II capítulo apresentei um panorama das políticas públicas com os principais programas de formação continuada ofertados a professores alfabetizadores, e dialogaremos com as concepções atuais de alfabetização/letramento, proposta por Magda Soares e Emília Ferreira, bem como a influente concepção construtivista.

Dando continuidade no III capítulo, busquei sistematizar o referencial teórico que fundamenta nosso percurso investigativo, focalizamos as principais abordagens teóricas sobre o trabalho educativo no processo de alfabetização, com destaque para as contribuições dos estudos de Saviani (1999, 2008, 2012) Gasparim (2015) e Marsiglia (2011, 2015) abordando a Pedagogia Histórico-Crítica como metodologia de ensino crítico superadora.

No IV capítulo trata da análise qualitativa dos dados de nossa investigação. Analisamos a prática pedagógica, resultante das observações realizadas nas turmas de alfabetização, o que demonstra nossa imersão no universo das práticas alfabetizadoras, além de ouvir as professoras através de entrevistas proporcionando assim, a aproximação e interpretação do nosso objeto de estudo que resultou nas seguintes categorias: Professores alfabetizadores e suas ações na sala de aula; O que revelam os cadernos dos alunos no ciclo de alfabetização?; O pacto de Alfabetização na Idade Certa sob a ótica dos formadores e as sub categorias: Sala de aula: espaço de ensino/aprendizagem; Alfabetizadoras na prática docente; O uso

do livro didático na turma de alfabetização e a última abordaremos a interdisciplinaridade no processo de alfabetização: Uma discussão necessária

Por fim, as considerações finais e reflexões que a pesquisa me proporcionou, evidenciando os resultados alcançados diante dos objetivos estabelecidos para compor o arranjo desta dissertação. Ainda apontamos as contribuições advindas deste estudo para compreendermos a formação continuada proposta por um Programa Federal e o grande desafio educacional que é o de *alfabetizar letrando* na “Idade Certa”.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DA PESQUISA

No Brasil, o grande déficit na formação dos professores, baseada na política dominante, o uso contínuo de apostilas e materiais prontos, onde se agregam altos “investimentos financeiros”, são alguns pontos que contribuem para a justificativa da enfermidade das políticas públicas para a educação. Por trás da cortina de um discurso inovador, que propõe soluções aos problemas educacionais, está todo um aparato que funciona conforme uma lógica neoliberal, a qual muitas vezes é chamada de políticas públicas para a educação, que, orientadas por ideais sociopolíticos e econômicos, trazem para a escola um agravamento das dificuldades vividas, visto que os projetos educacionais são implantados sem a participação de educadores e alunos (FARIA, 2005, p. 36).

Faria (2005) delinea um discurso sobre as políticas públicas implantadas de forma vertical sem a participação dos mais interessados, professores e alunos. Com esse pensamento tecemos o caminho metodológico em busca de explicitar o fenômeno educacional de como as concepções de alfabetização se revelam nas estratégias metodológicas propostas pelo Pnaic na prática das professoras alfabetizadoras. Assim, neste primeiro capítulo tratamos inicialmente do percurso metodológico que apresenta a abordagem qualitativa, o contexto desta pesquisa desde a história do município de Mucajaí, lócus deste trabalho, suas questões geográficas, econômicas e sociais. Na sequência, direcionamos o olhar para o desenvolvimento do Programa PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa no município mencionado, e ainda a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados na construção dos dados que delineiam nosso *corpus* empírico, elencamos ainda, os critérios de escolha e a caracterização da escola e dos sujeitos participantes deste estudo.

O percurso metodológico será apoiado nos autores: Sampieri (2006, 2013), e Gil (2008). Cujas abordagens qualitativas, a partir dos referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica amparada no método Materialista Histórico Dialético, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, viabiliza as condições de apreensão do objeto de estudo nas dimensões teórica e prática. Um método crítico que nos permite compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades mediante o desenvolvimento humano, dinâmico e repleto de plasticidade. Para Frigotto (2001, p. 77):

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

O Materialismo Histórico-Dialético é uma concepção de realidade, de vida e de mundo, enquanto enfoque metodológico não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, as políticas educacionais fazem parte dessa totalidade social e não se pode tratá-las de modo isolado, pois os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica. O método dialético analisa portanto, as contradições existentes entre a essência e a aparência, investigando as relações entre as partes de forma a compreender o fenômeno em sua totalidade. Conforme Gil (2008, p. 14)

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Esse mesmo método aplicado em cada momento para compreender a luta de classes, a realidade histórica em suas contradições, para tentar superá-las dialeticamente, rompendo com a lógica da competitividade e do capitalismo.

Em nossa investigação, optei por uma abordagem metodológica qualitativa, que visa à construção da realidade, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não podem ser traduzido em números.

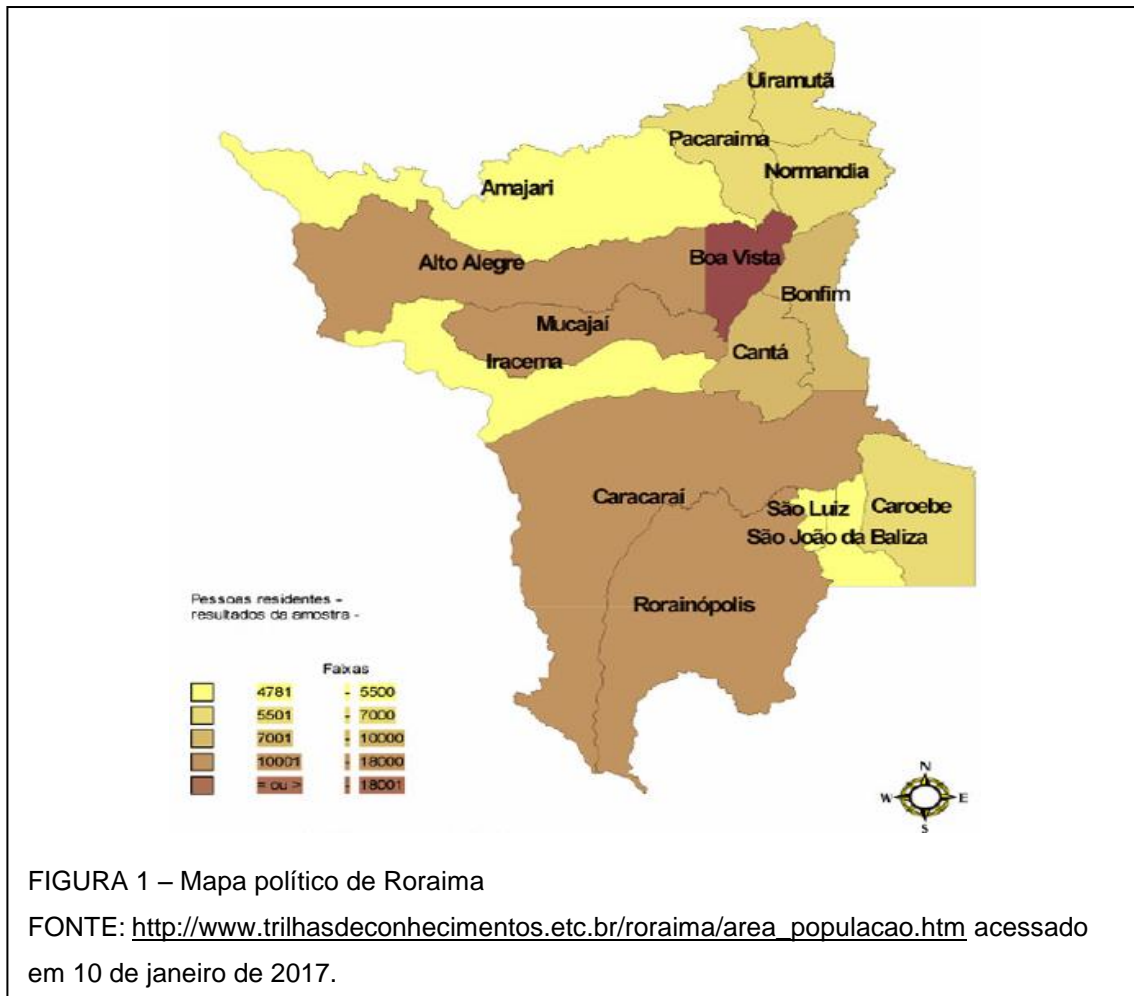
Os estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar as medições a números, tais como observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de histórias de vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção (SAMPLERI et al., 2006, p.10)

Ao iniciar a pesquisa realizei um estudo bibliográfico e documental, no intuito de compreender a ação docente que envolve a alfabetização e o letramento na sala de aula, buscou-se na observação e nas entrevistas em profundidade com perguntas semiabertas, e por fim análise dos cadernos dos alunos participantes da pesquisa, nossos suportes para a construção dos dados, pois o contato direto do pesquisador com os sujeitos é fundamental.

Observou-se as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, nós turnos matutino e vespertino de uma escola pública municipal, situada no município de Mucajaí - RR, no primeiro semestre de 2016, na qual foi possível observar e registrar a dinâmica das salas de aula e as ações ali desenvolvidas procurou-se levantar os aspectos mais relevantes, tais como: planejamento, organização do espaço físico, recursos didáticos utilizados, estratégias metodológicas, desenvolvimento das aulas, relação professor/aluno, interação dos educandos, para tecer potenciais correlações, bem como a descrição dos fatos ou fenômenos da realidade, de forma a conhecer e entender as variadas situações e relações da prática pedagógica em alfabetização no cotidiano escolar em questão.

1.1 Mucajaí: História e Educação

Mucajaí é um Município localizado no Estado de Roraima, uma região naturalmente diversificada, que além de uma biodiversidade, abriga diferentes povos de outros Estados brasileiros e até mesmo de países vizinhos, formando uma diversidade cultural nessa região e no Estado de Roraima. Assim, Mucajaí não é diferente, novos modos de vida, a diversidade linguística, os valores, costumes e expressões, identidades e projetos de vida, histórias somadas às culturas indígenas e ribeirinhas constituem a identidade sócio-cultural desse Município. Como podemos observar no mapa político de Roraima, esse município está localizado na região central do Estado.



Ao analisarmos os documentos históricos nos arquivos da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Turismo - SEMCET de Mucajaí, em 2016 encontramos registros de um núcleo de famílias imigrantes nordestinos em 1943 chega ao estado de Roraima, dando origem à Colônia Agrícola Fernando Costa, atualmente de Mucajaí. Oito famílias foram trazidas para essas terras (matas), onde recebiam uma área de 20 hectares com objetivo produzir gêneros agrícolas para abastecer o mercado da Capital Boa Vista, são elas: Raimundo Germiniano de Almeida, Joaquim Estevão de Araújo, Chagas, Genésio Rufino, Lindolpho Braga Pires, Firmino Azevedo e Caboclo “Rancho”.

Nesse momento, o governo do Território de Roraima Ene Garcez que uma vez por mês o governo mandava auxílio com: alimentos, remédios e materiais necessários, para a permanência das família no local, assentando-as no lugar onde atualmente está localizada a sede do município. Assim, novas famílias foram assentadas na Colônia Fernando Costa, mas a maioria se retiravam devido as condições precárias de acesso e permanência do lugar.

Somente a partir de 1951 o governo do território resolveu construir posto de saúde, escolas, sede da administração e a conclusão da BR 174. A partir daí a Vila Mucajaí, nome que passou a ser chamada começou a desenvolver-se com infra estruturas, comércios, transportes e outros.



FIGURA 2- Chegada de imigrantes colonizadores a Vila Fernando Costa (1943)
 FONTE: Acervo familiar de Maria Batista de Almeida

Mucajaí recebeu esse nome devido ser banhado ao Norte pelo rio de mesmo nome, que por sua vez tem origem indígena e significa “Pequeno Coco”. A municipalização ocorreu no dia 1º de julho de 1982, através da Lei Federal nº. 7009, com terras desmembradas de Boa Vista e Caracaraí. Tendo como primeiro prefeito eleito em 1984, o senhor Roldão Almeida.

A proximidade desta cidade em relação à Boa Vista e o fato de ser cortada pela BR-174, torna essa cidade privilegiada em termos de transporte rodoviário. Ela é passagem obrigatória para quem entra ou sai do estado de Roraima, são apenas 51 km de distância entre Mucajaí e Boa Vista. Suas principais vilas são: Apiaú, Tamandaré, Roxinho, Penha, Vila Nova, Sumaúma, Pirilândia e Cachoeirinha. A base econômica do município é a produção agrícola (banana, abacaxi, tomate, mamão, milho e outros) a extração de madeira e pecuária. O município se estende por 12.461,2 km² e população com 18.890/Hab. (IBGE/2013).



FIGURA 3- Mapa de Mucajaí
 FONTE: roraimadefato.com

Um município dotado de grandes belezas naturais, como vegetação rasteira e arbusto, formando savanas e floresta tropical constituída de madeira de lei como: Cedro, Angelim, Miracema, Ipê, Marfim, Maçaranduba, Cupiúba. Apresenta um relevo diversificado com montanhas e várzeas.

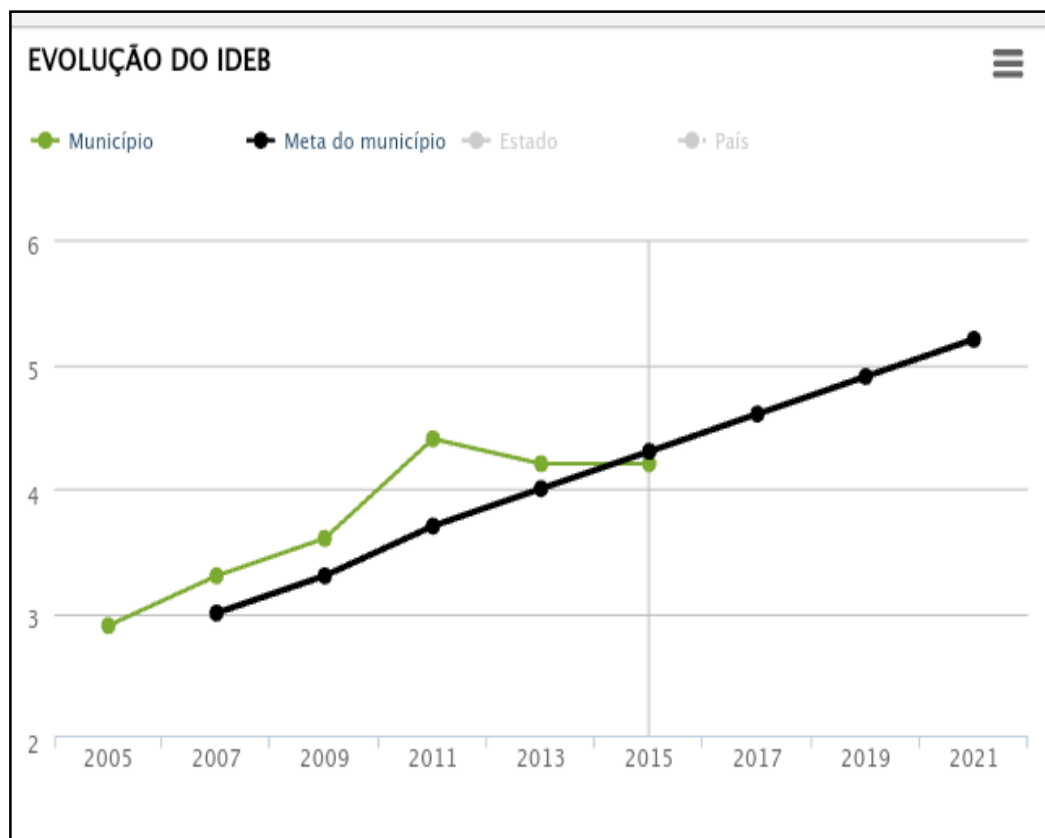
Em relação à educação, a primeira escola construída foi o Grupo Escolar Coelho Neto, (hoje se encontra desativada). Atualmente existem no município 02 (duas) creches, 04 (quatro) escolas do Ensino Infantil 21 (vinte e uma) escolas de Ensino Fundamental e 5 (cinco) Ensino Médio, situadas na cidade e no campo.



FIGURA 4 - Primeiras professoras da Escola Coelho Neto (1965)
 FONTE: Acervo familiar de Maria Batista de Almeida.

Quanto ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) indicador geral da educação nas redes privada e pública, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento para a educação. No ano de 2015 segundo dados do IBGE – (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o município de Mucajaí alcançou nota 4,2 não conseguindo a meta que era 4,3. Na comparação com municípios do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais coloca este município na posição 5 de 15. Para chegar ao índice, o MEC calcula a relação entre rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e desempenho no Saeb/Prova Brasil aplicada para crianças do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio. Destacamos no gráfico abaixo a evolução do IDEB no referido município, podemos observar que houve queda em 2015 e não alcançou a meta.

GRÁFICO 2: Evolução do IDEB nas escolas municipais



FONTE: QEduc.org.br. Dados do IDEB/INEP (2015).

No quadro 1 apresentamos o IDEB das escolas municipais e estaduais de Mucajaí.

QUADRO 1- Resultado do IDEB das escolas municipais

Escolas	Aprendizado X fluxo= IDEB	Atingiu a meta	Cresceu IDEB	Alcanço u 6.0	Situação da escola
Esc. Estadual Maria Mariselma de Oliveira Cruz	-- X -- = --	X	X	X	Sem dados
Esc. Estadual Nossa Senhora da Penha	-- X -- = --	X	X	X	Sem dados
Esc. Estadual Nova Esperança	4,39 x 0,81=3,5	X	X	X	Alerta
Esc. Estadual Professor Venceslau Catossi	-- X -- = --	X	X	X	Sem dados
Esc. Estadual Ver. Francisco Pereira Lima	5,34 x 0,98=5,3	✓	✓	X	Melhorar
Esc. Municipal Irmã Leonildes Dal Pós	-- X -- = --	X	X	X	Sem dados
Esc. Municipal Ligia Bruna Bezerra da Silva	-- X -- = --	X	X	X	Sem dados
Esc. Municipal professor Jovaci Marçal da Silva	4,85x0,87=4,2	✓	✓	X	Melhorar
Esc. Municipal Jesus de Nazaré	4,59x0,91=4,2	✓	✓	X	Melhorar

Fonte: qedu.org.br/cidade/3148-mucajai/ideb/ideb-por-escolas (2015)

Podemos observar que a escola pesquisada não apresenta dados do IDEB em 2015, pois a mesma havia sido desativada por um período de 4 anos (2008-2012) quando em 2013 foi ativada com turmas de 2º período ao 4º ano, não tinha turma de 5º ano que são aplicadas a Prova Brasil, um dos instrumentos para cálculo do IDEB.

Outro aspecto relevante, é que Mucajaí é conhecida como a “Cidade da Paixão de Cristo” por realizar há mais de 30 anos a encenação da Paixão e Morte de

Jesus Cristo, inicialmente organizada pela igreja católica e um grupo de professores, que após cada edição atraía mais público que vinham para apreciar a crucificação de Cristo, representadas por atores profissionais e amadores. Mas, a partir de 1990 a Prefeitura de Mucajaí resolveu investir na organização do evento, tendo apoio do governo do Estado de Roraima. Assim, o evento passou a ser realizado em um teatro ao ar livre com 7 (sete) cenários, atualmente um novo espaço encontra-se em construção como podemos observar na figura abaixo:



FIGURA 5 - Cenário da Paixão de Cristo em construção
FONTE: Acervo da autora, (2017).

Portanto, este estudo acontece em meio às diferenças culturais desse povo, pois agrega participantes que fazem parte de um ambiente diverso. São as professoras alfabetizadoras e alunos, sujeitos desta pesquisa que contribuem com suas

experiências e vivências no processo educativo desenvolvido numa escola pública deste município.

1.2 Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC em Mucajaí/RR

De acordo com o MEC, em 2012 quase 90% dos municípios brasileiros, ou seja, um total de 5.420 aderiram ao programa PNAIC. Mucajaí é um dos 15 municípios de Roraima participante desse programa iniciando suas atividades em 2013. A Universidade Federal de Roraima (UFRR) vem coordenando o programa desde sua concepção em 2012, participando da formação de Orientadores de Estudos. O município conta com uma equipe composta por uma coordenadora geral que atende todos os municípios de Roraima, um coordenador local, dois professores orientadores que atendem os alfabetizadores da cidade e do campo.

O PNAIC iniciou suas ações com a formação em linguagem no ano de 2013, em 2014 foi inserida alfabetização matemática, só a partir de 2015 foi ampliada para as demais áreas do conhecimento. O calendário do curso procurou respeitar a rotina das escolas e as formações foram organizadas em encontros presenciais durante os finais de semana, ou seja, aos sábados para os professores que moram na cidade de Mucajaí e aos domingos para os professores cursistas do campo (Apiaú, Vila Nova, Penha, Samauma e Vicinais), geralmente uma vez por mês com duração de 8h ou 12h dependendo do caderno que era trabalhado. Com atividades presenciais, à distância e no SIMEC* (Sistema Integrado e Monitoramento Execução e Controle). Em Mucajaí os cursistas eram distribuídos em duas turmas, em 2013 receberam certificados 58 (cinquenta e oito) cursistas em Linguagem, em 2014 foram 62 (sessenta e dois) em Alfabetização Matemática, no ano de 2015 com apenas 80h de formação em Artes, Ciências Sociais e Humana, 50 (cinquenta) cursistas participaram e receberam certificados.

Os encontros seguiam-se com momento de debate, trocas de experiências, reflexões, estudo de texto, planejamento, socialização das atividades, elaboração de

* Portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

relatos em formato dos diversos gêneros textuais, confecção de material, participação em dinâmicas, trabalhos em grupo e avaliação dos encontros, ao fim de cada curso era realizado um seminário geral com todos os participantes e uma mostra pedagógica.

No decorrer da formação, foram enviados para a escola, livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, obras pedagógicas complementares, jogos pedagógicos, obras de literatura infantil distribuídos pelo Ministério da Educação.

1.3 O Lócus da Pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos como contexto empírico a Escola Municipal Irmã Leonilde Dal Pós, localizada à Rua Raimundo Germiniano de Almeida, s/n, no centro, Mucajaí - RR, criada pelo decreto de nº. 239 de 25 de março de 1992, na administração do Prefeito Rufino de Souza, a mesma é mantida pela Prefeitura Municipal de Mucajaí através da Secretaria Municipal de Educação. Recebeu esse nome em homenagem a Irmã Leonilde Dal Pós, freira que dedicou sua vida em prol das famílias carentes desta comunidade. A Missão da Escola é oferecer uma educação de qualidade, de inclusão, que garanta o acesso e permanência do educando, oportunizando uma aprendizagem significativa, tornando os sujeitos participativos, comprometidos, autônomos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

O lócus da pesquisa teve como critério de escolha por ser o local que eu (pesquisadora) trabalho, o maior número de alunos no ciclo de alfabetização e a localização da sala do programa PNAIC.



FIGURA 14 - Entrada da escola municipal Irmã Leonilde Dal Pôs
FONTE: Acervo da autora (2016)

Passaram pela gestão desta instituição alguns educadores que com seus trabalhos registraram suas marcas nas áreas administrativas e pedagógicas. Atualmente a escola funciona com 64 funcionários incluindo os professores, copeiras, zeladoras, assistentes de alunos, secretária e auxiliares de secretaria. Atende em média 700 (setecentos) alunos na modalidade de Educação Infantil (2º período) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em dois turnos, matutino e vespertino. Sua clientela é formada por filhos de trabalhadores, agricultores, domésticas, comerciantes, funcionários públicos e autônomos.

Em relação à estrutura física, a escola conta com: 13 (treze) salas de aulas, sala da gestão, Secretaria onde ficam os arquivos, sala de professores, do PNAIC, coordenação pedagógica, sala de apoio à aprendizagem, espaço utilizado para o desenvolvimento do projeto Reforço Escolar para os alunos com baixo rendimento, biblioteca, cantina, cozinha, depósito, pátio coberto (refeitório), quadra aberta, auditório onde são realizadas atividades festivas, jogos e recreação, banheiro dos funcionários, banheiros masculino e feminino para os alunos. A mesma não possui banheiros adaptados para deficientes físicos, estrutura de acesso com algumas rampas e portas estreitas, o balcão do refeitório é alto dificultado o acesso a merenda por crianças cadeirante e da Educação Infantil.

O Planejamento Anual é construído em conjunto, no início do ano letivo os projetos eram definidos pela Secretaria Municipal de Educação com datas fixadas no calendário escolar. Os encontros pedagógicos aconteciam quinzenalmente de acordo com calendário proposto pela coordenação. Em 2016 foram desenvolvidos pela escola os seguintes projetos: 1-Projeto Higiene; 2- Direitos Humanos; 3- Projeto os Símbolos Nacionais, 4-Projeto Leitura e 5–Cultura Afro-brasileira. Outra estratégia oferecida pela escola são as aulas de reforço, eram selecionados alunos com baixo rendimento, e convidados a participarem uma vez por semana durante duas horas das aulas, uma professora realiza o acompanhamento individualizado em horário oposto (ao período que o aluno era matriculado), amenizando as dificuldades através de atividades diferenciadas.

Em relação o currículo, a escola trabalha com uma proposta disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação. Os conteúdos são trabalhados de formas disciplinares de acordo com o planejamento dos professores com orientação pedagógica.

Os professores usam como formas de avaliação: atividades individuais e em grupos, observação, relatórios, atividades diagnósticas, dentre outras. A avaliação é contínua, realizada em diferentes momentos, respeitando a singularidade dos alunos. Leva em conta não apenas o que foi aprendido durante a aula, mas tudo o que está sendo aprendido em diversas estâncias. A escolha desta escola atribui-se ao fato de ser a escola que trabalho como orientadora do PNAIC e professora, e ter o maior números de professores e alunos no ciclo de alfabetização.

A escola apresenta um cotidiano marcado pela sistematização no cumprimento das atividades, com papéis designados para cada um. Percebemos uma gestão participativa, observamos que todos os integrantes da equipe escolar mostram-se preocupados cumprir suas funções e contribuir para o bom funcionamento da escola, promoção do direito social e constitucional de acesso, permanência e aprendizagem de todos os alunos.

1.4 Os sujeitos da pesquisa

Este estudo foi realizado em uma escola pública municipal na cidade de Mucajaí, Roraima, em turmas do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

Participaram da pesquisa 2 (dois) formadores que trabalha com a formação dos orientadores de estudos do PNAIC, 6 (seis) professoras que lecionam nas turmas do ciclo de alfabetização e 148 (cento e quarenta e oito) alunos. Na escolha dos participantes da pesquisa foram levados em consideração cinco elementos importantes: 1) a participação das docentes na formação do PNAIC; 2) a atuação dessas professoras em turmas de alfabetização de crianças; 3) o regime de admissão na rede de ensino, no caso, concurso; 4) o período de docência em turmas de alfabetização; 5) apresentar disponibilidade em participar da pesquisa. Após conversa individual, alguns professores da mesma escola confirmaram a participação, estabelecemos um cronograma de observação em sala de aula e entrevistas. Por meio dos dados fornecidos pelas alfabetizadoras durante as entrevistas, tornou-se possível traçar o perfil das professoras com base em informações sobre formação profissional, idade, tempo de atuação docente em turmas de alfabetização, e situação profissional (efetivo ou contrato).

Observou-se que as idades das professoras informantes variam entre 30 a 50 anos; são do sexo feminino, percebemos que o Magistério ainda é uma profissão tipicamente feminina, todas graduadas em pedagogia e especialistas, enquanto o tempo de experiência apresenta uma variação entre 10 e 20 anos, todas pertencentes ao quadro de servidores efetivos da Educação Municipal de Mucajaí/RR. Gatti e Barreto (2009, p.161-162) explicam que:

Como é sabido, este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

1.5 Instrumentos de construção dos dados

O trabalho de campo para a construção dos dados foi desenvolvido por meio dos seguintes instrumentos: observação em sala de aula, entrevista em profundidade, relatos de prática e cadernos dos alunos. Serão descritos a seguir:

Observação não participante

A observação é uma técnica de construção de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar. Neste trabalho as observações foram realizadas em dias alternados, na escola e turmas já mencionadas, com duração diária de quatro horas no cotidiano escolar das professoras e alunos para estabelecermos a relação entre as concepções de alfabetização e letramento e as suas práticas pedagógicas, essa observação nos possibilitou compreender melhor a dinâmica interna de cada turma, procurando levantar os aspectos mais relevantes, tais como: Planejamento, organização do espaço físico, recursos didáticos utilizados, estratégias metodológicas, desenvolvimento das aulas, relação professor/aluno, interação dos educandos. Para Sampieri et al.(2013, p.419)

Observação qualitativa não é uma mera contemplação (“sentar-se pra ver o mundo e tomar notas”). Implica entrarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações.

Para registro das observações da prática pedagógica das professoras, utilizei o diário de campo, que é um instrumento indispensável para o êxito e credibilidade de uma pesquisa científica. O pesquisador registra detalhadamente as informações, bem como as reflexões que surgem durante toda a pesquisa. É a forma de registro diário de tudo que diz respeito ao assunto pesquisado: datas, dados de bibliografias consultadas, endereços, transcrições sintéticas de livros, revistas, visitas, ou seja, todos os detalhes observados que sejam significativos para a pesquisa. Ele ajuda a criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos que envolvem a pesquisa de campo.

Entrevista em profundidade

As entrevistas em profundidade é uma técnica muito utilizada nas pesquisas de um modo geral possuem papel relevante em pesquisa qualitativa oferece maiores oportunidades ao entrevistador de abordar sobre o tema e posteriormente confrontar a realidade concreta observada com os pressupostos teóricos da pesquisa. Acredita-se que ao possibilitar aos sujeitos envolvidos na pesquisa que falem mais sobre o que sabem, pensam, sentem ou até mesmo vivem em suas experiências pedagógicas. De acordo com Sampieri (2013 apud JANESICK, 1998, p. 425) “Na entrevista com perguntas e respostas conseguimos uma comunicação e ao mesmo

tempo a construção de significados a respeito de um tema”. A entrevista utilizada foi a em profundidade, validando o fato da existência de um roteiro (Apêndice A) para o início da mesma. Para GIL (2008, p. 117) a entrevista é uma:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mas especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Trata-se de um dos principais materiais empíricos, capazes de tornar o mundo visível ao permitir acesso a suas representações e descrição das estratégias, experiências presentes no cotidiano dos sujeitos, estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, uma vez que, afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado, embora exija do pesquisador um alto grau de preparo e atenção não somente nas palavras do entrevistado, mas em todos os gestos, expressões, hesitações, etc.

Relatos de prática

Como o próprio nome deixa implícito, trata-se de um trabalho no qual a pessoa compartilhará a sua experiência vivenciada, ou seja, é a descrição que um autor faz de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias para a melhoria. Durante as formações do programa os cursistas no final de cada etapa elaboram um relato de sua prática para compartilharem com os participantes dos outros municípios.

Cadernos dos alunos

Nesta pesquisa consideramos como material de análise os 4 (quatro) cadernos dos alunos que realizaram atividades propostas pelas alfabetizadoras no ano letivo de 2016 das turmas pesquisadas, os cadernos escolares são entendidos como instrumento na identificação de variáveis que indiciam dimensões da prática docente.

Acredita-se que esses diferentes instrumentos e procedimentos favoreceram elucidar a análise e compreensão a respeito das estratégias docentes desenvolvidas na sala de aulas.

Na presente pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, uma metodologia de análise de dados qualitativos que nos permite categorizar, descrever e interpretar as mensagens e informações fornecidas pelos sujeitos com base na metodologia proposta por Bardin (2011). A autora define a análise de conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2011, p.37). Para organizar a análise, Laurence Bardin propõe três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita, porém é fundamental observar algumas regras: a leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da construção de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; a escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; a formulação das hipóteses e dos objetivos. Segundo Bardin (2011), hipóteses são explicações antecipadas do fenômeno observado, ou seja, afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas ao final do estudo; a referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2011, p.95). A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades. Não estruturadas, «abertas», por oposição à exploração sistemática dos documentos. Dessa forma, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A segunda fase que consiste na exploração do material com a definição de categorias e a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos, esta fase vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase.

A terceira e última fase é o tratamento dos resultados e interpretação, ocorre nela à condensação e o destaque das informações para análise, busca transformar os dados brutos em significativos, culminando nas interpretações inferência em conformidade com os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Nessa perspectiva, o percurso metodológico permitiu o trabalho de campo fazendo uso de observações e registros como possibilidade de conhecer partindo da realidade presente no contexto da investigação.

Continuando no capítulo II apresentamos um panorama dos programas de formação de professores alfabetizadores no país: História da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, PRALER, e por último o PNAIC; o conceito de alfabetização e letramento; os métodos de alfabetização; e por fim, o construtivismo como embasamento teórico-metodológico do PNAIC.

CAPÍTULO II

PANORAMAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (FREITAS, 1995, p. 18).

Freitas (1995) deixa claro que as políticas públicas neoliberais são ações voltadas a atender os interesses do capital, ou seja, são estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado, a educação escolar, assim, passa a ser tratada sob critérios de mercado. Nesse contexto, a formação de professores é elaborada para que os mesmos incorporem em sua prática o desenvolvimento das competências e habilidades no aluno.

Assim, numa sociedade capitalista a educação brasileira reflete em seu contexto um processo histórico que desencadeiam a efetivação de políticas educacionais que constituíram-se ao longo dos anos como solução educacional sob as lógicas de mercado e a favor dos mesmos interesses. Para Azevedo (2003, p. 38) “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. São um conjunto de projetos, programas e atividades realizadas pelo governo. A partir desse contexto, discutimos aspectos do contexto das políticas públicas educacionais nos últimos anos, mas para isso iniciamos com alguns apontamentos da história da alfabetização brasileira. . Diante desse cenário, e em seguida um panorama dos programas mais recentes e tecemos considerações sobre a pedagogia do “aprender a aprender” presente nessas formações.

2.1 História da alfabetização no Brasil: Alguns apontamentos

Várias mudanças aconteceram na educação brasileira desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais. Quando os jesuítas que eram padres da Igreja Católica e faziam parte da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil em 1549, com a missão de educar e catequizar os índios com principal interesse de

colonização. Mas se defrontaram com o primeiro entrave na conversão dos indígenas eram as várias línguas, com isso, os jesuítas passaram a morar em aldeias, estratégia na qual encontraram de entender como realmente funcionavam a vida e as tradições dos indígenas. Logo perceberam que não seria possível converter os índios a fé católica sem que soubessem ler e escrever. Paiva (2003, p. 43) confirma que, “desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar”. Por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Correa e Salch (2007, p. 10) afirmam que:

A palavra método tem sua origem no grego *méthodos* e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim.

Os jesuítas ergueram as chamadas Casas de Meninos, espaço onde crianças e jovens índios aprendiam português ou espanhol, os adultos aprendiam profissões e operações mentais básicas como contar e as meninas a tear, esses espaços são considerados as primeiras escolas brasileiras. Outro entrave para os jesuítas era o nomadismo, era comum que os jesuítas saíssem para uma viagem e ao voltar, constatavam que os índios tinham se mudado, sem deixar qualquer vestígio, as índias levavam as crianças menores para o interior da mata, a fim de tirá-las da influência dos jesuítas.

Em 1564 fundaram a primeira escola em Salvador, tendo como o primeiro professor o Irmão Vicente Rodrigues com apenas 21 anos, recebiam órfãos portugueses e filhos da elite colonial, no colégio a divisão das turmas era realizadas por conhecimento. Foi nesse cenário que a pedagogia jesuítica se consolidou. Os colégios da Bahia e de São Vicente foram os mais prósperos da Companhia de Jesus. Para Mattos (1958, p. 75):

Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548.

O método com ênfase na concentração, na atenção silenciosa dos alunos e um processo de ensino ligado à repetição, memorização dos conteúdos apresentados e provas periódicas. Mantiveram-se com esse método por mais de

duzentos anos, visavam à formação integral do homem, de acordo com a fé e a cultura católica daquele tempo, priorizando valores cristãos.

Os jesuítas criaram as missões para afastar os índios dos interesses dos colonizadores. Nessas missões criadas no interior do país, os índios eram catequizados e orientados no trabalho agrícola, com isso garantindo a todos (índios e jesuítas) uma fonte de renda. As missões transformaram em armadilhas, dessa forma os indígenas deixaram de ser nômades e tornaram-se agricultores, o que contribuiu para facilitar a captura deles pelos colonos.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas por decisão de Sebastião José de Carvalho, o marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, a educação passa a ser gerida pelo Estado e enfrenta a primeira desastrosa reforma de ensino do país, a partir daí, vivenciou-se uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. Com isso, passou a faltar professores, principalmente alfabetizadores, mas com intenção de resolver esse problema, Pombal para substituir os jesuítas colocou os sargentos das milícias militares como professores nos colégios.

As escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses alienantes do Estado, pois a ideia era que a escola, antes de atender aos interesses da religião, deveria servir a Coroa. Para a alfabetização passou a se utilizar uma metodologia baseada em decorar o alfabeto, e na aprendizagem forçada por castigos físicos cruéis, herdados da escravidão. O que se viu a seguir foi o mais absoluto caos.

Desta ruptura, pouca coisa restou da prática educativa no Brasil. Pombal através do alvará de 28 de junho de 1759 ordenou a criação de aulas régias de Latim, Grego e Retórica compreendendo os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas, extintas pelo mesmo ato. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. Eles geralmente não tinham formação para ministrar aula, já que eram improvisados e mal pagos.

Como recurso para a iniciação do ensino da leitura eram utilizadas as chamadas “cartas de ABC”, segundo Galvão (2004, p. 30) foi “a carta do ABC da autoria de Laudelino Rocha que iniciava apresentando as letras do alfabeto, aos poucos avançavam para as famílias silábicas”. Com a queda de Pombal, a organização educacional acabou por se esfacelar. O quadro era cada vez mais

precário. No fim do período colonial só havia escolas nas cidades e vilas mais importantes.

Com a vinda da Família Real, em 1808, permitiu uma nova ruptura com a situação anterior, no entanto, a educação continuou a ter uma importância secundária, até a Proclamação da República, em 1889, praticamente nada se fez de concreto pela educação brasileira, ficando presa a métodos que não eram aceitos por todos e ainda não elevava a um grau de qualidade satisfatório. No âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber, restrito a poucos.

As escolas públicas existentes nas cidades eram frequentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos não enviavam os filhos às escolas públicas. Em meio às mudanças ocorridas no Brasil, o positivismo, corrente filosófica, fundada por Augusto Comte, em Paris, influenciou alguns de nossos intelectuais da época, como o caso de Benjamin Constant. Dando início uma reforma que ficou conhecida como a Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e laicidade do ensino, e gratuidade da escola primária. Eram princípios orientados na Constituição brasileira de 1824. O Art. 179 desta Lei Magna dizia que a "instrução primária é gratuita para todos os cidadãos"

Em meio a tudo isso, no dia 15 de novembro 1889, um golpe militar de apoio civil extinguiu o Império e criou uma nova forma de governo: a República. O que surge é um governo provisório, foi decretada a separação da Igreja e do Estado, onde a primeira passa para o âmbito das sociedades civil e privada.

Diante desse cenário, novos atores entraram em cena em defesa do ensino público laico. Os Pioneiros da Escola Nova elaboraram um documento que ficou conhecido como o Manifesto dos pioneiros da educação, publicado e assinado em março de 1932 por 26 (vinte e seis) intelectuais liderados por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, tinha como principal objetivo uma educação obrigatória, pública e gratuita como dever do Estado, voltada para todos, sem discriminação de classe social, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Veiga (2000, p.47) argumenta que:

O governo revolucionário de 1930, Vargas institui o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução da social da escola na sociedade urbana e industrial. A educação é percebida como instrumento de ação

política contra a ordem vigente, como meio de recomposição do poder político.

Os pioneiros combatiam um ensino tradicional e academicista, defendiam o rompimento com a velha estrutura do serviço educacional, pensava numa educação como um processo social, na formação das habilidades necessárias para uma participação efetiva e influente na sociedade, onde as pessoas sejam capazes de refletir sobre os problemas e efetivar as ações na sociedade. Conforme o autor:

O Manifesto dos Pioneiros é rico em sugestões, firme em relação à necessidade de o país construir um 'sistema unificado' de ensino público capaz de oferecer ensino de qualidade a todos e de garantir aos educandos a possibilidade de ascensão a qualquer de seus níveis conforme a capacidade, aptidão e aspiração de cada um, independentemente da situação econômica do aluno. Neste sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como um a proposta de "reconstrução social pela reconstrução educacional. (VALE, 2002, p. 24),

Nada do que foi almejado no Manifesto se efetivou. Somente após a queda do Estado Novo em 1945, muitos dos ideais foram retomados e consubstanciados no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, enviados ao Congresso Nacional em 1948 que, após difícil trajetória, finalmente foi aprovado em 1961. A Lei nº 4.024/1961 em seu texto apoiava a vertente religiosa, e quanto à estrutura do ensino manteve o que já existia. Com a Lei 5.692/71 ampliou a escolaridade básica para oito anos, fundindo o Ensino Primário com o Ginásial e tornou profissionalizante, o Ensino Secundário passou a ser denominado Segundo Grau, atualmente o Ensino Médio. Nesse contexto, esta referida Lei feria os interesses da classe dominante que não tinha o mínimo de interesse na profissionalização de seus filhos, não teve apoio dos industriais a quem tinha a intenção de beneficiar, nove anos depois foi revogada.

Posteriormente, é criada a Constituição de 1988, promulgada após um movimento pela redemocratização do Brasil, procurou introduzir compromissos e inovações, destacando a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo. Nos artigos 205 da Constituição Federal afirma que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse sentido, mais do que estender a duração da educação básica obrigatória no país, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), Lei 9.394/96, assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira, que centralizou no Ministério da Educação, ou seja, uma estância Federal as decisões sobre currículo e avaliação, transferiu para a sociedade responsabilidades que seriam de sua exclusiva competência.

A partir da década de 80 no Brasil a questão da formação continuada de professores vem sendo discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino e faz parte de uma luta pela escolarização básica de qualidade e que envolva a todos. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país. Por meio de parcerias, as universidades, os municípios e o Ministério de Educação – MEC vêm desenvolvendo programas de formação continuada de professores.

2.2 Programas de formação continuada para alfabetizadores

Entre as diversas estratégias adotadas pelo governo brasileiro, situadas dentro do enfoque na Educação Básica, estão às políticas para erradicação do analfabetismo, seja pela correção do fluxo através das classes de Educação de Jovens e Adultos, seja pelo incentivo ao trabalho escolar voltado para a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que garantiria, em tese, a aprendizagem na idade certa. Daí surgiu à necessidade e urgência de sistematizar ações direcionadas que atendessem minimamente a essas “novas” exigências.

Atualmente, as políticas educacionais em nosso país são guiadas principalmente pelos dados obtidos em avaliações externas, com o advento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus posteriores desdobramentos, sobretudo, com a Prova Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que indicam os patamares dos rendimentos dos alunos das escolas públicas. Diante da realidade educacional brasileira, nas últimas décadas foram desenvolvidos vários programas, pactos, projetos e ações de formação continuada tanto pelo Governo Federal, quanto pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, destinadas à elevação da qualidade da educação oferecida no Brasil. A partir da década de 2000 dentre essas ações, podemos citar: em 2001, o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores - PROFA; em 2003, o Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER; em 2005, o Pró-Letramento; e mais atualmente em 2012, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

De acordo com o documento de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001, p.5), criado em 2001 tem como objetivos: 1) Orientar os docentes contribuindo em sua prática; 2) Inovar as situações de ensino-aprendizagem; 3) Fundamentar suas ações em salas de aulas heterogêneas e conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo; para promover melhorias nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura e escrita, dispor aos professores subsídios teóricos e práticos, para modificar sua prática alfabetizadora. Esse programa foi realizado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implantado no Distrito Federal e mais 18 estados brasileiros.

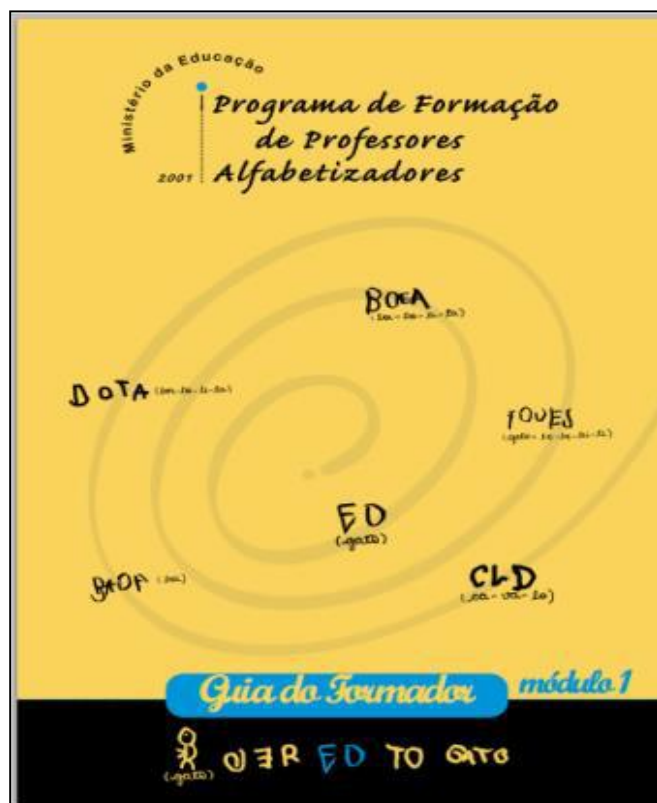


FIGURA 6 - Guia do formador do PROFA

FONTE: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf

As atividades de formação do PROFA, disponíveis em unidades, buscam a ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre teorias de alfabetização e provê em situações de reflexão sobre sua prática profissional. O Programa visa nortear o trabalho do professor, oferecendo-lhe os fundamentos que vão da identificação da sua concepção teórica até a sugestão de mudanças nas estratégias metodológicas dos docentes.

O público alvo do Programa eram professores e coordenadores da rede pública do ensino estadual e municipal em todo o país, com organização em módulos semanais, divididos por disciplinas, prevendo-se uma coordenação geral e formadora dos grupos. O curso totalizava de 180 (cento e oitenta) a 200 (duzentas) horas, distribuídas em 3 (três) módulos: o primeiro abordava conteúdos relacionados aos processos de aprendizagem de leitura e da escrita; o segundo e o terceiro dispunham de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, com 75% do tempo estimado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação.

O PROFA se fundamenta na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991), que sob a perspectiva Piagetiana se intitula Teoria Construtivista, observou-se então que na perspectiva construtivista:

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado (BRASIL/PROFA, 2001, p. 109).

Para a proposta construtivista de aprendizagem o professor ao participar das formações continuada estão construindo saberes em seu processo de aprendizagem, um processo que implica elaboração pessoal, no qual organiza suas experiências, relacionando novas informações e construindo novos conhecimentos para reelaboração de sua prática.

2.2.2 Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER

Outro programa que apresento nesta pesquisa é o PRALER - Programa de Apoio à Leitura e Escrita lançado em 2003, como iniciativa do MEC. Em conformidade com o Guia Geral do programa (2004), o PRALER tem como foco

principalmente o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, nesse intuito, visa oferecer formação continuada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. O mesmo também, busca resgatar e valorizar saberes e experiências do educador, assim como promover reflexões sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional.



FIGURA 7 - Caderno de Teoria e Prática do PRALER e Livro do aluno
 FONTE: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp1.pdf>

O PRALER é organizado na modalidade de ensino semipresencial, desenvolvida ao longo de dois semestres/módulos, com atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, com reuniões semanais ou quinzenais (conforme decisão dos participantes do Programa), sob orientação de professor formador. Os materiais de ensino e aprendizagem são: 6 cadernos de Teoria e Prática, 01 Guia Geral, 01 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos versão dos alunos.

2.2.3 O Programa Pró-letramento-Mobilização pela Qualidade da Educação

Dando prosseguimento na identificação dos programas, o terceiro mencionado na pesquisa é o Pró-letramento, modelo de formação em rede lançado em 2005, é um programa governamental à distância e semipresencial realizado pelo MEC em parceria com as universidades, direcionado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam na rede pública de ensino, tem como objetivo principal a formação continuada de professores para a melhoria do ensino/aprendizagem da leitura/escrita e matemática. O mesmo utiliza-se de material que são os fascículos, vídeos e atividades presenciais conduzidas por tutores que devem atuar como “multiplicadores” dos cursos que participam entre seus pares de trabalho preparados para a função em encontros de formação ofertados pelas universidades.

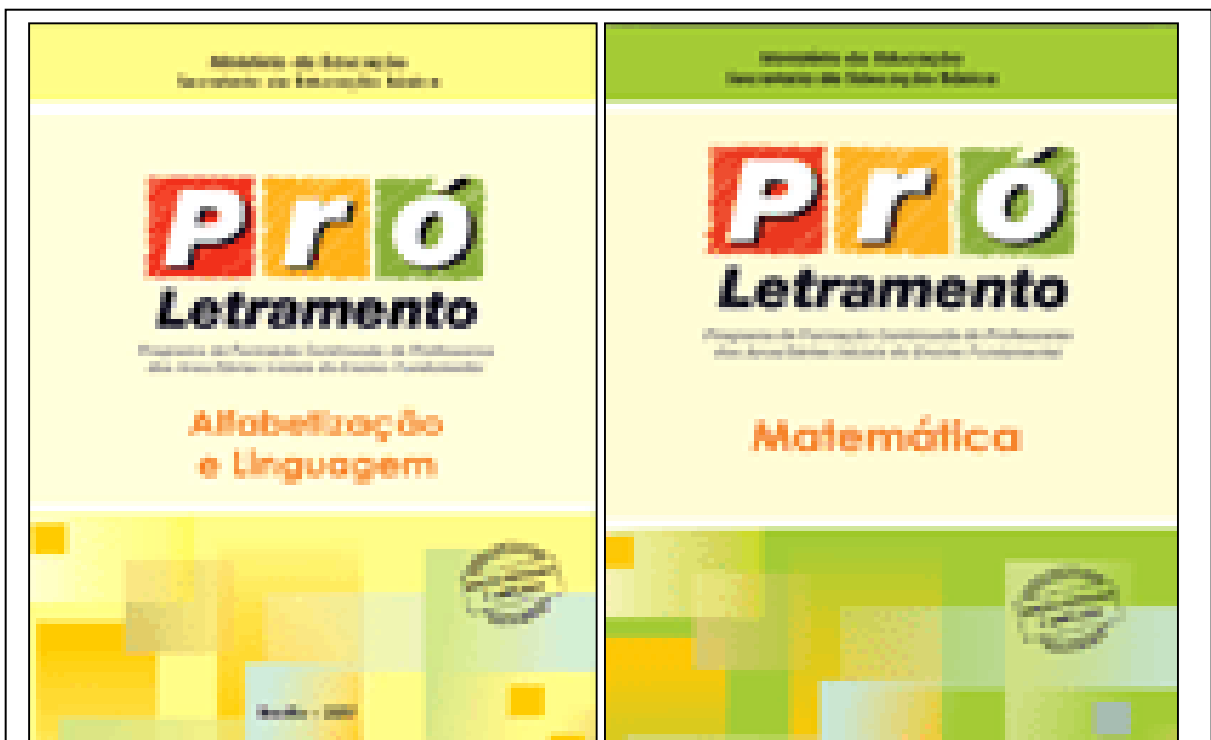


FIGURA 8 - fascículos de formação do Pró-Letramento

FONTE: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/publicacoes?id=12616:formacao>

O material do Pró-Letramento foi elaborado por 10 (dez) universidades públicas e está dividido em fascículos.

O material didático foi preparado com o objetivo de oferecer as bases necessárias ao trabalho do (a) professor (a), atingindo-o diretamente em sua prática. Envolve o conhecimento do conteúdo pedagógico, dos conteúdos a serem ensinados aos alunos e das maneiras de ensiná-los.

Propõe situações que incentivem a reflexão e o caráter contínuo da construção de conhecimentos pelos professores, incentivando-os a aplicarem o que aprenderam nas aulas com seus alunos e a analisarem os resultados com colegas, tutores e professores formadores. As ferramentas tecnológicas de interação à distância foram introduzidas paulatinamente no curso (BRASIL, 2005, p. 56).

Nesse Programa, os professores receberam a formação pedagógica baseada na perspectiva do letramento de acordo com os documentos que direcionam o mesmo, o desafio que se coloca “é o de consolidar a alfabetização e letramento, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições que possibilitem o uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita” (BRASIL, 2005, p.13).

Dessa forma, o professor em mais um programa, atua como mero executor, sendo apenas um personagem em todo esse contexto, que executa mais uma vez o que foi proposto pelo governo. Observa-se que os materiais trazem apenas conceitos, procedimentos prontos, para serem executados pelos docentes, contribuindo para uma prática reprodutivista.

2.2.4 O Programa Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

É de conhecimento que a etapa de ensino que recebe maior atenção é a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde se constata que há uma maior preocupação quanto com a qualidade do ensino/aprendizagem, e tem se colocado em prática diversas estratégias para garantir a alfabetização dos alunos, com isso o governo implantou mais um programa em 2012, o PNAIC como uma das estratégias emergenciais. Esse Programa foi elaborado a partir da experiência do Programa Pró-Letramento.

O Pacto é produto de uma política pública de formação continuada, que visa mobilizar um conjunto de ações em busca de alfabetizar letrando todas as crianças brasileiras até o 3º ano do ensino fundamental I, usando como método de medição a Provinha Brasil. Está estruturado a partir de quatro eixos de atuação:

- a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- c) avaliações sistemáticas;
- d) gestão, mobilização e controle social.

O Programa vem se realizando através de formação de professores de todos os municípios brasileiros que aderiram a ele, sob a responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior, em nosso caso a Universidade Federal de Roraima (UFRR). Conforme o artigo 5º da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, é relevante destacar três objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

I- garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); III - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Para alcançar esses objetivos almejados, o Ministério da Educação disponibilizou um conjunto de materiais pedagógicos que contribuem para o processo de alfabetização e letramento, tendo a formação continuada de professores alfabetizadores como eixo norteador desta política.

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é uma formação sistemática, está fundamentado na perspectiva do letramento, em seus cadernos contêm textos que nos encontros presenciais de formação são estudados e debatidos. Iniciou em 2013, tiveram como foco de discussão e formação a alfabetização e letramento em linguagem, foram desenvolvidos estudos e debates acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; avaliação no ciclo de alfabetização; formação de professores; organização do trabalho pedagógico; planejamento; educação especial e educação no/do campo e outros, com duração de 120h.

Em 2014 com carga horária de 160h, estudos relacionados à alfabetização matemática foram trabalhados os seguintes temas: organização do trabalho pedagógico; quantificação, registros e agrupamentos; construção do sistema de numeração decimal; operações na resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; educação estatística; saberes matemáticos e outros campos do saber; educação matemática no campo; educação matemática inclusiva e jogos na alfabetização matemática e ainda uma complementação em linguagem. Em 2015 a formação continuada teve duração somente 80h, contemplando ciências naturais, sociais e artes, direcionados a professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental e turmas multisseriadas.

Nesse contexto, um dos primeiros instrumentos veiculados foi o Manual do Pacto, documento elaborado pelo Ministério da Educação para orientar o desenvolvimento do programa, onde constam as atribuições de cada instância do Estado e a apresentação geral das diretrizes básicas que direcionam a proposta de formação do PNAIC.



FIGURA 9 - Manual do Pacto

FONTE: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>

A metodologia proposta pelo Pacto, situada entre estudos e atividades práticas é pautada em situações que levam o professor a refletir sobre a ação cotidiana da sala de aula, discussões coletivas e socialização de experiências, permitindo um diálogo entre a teoria e a prática, dialogando com os modelos teóricos que lhe servem de suporte para o fazer docente no chão da escola.

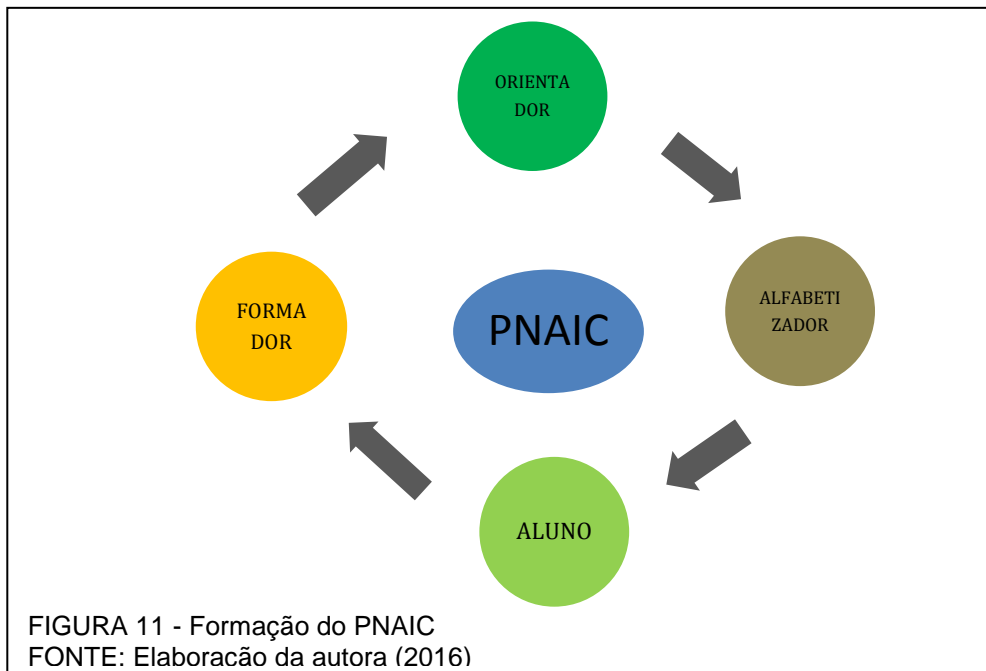
À medida que o professor vai ajustando seu discurso às questões apresentadas pelos alunos, contribui para que estes construam novos conhecimentos. Essa postura em nada se parece com a de transmissão ou informação de conceitos e teorias. (CADERNO DE APRESENTAÇÃO /PNAIC, 2012, p. 09).

Dessa forma os conteúdos foram organizados em Cadernos de Formação fundamentados em práticas do ideário construtivista, em que considera a criança a

partir da interação com diferentes textos escritos se apropria do “Sistema de Escrita Alfabética”. Nesse sentido, o governo por meio do Pacto, busca oferecer ações de apoio aos professores alfabetizadores, entendendo que o sucesso na alfabetização de crianças requer uma boa formação docente.



Com a intenção de possibilitar uma leitura mais clara do ciclo de formação do PNAIC, exibimos a Figura 11, que sintetiza o processo de formação.



Os critérios utilizados para a avaliação são “Frequência” e “Atividades realizadas”, estas informações são necessárias para aprovação das bolsas. O programa é operacionalizado com recursos oriundos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Os participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores exercem as suas atividades como bolsistas, percebe-se que há uma diferenciação na distribuição desses recursos entre os diferentes participantes da formação, conforme a Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, define categorias para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do pacto, receberão bolsas nos seguintes valores:

Coordenador Geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais); Coordenador Adjunto: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); Supervisor da IES (Instituição de Educação Superior): R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais); Formador: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais); Coordenador das ações do Pacto local e Orientador de Estudos R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); e Professor Alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais) (BRASIL, 2012, p. 27).

Percebe-se que há uma diferenciação na distribuição desses recursos entre os diferentes participantes da formação. Cada participante recebe o número máximo de parcelas: 12 parcelas para Coordenador Geral, Coordenador Adjunto, Coordenador Local, Supervisor e Formador; 11 parcelas para o Orientador de Estudos; 10 parcelas para o Professor Alfabetizador. As bolsas são pagas durante o período efetivo de realização da formação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é entre todos, o Programa de maior alcance e estrutura, abrangendo a maioria das escolas públicas do país, e que apresentou uma continuidade na formação, até o momento de três anos (previsão para 2017 uma nova configuração e nome de Pacto em Ação). Mas podemos evidenciar que nenhum desses Programas compensatórios da expressiva fragilidade na formação inicial se dedica a propor ações no campo das condições de trabalho do professor alfabetizador, para suprir as demandas existentes da realidade educacional, como a redução do número de alunos por sala, a indisciplina e o abandono escolar de alguns pais (muitos alunos vão e voltam com as tarefas em branco e assistem às aulas desmotivados), a redução da jornada de trabalho, melhoria da infraestrutura do local de trabalho ou melhoria salarial. Mesmo com essas condições adversas, o professor passa a ser responsabilizado individualmente pelos resultados obtidos em relação à aprendizagem do aluno.

Tais programas de abrangência nacional são as mais recentes formações oficiais destinadas aos alfabetizadores de crianças também de programas compensatórios de formação continuada e ajustamento estrutural para suprir as demandas existentes da realidade educacional, priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pela dinâmica do capital, ou seja, o aprender a fazer para atender o mercado de trabalho.

Desse modo, é possível perceber que os três programas são regidos pela dimensão administrativa de descentralização, pois envolvem uma rede de parceiros de diferentes instâncias como o MEC, Estados, Municípios e Universidades, com diferentes responsabilidades, funções e financiamentos. Sob o controle do Ministério da Educação para todas as decisões, cabe as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais à execução e acompanhamento de todas as ações deliberadas por este órgão que representa o Governo Federal.

A eficiência dessas estratégias de formações continuadas em serviço proposta por esses programas está diretamente ligada às metas estipuladas pelos programas e estas são monitoradas pelas sistemáticas e inúmeras avaliações realizadas tanto pelo próprio professor, quanto pelos avaliadores externos. Tendo como principal meta elevar o índice de desenvolvimento da educação básica. Deste modo, o MEC vê o analfabetismo em nosso país como um problema que pode comprometer gravemente o futuro da qualificação da mão de obra e conseqüentemente os meios de produção. Com isso, apresenta a mesma perspectiva formativa baseando a aprendizagem docente fundamentalmente na prática, para a prática e a partir da prática, ou seja, se apropriaram de estratégias pedagógicas sugeridas pelos programas, se apoiam na formação por competências, na prática reflexiva e na metodologia de resolução de problemas.

Dessa forma, há um distanciamento quanto à definição de políticas de públicas de alfabetização que realmente assegurem a todos os brasileiros o direito de acesso à leitura/escrita, pois o Estado ainda não encontrou um caminho certo para lidar com essas problemáticas. Vale destacar, que a busca desta qualidade de aprendizagem somente no âmbito intraescolar, sem considerar que o cerne às desigualdades sociais e educacionais, que ultrapassam as paredes da escola e os limites do sistema educacional, reside fundamentalmente, nas estruturas sociais e econômicas.

Apresentamos no próximo tópico os principais embasamentos e conceitos teóricos que permeiam o contexto dos processos de alfabetização e letramento.

2.3 Alfabetização e letramento: processo contínuo.

A alfabetizar letrando é uma das grandes preocupações dos professores que ministram aulas no Ensino Fundamental e das políticas públicas de educação, pois o sistema de ensino público em nosso país apresenta falhas antigas, principalmente nos primeiros anos de escolarização que sempre foi foco de discussões no ambiente escolar. Nessa direção, sabe-se que o processo de aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, ao entrar em contato com seu meio social nas leituras de mundo, o que podemos chamar de conhecimentos acumulados historicamente. Dessa forma, envolve não somente a criança, mas tudo que está ao seu redor, ou seja, o ambiente em que está inserida. Dessa forma, sendo um ser social ativo, traz consigo conhecimentos prévios condizentes à realidade em que vive. Como afirma Ferreiro (2001, p. 59-60):

[...] A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. A experiência com leitores de textos informa sobre a possibilidade de interpretação dos mesmos, sobre as exigências desta interpretação e sobre as ações pertinentes, convencionalmente estabelecidas [...]. A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no mundo “letrado”. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor ou escritor, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas, etc). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita.

Alfabetização é um processo amplo e complexo, ligado à construção do conhecimento, uma das etapas mais significativas na vida de uma pessoa que está em processo de aquisição e apropriação do uso da leitura e da escrita, contribui para a evolução intelectual do aluno. É um processo contínuo que ocorre gradativamente. Não basta apenas codificar e decodificar. O aluno precisa aprender a interpretar, compreender e assimilar o conteúdo para que efetivamente ocorra o processo de ensino-aprendizagem. Para Soares (1998, p. 33) alfabetização é definida como:

[...] acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-o capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita é, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todo

as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena.

Já Kleiman (2008, p.20) diz que: “É um processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e a promoção na escola”. Nesse sentido, as autoras entendem que alfabetização significa exercer e interpretar as práticas sociais da leitura e da escrita. Sabendo compreender e interpretar o significado da leitura e da escrita, mediante instrumentos necessários ao letramento, possibilitando o uso das habilidades e competências na construção do conhecimento.

Partindo dessa compreensão, o conhecimento das letras é um meio para o letramento, que consideramos como uso social da leitura e escrita. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, transformar os alunos em cidadãos atuantes e participativos na sociedade. Alfabetização e letramento são dois processos diferentes e indissociáveis: Alfabetização como desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, e o letramento nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

A concepção teórica da formação do PNAIC esclarece que ser de fato alfabetizado é necessário perceber a compreensão assumida pelo MEC sobre o quando a criança está alfabetizada, não significa que o aluno tenha somente o domínio da leitura e da escrita. Conforme justificado na citação abaixo:

[...] ser alfabetizado é muito mais do que dominar apenas os rudimentos da leitura e escrita, mesmo sendo capaz de ler e escrever todas as palavras. A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Para que isso aconteça, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem: é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a matemática, no qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola. (BRASIL, 2012, p. 10)

A categoria alfabetização concebido pelo PNAIC, não considera apenas o domínio da leitura e da escrita, ou seja, a capacidade do indivíduo de decodificar e codificar palavras, mas sim de ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos sociais com autonomia.

Em relação ao letramento, em nosso país esse termo é recente, chegando aqui por volta de 1986. Segundo Mortatti (2006), os primeiros registros de uso desse termo no Brasil surgiram nos trabalhos de MaryKato (1986), no livro *No mundo da*

escrita: uma perspectiva psicolinguística e posteriormente no ano de 1995 no livro *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar por parte de crianças. Tornando-se tema de estudo e discussão entre pesquisadores e profissionais da educação, surgiu no mundo contemporâneo complementando o conceito de alfabetização, uma vez que este se tornou insatisfatório. Isto porque a sociedade é centrada no uso da escrita e exigem de seus indivíduos várias formas de exercê-las nas práticas sociais.

Assim, a categoria letramento foi sendo incluída como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural brasileiro. Há algum tempo no Brasil descobriu-se que se poderia usar a expressão letramento, vem da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Kleiman (2008, p.19) define como,

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática de fato, dominante que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Concordando com a autora, Leal (2004, p.51) afirma que: “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.” Nesse sentido, o letramento inicia-se muito antes da alfabetização, quando a criança começa interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. Com base nisso, podemos considerar que a prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental envolve dois processos implicados na aquisição da língua escrita: a alfabetização e o letramento, ou seja, desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e escrita sem perder de vista as práticas sociais que estão envolvidas nesse mundo. Assim, para Soares (2006, p.18) letramento é,

[...] o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Percebe-se que conceito de letramento vem gerando estudos e debates entre os pesquisadores da área da linguagem, por conta de conflitos de natureza teórica e empírica. Na verdade, não há um consenso a respeito do conceito de letramento. Enquanto uns consideram alfabetização e letramento como processos distintos entre si, outros os consideram como processos complementares.

Nessa perspectiva, alfabetizar letrando é indispensável nos dias atuais, por meio de práticas de leitura e escrita, que as crianças possam vivenciar desde cedo, atividades que as levem a se apropriar do conhecimento elaborado historicamente. Nesse sentido, é um processo contínuo, dura a vida toda, não se restringe ao 1º ano e nem só o espaço escolar. Nesse contexto, quando a criança se apropria da leitura e escrita ela participa dessa cultura e ao mesmo tempo a transforma. Pois, o uso desse bem cultural na atual conjuntura social e econômica, configura-se como uma condição necessária para o exercício pleno da cidadania.

Diante do exposto, a ação educativa no processo de alfabetizar letrando está vinculada ao professor que tem a função de ensinar, acredita-se que nada pode ser feito sem ele, uma vez que, mesmo o sistema considerando o aluno, a metodologia, o contexto como centro, dentre outras, tudo só se efetiva a partir da prática pedagógica e esta se materializa na ação do professor. Nesse contexto, acreditamos que alfabetização é uma das etapas mais relevantes na educação sistematizadora, se apresenta concretamente nos processos educativos através das práticas sociais e na conquista dos direitos dos alunos como cidadãos.

Discorreremos a seguir sobre os métodos de alfabetização considerados tradicionais.

2.4 Os métodos de alfabetização

Desde início da escolarização no Brasil, ou seja, desde a época dos jesuítas (1549), já se procuravam métodos que consistiam em uma sequência de passos ordenados para orientar a aprendizagem e contribuíssem para a educação em nosso país. Já comentamos que a companhia de Jesus tinha como pressuposto as reproduções das aulas repetidas que subtendiam a ajudar para aprender o conteúdo proposto, a partir desse período procurou-se desenvolver método que representavam o caminho pelo qual se levaria a criança a ler e escrever, possibilitando resultados satisfatórios. Dessa forma, no século XIX iniciou-se no

Brasil a escola tradicional que objetivava transformar a sociedade, na qual o professor tinha a função de repassar ao aluno o conhecimento de forma mecânica.

Segundo Saviani (2008, p.35):

O ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constitui após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que consolidado o poder burguês, aciona-se escola redentora da humanidade universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Nesse período começam a surgir diferentes concepções, métodos de ensino e recursos materiais que contribuíssem para o desenvolvimento das aulas. Entre os materiais utilizados destacam-se as cartilhas de alfabetização. Para Braslavsky (1971, p. 43-45), os métodos tradicionais de alfabetização agrupam-se basicamente em dois grupos: os sintéticos, que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra, e os analíticos, que partem da leitura da palavra, da frase ou do texto, para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra.

Os primeiros métodos utilizados no ensino da escrita foram os sintéticos. Estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita, através do aprendizado letra por letra, sílaba por sílaba até chegar à palavra. Apesar de cansativo e enfadonho a memorização é fato enraizado nas cartilhas de alfabetização. No ensino da escrita, esses métodos valorizavam o desenho correto das letras, priorizando caligrafia, a escrita correta das palavras, os professores utilizavam ou utilizam como estratégias a cópia de palavras, o ditado e a formação de frases. Acreditava-se que, de posse desse conhecimento, podia-se escrever qualquer texto.

Na figura abaixo podemos observar a estrutura do método sintético.



FIGURA 12 - Método Sintético
 FONTE: Elaboração própria (2016)

Já os analíticos, são métodos que levam o aluno a analisar o todo (palavra) para chegar às partes que a compõem. Não ensina a leitura através da silabação, incentivam os alunos a produção de textos prestando atenção ao uso da pontuação, estimula a leitura e deixa o aluno à vontade para expor suas ideias. Esse método ajuda a criança no desenvolvimento e organização dos pensamentos, parte que a compõem.

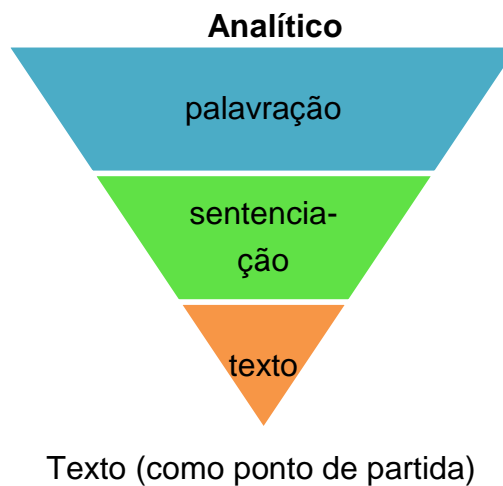


FIGURA 13 - Método Analítico
 FONTE: Elaboração própria (2016)

A partir de 1890 através de uma proposta lançada para o Estado de São Paulo, foi que os professores apesar de não acreditar na tal metodologia devido os poucos resultados observados, passaram a utilizar o método analítico como afirma Mortatti (2006, p. 6-7):

A partir da primeira década republicana professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no pros outros estados brasileiros, por meio de “missões de professores” paulistas (...). Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados desse método, a obrigatoriedade de sua utilização no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática”.

Diante dessa nova realidade, as cartilhas consideradas relevantes instrumentos de alfabetização no ensino tradicional passaram por uma notável modificação, dando lugar aos atuais livros didáticos. Para o autor:

O método das cartilhas não leva em consideração o processo de aprendizagem. Quando diz que faz a verificação da aprendizagem através de ditados, provas, etc., na verdade, está verificando não se o aluno aprendeu ou não, mas se o aluno sabe responder ao que o professor pergunta, reproduzir um modelo que lhe foi apresentado, demonstrar que o professor ensinou direito. O que se passa na mente do aluno e as razões pelas quais ele faz ou deixa de fazer algo são coisas que o método não permite que o aluno manifeste. (CAGLIARI, 2006, p. 84)

Podemos afirmar que a experiência escolar de alfabetização com as cartilhas não tiveram sucesso, os alunos eram submetidos a repetições exaustivas, sem o menor constrangimento, o índice de reprovação era alto, e muitos alunos abandonavam a escola.

Dessa forma Ferreiro (2001, p.31) afirma que “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. O ambiente escolar é formado por alunos com formas de aprendizagem e histórias diferentes, as salas de aula não são homogêneas, então não é possível tratar todos os conhecimentos como se fossem únicos, pois cada aluno tem seu tempo, limites e dificuldades.

2.5 A alfabetização e o Construtivismo

A teoria criada por Jean Piaget é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. O indivíduo constrói desde o nascimento o seu conhecimento. No Brasil a psicolinguista Emília Ferreiro, nascida na Argentina em 1936, aluna e colaboradora de Piaget, a primeira a usar a palavra construtivismo em seus estudos na década de 80. Essa teoria chegou ao Brasil através das obras da autora mencionada por volta de 1985 mudando radicalmente os rumos da alfabetização no país. Desde então, o campo da pesquisa sobre alfabetização foi

dominado pela teoria construtivista, sustentada pela Teoria Piagetiana, se consagrou entre os educadores brasileiros como a solução do problema do analfabetismo, possibilitando aos educadores a formulação de novas propostas pedagógicas de alfabetização. Assim, com a implementação do Construtivismo no trabalho docente dos professores alfabetizadores, ocorreu um entendimento de que, através apenas do contato efetivo com a escrita os alunos já estaria se alfabetizando, não havendo a necessidade de um método para a realização do processo de leitura e escrita.

Com base no exposto, o construtivismo não é considerado pelos seus teóricos um método de ensino, e sim uma teoria psicológica de aprendizagem que contribui para a compreensão da forma como a criança aprende, influenciando na definição dos objetivos da educação formal e na formulação da intervenção pedagógica. De acordo com Duarte (2006, p. 30),

[...] não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Na visão construtivista, o conhecimento e todo o processo educacional, são construídos a partir de realidades sociais, ou seja, é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado permitindo que as crianças construam seus conhecimentos de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e o universo das interações vivenciadas na sociedade. Para essa teoria, a alfabetização é um processo de construção conceitual, contínuo, que inicia antes da criança ir para escola, pois alfabetizar é construir conhecimento. Segundo Ferreiro (2001, p. 110) “hoje a perspectiva construtivista considera a interação de todos eles, numa visão política integral para explicar a aprendizagem”. Propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado. Para a idealizadora do construtivismo Emília Ferreiro (2011), o processo de construção do conhecimento do sistema de escrita alfabético segue uma linha evolutiva, na qual, inicialmente relacionam-se o tamanho da representação gráfica à idade ou ao indivíduo, animal ou objeto representado, por exemplo, as palavras formiga e leão, pelo primeiro ser um animal menor, seu nome deverá ser composto por menos letras.

Contrapondo com a visão de Ferreiro, para Duarte (2008) o construtivismo cumpre a função de esvaziamento dos sentidos e significados humanos do trabalho

educativo escolar, pois defende que tudo que os indivíduos aprendem sozinhos têm mais importâncias sociais e educativas do que o apreendido através da transmissão por outras pessoas.

Nesse contexto, na sala de aula, um dos desafios que os professores se deparam são os diferentes estágios individuais de níveis estruturais da linguagem escrita que se encontra em alunos de uma mesma turma. As autoras da obra *Psicogênese da língua escrita* (1986) apresentam uma revolução conceitual ao explicarem a forma como a criança aprende a ler e escrever, esse processo de aquisição da língua escrita vivenciado pela criança passa por etapas evolutivas, são os níveis estruturais da linguagem escrita considerados como hipóteses, inicia-se na fase silábica e culmina no período alfabético: Pré-silábico (Nível 1); Intermediário-Silábico (nível 2) Hipótese-Silábica (nível 3) Silábico-Alfabético (nível 4) Alfabético (nível 5).

Pré-Silábico (Nível 1)

A criança não estabelece relação entre a escrita e a fala, ela exerce sua escrita por meio de desenhos, bolinhas e números, rabiscos e letras, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, utilizando-as aleatoriamente. Nesta fase, a criança elabora a hipótese de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho do objeto ou ser a que está se referindo.

Intermediário Silábico (nível 2)

A criança já começa a ter consciência de que existe uma relação entre fala e escrita, o que a leva a sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som. Utiliza os símbolos gráficos de forma aleatória, usando apenas consoante, ora apenas vogal, evolui até chegar a uma exigência rigorosa. Nesta fase, ao tentar escrever, a criança respeita duas exigências básicas: a quantidade de letras, e a variedade entre elas.

Hipótese Silábica (nível 3)

A criança tenta fonetizar* a escrita e dar valor sonoro às letras, já aceita palavras com uma ou duas letras. Esse nível representa um salto qualitativo da criança, que supera a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída. Conforme Ferreiro (1995, p. 32) “Quando as crianças alcançam, finalmente, o terceiro subnível, o da hipótese alfabética, já entenderam a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas não podem lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem.” Ou seja, ela ainda tem um longo caminho a percorrer com desafios e conflitos em relação a escrita correta das palavras.

Silábico-alfabético (nível 4)

A criança consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável, ela então, começa a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras ainda que não o faça corretamente. Descobre que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras, o som não garante a identidade de letras e vice-versa, partindo assim para o nível alfabético.

Alfabético (nível 5)

Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafias, ou seja, O aluno nesse nível já domina a relação existente entre letra/sílaba/som e as regularidades da língua. Ele apresenta dificuldades e problemas ortográficos, esses “erros” demonstram uma construção, e com o tempo vão diminuindo, pois as crianças começam a se preocupar com outras coisas (como ortografia) que não se preocupavam antes, pois estavam apenas descobrindo a escrita.

Nesse contexto, a criança ao iniciar o processo de alfabetização passa a aprender um tipo específico de escrita e deve seguir as regras estabelecidas para que se faça compreensível e gradualmente expresse de forma mais elaborada o seu pensamento. É através do contato constante com a linguagem oral e escrita elaborada intencionalmente pelo alfabetizador que ela vai tomando conhecimento de vocabulário, conjugações verbais e concordâncias.

Já para teóricos da PHC o processo do conhecimento ocorre no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico proporcionado

* Grafar (os vocábulos) segundo a fonética

pelo ambiente escolar. Nesse sentido, “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2008, p.14).

Assim, a criança sozinha não consegue participar do ensino, ele precisa do outro que provoca o desenvolvimento, as dificuldades na alfabetização não acontecem devido às metodologias, mas sim, pela ausência de preparação e formação dos professores alfabetizadores. Nessa perspectiva,

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que se deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e a sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade (GASPARIN, 2015, p.2).

O conhecimento classificado em níveis até pode ser considerado um instrumento importante para o alfabetizador entender como o desenvolvimento atual da criança. No entanto, apenas considerar somente esse diagnóstico para elaborar atividades direcionadas à apropriação da leitura/escrita reduz e fragmenta o processo de aprendizagem deixando isolando outros conhecimentos já adquiridos na sociedade. Duarte (2001, p. 97) assim exemplifica: “Se a alfabetização trabalhasse apenas com aquilo que já está formado, se ela não apresentasse à criança exigências que não podem ser por ela atendidas naturalmente, então essa aprendizagem se limitaria ao nível de desenvolvimento atual”.

Vale ressaltar, que o papel da aprendizagem é necessário no sentido de oportunizar a criança, através da aproximação com os conceitos historicamente construídos pelo homem, possa desenvolver-se transformar a realidade a sua volta. E a escrita elemento histórico da atividade humana, um verdadeiro bem cultural, como instrumento desse processo.

Em seguida, procedemos apresentar alguns dados epistemológicos necessários para estabelecer um diálogo entre a PHC e o trabalho educativo na perspectiva do processo alfabetização e letramento.

2.6 O Construtivismo como embasamento teórico-metodológico do PNAIC

A educação escolar situada no contexto de uma sociedade cuja base se estrutura no mercado, acaba se voltando para atender às necessidades do capitalismo. Com isso, as políticas educacionais estão atreladas à objetividade econômica, com intuito de promover a superação da crise. Nesse sentido, é orientada a formar indivíduos que se adaptem aos novos moldes do sistema produtivo capitalista. Assim, passa a existir para suprir os vácuos do mercado, preparando mão de obra de preferência barata para alicerçar a economia. De acordo com Pablo Gentili (1998, p.104):

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Em meio ao emaranhado político-ideológico entre o qual se tece o Pacto, a figura do professor é mencionada como central e determinante no processo de alfabetização e considera que o problema da aprendizagem está limitadamente nos modos de ensinar. Dessa forma, tem-se a finalidade de mobilizar uma grande parte dos professores a assumirem o compromisso de cumprir suas metas e objetivos. Tendo com a principal meta garantir que todos os alunos sejam alfabetizados na idade certa, ou seja, até 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino Fundamental.

Sabemos que a alfabetização é um processo lento e contínuo, não caminha apressadamente como as mudanças de políticas de governo. Nesse contexto, o PNAIC se apresenta como um Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa que determina prazo para as crianças aprender sem se preocupar com a qualidade da educação oportunizada a elas. Isso acontece porque na jogada protecionista do governo, a culpa será dos professores e não de um sistema de dominação. Por trás está o grande interesse da inserção do capital internacional. O que se estuda hoje como “Accountability” = a responsabilização docente sobre o fracasso de não educarem na idade certa. Sob essa ótica, valoriza os aspectos quantitativos visando alcançar bons resultados nas avaliações nacionais que são aplicados durante o ciclo de alfabetização, como a Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). No entanto, o professor cursista é colocado frente a um novo paradigma da educação, responsabilizado pelos resultados logo após o primeiro ano

do curso, e terá seu empenho avaliado conforme os resultados da prova aplicada aos alunos, e assim, os educandos têm de construir as aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento no período de apenas três anos. Concordamos com Saviani (2008, p.34) ao afirmar que:

[...] os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Diante do que foram apontados, os cadernos de formação do PNAIC explicitam sobre a importância de se valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos a fim de subsidiar novas aprendizagens. Essa concepção se ampara nas ideias do biólogo Piaget e trazidas para o Brasil através das obras de Ferreiro como já mencionado anteriormente. O autor concluiu através de estudos que os conhecimentos são estruturados a partir do que a criança já sabe, ou seja, o conhecimento é construído pelo aluno de forma espontânea e assistemática. Com base nisso, os conteúdos escolares são apenas um caminho para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o programa tem como base teórica o construtivismo. Nas palavras de Newton Duarte (2010, p. 41):

Piaget sempre foi um adepto, no terreno dos métodos didáticos, do método de trabalho em equipes e o self-government, ou seja, o mestre do construtivismo concordava com princípios pedagógicos escolanovistas. Nesse sentido, sua defesa do aprender a aprender estava em consonância tanto com o aprender fazendo, o learningbydoing de John Dewey, como a ideia de educação funcional de Édouard Claparède.

Essa teoria possibilitou aos educadores a formulação de novas propostas pedagógicas de alfabetização. Segundo Saviani (2008, p.435) a denominação “construtivismo” surgiu a partir do entendimento de que:

[...] a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos. Está aí a origem da denominação “construtivismo”, que acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar.

Desse modo, o construtivismo é uma teoria epistemológica, pedagógica compatível com o sistema capitalista, essa pedagogia que defende o “aprender a aprender” tem se firmado hegemonicamente, articuladas com a ideia da adaptabilidade, e que todas as atividades educacionais deverão ser espontâneas de

acordo com o interesse dos alunos que constroem o próprio conhecimento. Nesse contexto, o método que o aluno aprende seria mais importante do que o conhecimento adquirido. Concordamos com Saviani (2008, p.429) quando ele explica que:

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a metodologia proposta no PNAIC, à criança aprende na interação em situações com aprendizes, elas precisam refletir a respeito dos diversos conhecimentos elaborando hipóteses sobre a escrita, tendo o professor como mediador desse processo, que poderá organizar procedimentos de ensino para introduzir, aprofundar e consolidar os conhecimentos.

Contudo, os autores dos textos desse programa ressaltam que a aprendizagem ocorre quando há compreensão do conhecimento e interações entre o sujeito e o objeto, pois “a aprendizagem se dá por construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento”. (BRASIL, 2012, p. 22).

Nessa concepção, a realidade social incorpora fragmentações de toda a ordem: política, de classe, de religião e etnia, etc. E o professor facilitador da aprendizagem, cria condições para a criança apropriar-se do signo “linguagem”, contido na escrita.

Em contradição com esse discurso, Duarte (2006, p.8) esclarece que “a pedagogia do aprender a aprender e o escolanovismo valorizam tudo aquilo que o indivíduo aprende sozinho a partir do conhecimento de outras pessoas”. O indivíduo aprende pesquisando trabalhos realizados por diferentes estudiosos, assim, construindo o conhecimento por si só sem a ajuda do educador. O que tem acontecido para um esvaziamento do trabalho educativo e trazido impactos negativos ao processo do ensino/aprendizagem. Ainda segundo o autor citado, o lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar

destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Nesse contexto, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica o processo de formação do ser humano ocorre com a intervenção intencional do professor na sala de aula, tem o papel de transmitir às novas gerações as riquezas culturais que a humanidade já produziu, atuando na busca por realizar a atividade de ensino que intenciona criar possibilidades para que os alunos realizem sua atividade e aproprie-se da experiência histórica. Embora seja relevante destacar que a criança na relação com práticas de leitura e escrita, não é suficiente se o professor não ensinar o uso do instrumento cultural “escrita” e criar as condições para que a criança compreenda o signo e a significação da palavra. Nessa perspectiva, Vygotsky (2010, p. 73) conclui que:

É por isso que no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, o mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. Por isso, o menos possível é interpretar esse processo como placidamente pacífico e regular. Ao contrário, a sua natureza psicológica mostra que ele é uma luta sumamente complexa, na qual se lançaram inúmeras forças das mais complexas e diversas, que ele é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos, revolucionário de embates contínuos entre o homem e o mundo.

Dessa forma, o professor não é um facilitador da aprendizagem, nem cria condições para que a criança se aproprie dos signos contidos na escrita. A tarefa do professor é “transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários” (DUARTE, 2006, p.09). Tudo isso se traduz no que diz respeito ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia que supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.

CAPÍTULO III

O TRABALHO DOCENTE E A ALFABETIZAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Educar contra ideologicamente é utilizar, com a devida competência e criticidade, as ferramentas do conhecimento, as únicas de que efetivamente o homem dispõe para dar sentido às suas práticas mediadoras de sua existência real (SEVERINO, 2010, p.156).

Neste capítulo, abordam-se as contradições na escola e na profissão professor, refletimos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento do trabalho educativo, em seguida discutimos a prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, finalizando o capítulo com processo de alfabetização sob o olhar da Pedagogia Histórico-crítica.

As pesquisas em Educação são decorrentes da necessidade de responder a um problema para sociedade partindo de uma realidade. Assim, o marco teórico dessa pesquisa teve embasamento na orientação que sustentou e deu sentido ao caminho adotado neste trabalho que fundamenta o estudo apoiado em uma reflexão crítica para responder o problema de pesquisa.

Nesse contexto, ao analisarmos as estratégias metodológicas na prática docente a partir da formação continuada de professores proporcionada pelo PNAIC, foi necessário uma abordagem teórica que nos auxiliasse a realizar um exercício crítico perante o objeto investigado e o contexto social. Tendo em vista que este estudo se inspirou na Pedagogia Histórico-Crítica que se filia aos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico dialético sustentada pelos autores: Marsiglia (2011, 2015), Gasparim (2015), Duarte (1998, 2004), Saviani (1996,1999).

Passo a seguir, apresentar um pouco das contradições vivenciadas na profissão professor no desenvolvimento do trabalho educativo.

3.1 As contradições na escola e na profissão professor

As contradições no cotidiano escolar se desenvolvem na divisão em emancipar o indivíduo e ao mesmo tempo conformá-lo com a realidade social. Passa por uma crise de sentido, os alunos não sabem por que vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a indisciplina existentes nas

mais variadas formas acabam por transformar esta relação professor-aluno ainda mais conflitante e difícil de ser contornada.

Para Bernard Charlot (2013), as contradições que o professor teve que enfrentar na vida e na escola desde a década de 50 quando as diversas camadas sociais entraram na escola, mudaram o que se espera desse profissional, ou seja, passou da época onde apenas ensinava português e matemática para que o aluno tenha um bom trabalho. Na sociedade de contradições torna o professor um indivíduo também contraditório. Fala dele como vítima, mal pago, tem uma prática tradicional, são desacreditados e questionados porque a escola impõe essa prática, mas tem um discurso construtivista para evitar problemas.

A escola na sociedade democrática não pode deixar de ser universalista, pois os professores devem respeitar as diferenças, os direitos dos alunos. Dessa forma, essas instituições não se ensina o que se pode aprender na comunidade, ela produz o saber, mas para isso é necessário uma colaboração entre professor e aluno. O docente, nesta perspectiva, não pode simplesmente ter como base a aplicação ou a execução rotineira de técnicas e comportamentos determinados, mas, conforme nos explicita Canário (2006, p.34), deverá sim,

Construir a profissão de professor, como um ato de criação na relação com os alunos, entendendo-os como aliados e colocados em uma situação de reversibilidade. O bom professor precisa ter disponibilidade para saber escutar os alunos e, assim, aprender com eles. É nessas condições que o trabalho escolar, quer para os professores quer para os alunos, possa deslocar-se de uma lógica de enfado para uma de prazer. O prazer da criação pessoal e do trabalho vivido como uma de si. Precisamos, então, simultaneamente, ter nas escolas professores e alunos que sejam e se sintam como artistas.

As contradições se consolidam na libertação e opressão, onde um ser esclarecido não pode ser mais dono de si, já que há uma abdicação de sua liberdade individual em prol das normas sociais e de uma realidade onde o capital é detentor de maior liberdade e poder que o próprio indivíduo. Dessa forma, a educação como mercado não é capaz de reconhecer o indivíduo no ensino. Nessa direção, Freitas (1992, p.6) nos adverte que:

[...] as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A “torneira da instrução” sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais.

Quando a escola não atende às necessidades sociais da atualidade, a importância dos conteúdos aprendidos na escola poderá gerar fatores que irão interferir diretamente no processo ensino-aprendizagem e o papel do professor passa a ser questionável.

É justamente na escola que deve ocorrer o movimento contrário ao atalhamento, proporcionando o indivíduo as condições necessárias para a estruturação de um pensamento embasado à realidade e processo histórico vividos. Segundo Saviani (1998), o professor é formado a partir de ideias educacionais fundamentadas no ideário escolanovista, o atual construtivismo, ou seja, concebendo o aluno como centro e o conhecimento espontâneo. Mas, ao se deparar com instituições de ensino tradicionais, é submetido a ser um educador tecnicista que vai contra toda sua formação, valorizando o saber fazer e as relações sociais de exploração do trabalho, uma educação instrumentalizada de ideologias hegemônicas das classes dominantes.

Nesse contexto, percebe-se uma grande escassez quando se fala em cidadãos empenhados com o bem estar social. Isso porque vestígios do capitalismo e de uma educação mercadista ainda são utilizados na intencionalidade educativa que se prende à formação do ser humano como alguém que simplesmente será lançado na sociedade para prestação de serviços, retirando das novas gerações uma perspectiva de futuro que se reduz o aqui e agora.

Diante do exposto, podemos sustentar que o professor mesmo refém das reformas educacionais, ele tem o direito de exercer seu ofício com respeito e compromisso, seu trabalho ultrapassa os muros das escolas, ele tem o papel de garantir que seus alunos se apropriem dos conteúdos escolares, possibilitando construção de uma nova sociedade efetivamente democrática, humanizada e atenda os interesses das camadas populares. Nesta perspectiva, há uma valorização dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos espontâneos.

Dando continuidade ao tema, no próximo tópico verificaremos como a Pedagogia Histórico - Crítica pode contribuir para um melhor desenvolvimento do ensino/aprendizagem.

3.2 A Pedagogia Histórico-Crítica no desenvolvimento do trabalho educativo

A Pedagogia Histórico-Crítica lançada pelo professor Dermeval Saviani, começa a ser organizada teoricamente no final da década de 1970. Seu início deu-se em 1980, mas somente em 1984 assume essa nomenclatura, ela surgiu como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante, fundamentada no materialismo histórico marxista e na epistemologia dialética preocupa-se essencialmente com a exploração do homem na sociedade capitalista, busca a superação da sociedade excludente que, no decorrer da história, vem marginalizando grandes parcelas da população, decorrente do grande desafio de pensar a educação brasileira numa perspectiva materialista, histórica e dialética.

Naquele momento, o país vivia o fim da Ditadura Militar (1964-1984) e os movimentos populares saía às ruas para pedir a volta da democracia, momento esse que o educador vivenciou um período de intensas mudanças no país.

A Pedagogia Histórico-Crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (SAVIANI, 2008, p.14).

O referencial teórico da Pedagogia Histórico-Crítica contribui para o entendimento de que as normas estabelecidas pelas políticas educacionais devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. Configura-se como um olhar sob a educação que busca a superação da sociedade excludente que, no decorrer da história, vem marginalizando grande parcela da população. Saviani (2002, p. 17), em consonância com essa ideia, afirma que:

[...] como mostrou Marx na Contribuição para Crítica da Economia Política, a história moderna e contemporânea é dominada pelo capital (Marx, 1973, p. 236). Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem compreender o movimento do capital.

A formação do indivíduo acontece sempre através de um processo educativo, para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação de forma intencional e sistematizada é responsável pela transmissão desses conhecimentos. Dessa maneira, o trabalho escolar como elemento necessário permite aos alunos apropriarem-se dos

instrumentos culturais construídos historicamente pela humanidade. Nas palavras de Saviani (2008, p.98):

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento e é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

Contudo, considerando a escola uma organização institucional que legitima o conhecimento acumulado pelas gerações, tem como papel contribuir com o processo de humanização, propiciando condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber. Assim, o trabalho do professor é fundamental ao processo educativo, pois, ao contrário das pedagogias do “aprender a aprender”, segundo as quais cabe a ele apenas ser mediador da aprendizagem do aluno.

A construção da Pedagogia Histórico-Crítica se dá em meio a embates, disputa teórica e enfrentamentos coletivos, ela sendo responsável pela organização do trabalho educativo em sala de aula, o que implica pensar na sequência dos conteúdos, bem como criar condições para garantir a apropriação do saber escolar, ou seja, nas mediações necessárias a uma boa aprendizagem. De acordo com Saviani (2008, p.13) o trabalho educativo está compreendido como:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Vale ressaltar, que o trabalho educativo é uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana, realiza a ligação entre teoria e a atividade prática transformadora, valorizando a instrução como um meio fundamental para instrumentalizar os alunos. Diferencia-se de formas espontâneas de educação como é proposto no PNAIC, que não são atividades intencionalmente dirigidas para produzir a humanidade no indivíduo. Duarte (1998, p.3) concorda com Saviani ao considerar o trabalho educativo:

Uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferencia-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se

de um resultado indireto e intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

O processo de apropriação do conhecimento implica em oportunizar a cada indivíduo particular as condições e possibilidades para que eles possam realizar um salto qualitativo que vai além do imediatismo da vida cotidiana. Segundo Gasparin (2015, p.118) “o trabalho de todo o processo ensino-aprendizagem apresenta-se como um grande instrumento na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo”. Nesse contexto, ao se analisar a prática pedagógica que ocorre nas escolas públicas, a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade de ensino.

Do mesmo modo, para Frigotto (1996, p.90-91) “no plano teórico e epistemológico, a subordinação do educativo e dos processos de conhecimento à lógica da produção e do mercado, resulta em concepções e práticas dualistas, fragmentárias e profundamente etnocêntricas”. Com isso, as mazelas do cotidiano escolar recaem, principalmente, na figura do professor, que é considerado como um dos responsáveis pela má qualidade do ensino, sem que se considere as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas.

A Pedagogia Histórico-Crítica, como método de ensino é o que será abordado no item seguinte.

3.3 A prática pedagógica na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica é vista como uma Pedagogia concreta e possibilidade de superação tanto da pedagogia tradicional como da moderna, e o conhecimento uma arma, instrumento de luta e de emancipação da classe trabalhadora. É defensora de uma escola pública que ensine os conhecimentos historicamente acumulados e elaborados socialmente tornados ferramentas da própria vida, prioriza o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábito de raciocínio científico como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o homem como sujeito histórico, capaz de transformar a sociedade e a si próprio.

Para Saviani (2008), a escola não é apenas reprodutora da sociedade, mas também pode ser uma das molas propulsoras para a mudança da sociedade na medida em que educa, é entendida como via de acesso ao conhecimento, forma-se um novo homem. O autor vê a escola como posição estratégica na luta de classes, tem papel importante na luta hegemônica contra a sociedade do capital. Dessa forma a escola precisa ser valorizada, o saber escolar é assumido como direção à igualdade real entre os homens. O autor explica ainda que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (SAVIANI, 2008, p.15).

Numa perspectiva Histórico-Crítica, não há uma forma única de ensinar a ler e escrever, já que vários fatores devem ser considerados pelo educador ao se defrontar com o ensino. Tendo em vista que o ensino escolar pode servir tanto como instrumento de reprodução, quanto elemento impulsionador da transformação social. Com isso:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação (SAVIANI, 2008, p. 55).

Enfim, essa teoria viabiliza buscar novos caminhos para prática pedagógica organizando metodologias para obter sucesso, onde o conhecimento será construído e reconstruído durante o processo educativo de aprendizagem. As orientações teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica configuram-se uma proposta contra-hegemônica e busca propor novos caminhos para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento, visa

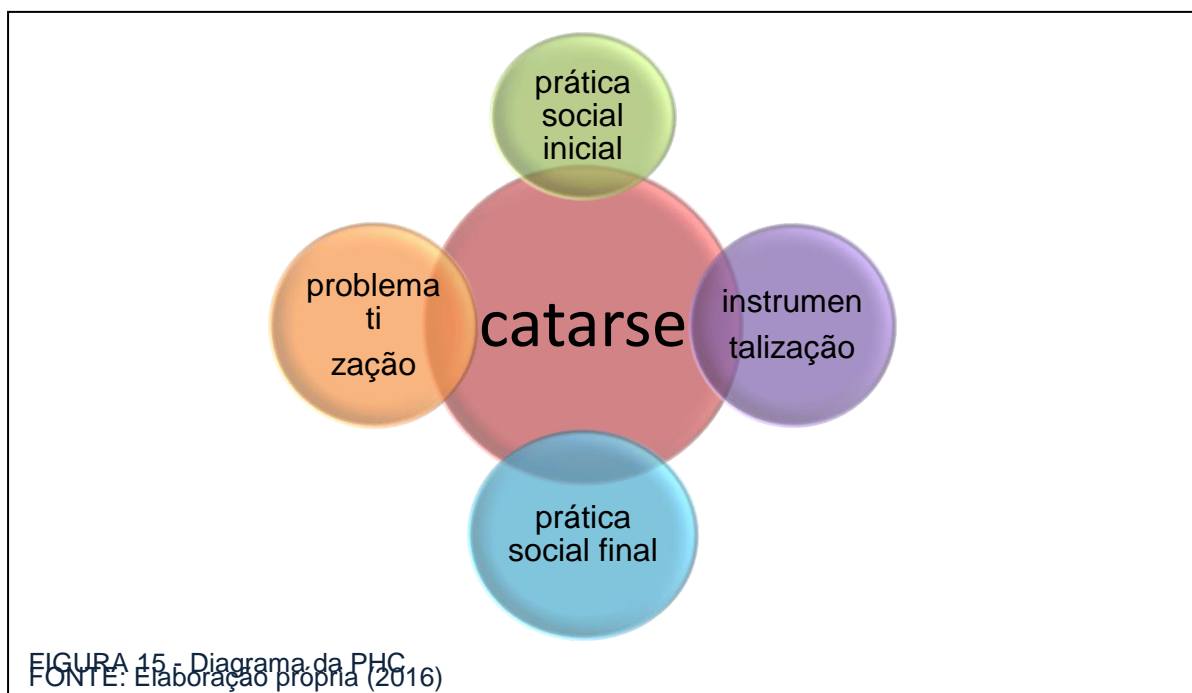
uma educação escolar articulada aos interesses populares implica preocupação em desenvolver um método de ensino coerente com seus objetivos, para tanto:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico sem perder de vista a sistematização lógica do conhecimento, sua ordenação e graduação para efeitos para efeito do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

Demerval Saviani apresentou didaticamente uma nova perspectiva metodológica de alfabetização, foi aprofundada pelo professor João Luiz Gasparin no livro *Uma didática para a pedagogia histórico crítica*. Para sistematizar esse método, Saviani (1999) o divide em cinco passos que exigem do professor uma nova forma de pensar os conteúdos sendo eles: Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Para Marsiglia:

Em relação às formas de transmissão-assimilação do conhecimento é importante fazer a distinção entre o principal e o secundário selecionar dentre as produções humanas traduzindo em saber escolar, aquilo que é primordial, tornando esse conhecimento um conteúdo de ensino do currículo escolar, a PHC, propõe cinco momentos interdependentes nos quais nos ateremos a partir de agora: a prática social como ponto de partida da prática educativa; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social qualitativamente superior como ponto de chegada do processo educativo (SAVIANI, 1999; apud MARSIGLIA, 2011, p.103-104).

Apresentamos a seguir um diagrama para ilustrar a organização dos passos na metodologia da PHC de acordo com a proposta de Saviani.



Observa-se no diagrama que a catarse está interligada a todos os momentos da metodologia, ela se dar em todos os processos, mas é nesse passo que o aluno consegue visualizar a totalidade integradora daquilo que antes ele o considerava compartimentado e se modifica intelectualmente.

O primeiro passo, a Prática Social é o ponto de partida da ação pedagógica, a aula começa de forma dialogada e participativa, professor e alunos compartilham da mesma prática social, tem por objetivo despertar a consciência crítica do aluno, contextualizando suas vivências. Saviani (1999) reconhece um momento comum entre professores e alunos, ainda que estejam em situações culturais e níveis de compreensão diferenciados.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de "síntese precária", a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética' uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 1999, P. 81).

Segundo Marsiglia (2011) cabe ao professor, nesse primeiro momento, conhecer a realidade social dos discentes para dela retirar o que pode configurar-se como motivador do processo de ensino e aprendizagem, com isso são detectadas as questões mais significativas que precisam ser trabalhadas e que são essenciais à prática social, sem perder de vista os conteúdos científicos histórico-culturais. A prática social inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. No entanto, partir da realidade do aluno não significa restringir-se àquilo que ele oferece como saber advindo do seu cotidiano, mas trata-se de considerá-la como reveladora dos problemas sociais vivenciados e que demandam superação e modificação, a partir da compreensão da totalidade do fenômeno. Assim:

[...] a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico [...] (FACCI, 2004, apud MARSIGLIA, 2011, p. 105).

Nessa perspectiva, o professor faz da realidade cotidiana, do conhecimento espontâneo, assim, há a necessidade de valorizar os saberes do senso comum, trabalhando em direção do saber elaborado e constituindo o momento de ruptura, favorecendo a análise crítica e conduzindo a aquisição de novos conhecimentos.

Dessa forma, conhecimentos prévios são desvelados, pois a aprendizagem inicia-se bem antes da escola, interesses são descobertos, o aluno é considerado no processo de decisão daquilo será aprendido, é a manifestação das concepções que possui a respeito do conteúdo historicamente construído que será traduzido em saber escolar e transmitido mediante a ação do professor, esse processo permite ao professor uma visão da totalidade.

Gasparin (2015, p.56) explicita que:

A tarefa docente consiste em trabalhar o conteúdo científico e contrastá-lo com o cotidiano, a fim de que os alunos, ao executarem inicialmente a mesma ação do professor, através das ações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar, etc., apropriem-se dos conceitos científicos e neles incorporem os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada.

Sendo assim, o objetivo primordial da prática educativa, no seu ponto de partida, é a busca pela apropriação do saber sistematizado, produzido pelos homens no decorrer da história, pelos alunos.

O segundo passo é a Problemática: “[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 1999, p.81). Nessa etapa o professor apresenta aos alunos os motivos pelos quais o conteúdo que será abordado foi selecionado e compõe o percurso formativo dos mesmos, é o momento de o aluno sistematizar o que assimilou, demonstrando que atingiu um nível intelectual mais elevado de compreensão. Por meio da problematização que o conteúdo é visto de várias dimensões, o professor leva os alunos ao conhecimento advindo das relações com o cotidiano e se caracteriza pela fragmentação e parcialidade para o conhecimento científico. Tem como finalidade:

Selecionar as principais interrogações levantadas na Prática Social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões em consonância com o objetivo de ensino orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelo aluno. (GASPARIN, 2015, p.35)

É nesse passo que se busca ultrapassar um ensino de respostas dadas, é um elemento chave na busca da relação entre prática e teoria, entre fazer cotidiano e

cultura elaborada, demonstra a complexidade da realidade e do conhecimento sobre o mundo.

Já o terceiro passo denomina-se Instrumentalização, nesse momento o professor irá transmitir seu conhecimento, expondo os conceitos, é a estruturação do conhecimento científico, nesse contexto o autor afirma que: “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 1999, p.81).

A transformação social deve pautar-se em uma formação crítica e problematizadora, é por meio da instrumentalização que o conceito de emancipação e libertação ganha sentido as camadas populares, tornam-se possuidoras de um conhecimento que pertencia apenas à classe dominante, e assim, passa a ter condições de lutar contra exploração e a desigualdade social. Para tanta, a escola como espaço social tem o papel de possibilitar a produção do saber.

O quarto passo, por sua vez, chamado de Catarse é o momento em que o aluno manifesta um entendimento do conteúdo atingindo os objetivos estabelecidos pelo professor, ou seja, a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados [...] em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 1999, p. 81).

A Catarse representa a etapa culminante do processo educativo: Este é o momento de expressão do aluno, daquilo que ele aprendeu, de forma oral ou escrita. Ele consegue visualizar a totalidade concreta daquilo que antes representava um todo caótico, percebe-se uma mudança na visão do aluno sobre essa realidade, superando uma visão fragmentada e parcelada dos fenômenos e passa a compreender sua totalidade. Nessa etapa ocorre uma transformação da maneira como sujeito percebe e conhece o mundo, deixando para trás o pensamento sincrético e estabelecendo um olhar sintético sobre a realidade e os fenômenos, numa relação intencional e consciente com o conhecimento (MARSIGLIA, 2011).

O quinto e último passo a própria Prática Social Final, a nova forma de pensar a realidade, consiste no ponto de chegada da prática pedagógica. O aluno já alcançou um novo nível de desenvolvimento, de compreensão sintética dos fenômenos que o possibilita conhecer a realidade em sua totalidade. Assim, é capaz de propor soluções para os problemas sociais fazendo uso dos saberes sistematizado historicamente e que foram apropriados a partir das relações de ensino aprendizagem travadas no contexto escolar. Para Saviani (1999, p. 81)”

Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica”.

Segundo Gasparin (2015, p.143),

[...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem.

A diferença primordial entre o primeiro e o quinto momento encontra-se na qualidade das interações com a realidade e com o conhecimento, ou seja, é a mesma prática do início do processo, porém transformada pela ação refletida e munida de conhecimentos científicos. Saviani explica que: “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 1999, p. 82).

O quadro abaixo foi idealizado por Gasparin (2015, p. 159), nos mostra um projeto de trabalho docente-discente nos cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica proposto por Demerval Saviani (1999) no livro *Escola e Democracia*, que tem como objetivo principal a aplicação prática dos conceitos teóricos, para transformar a sociedade.

Quadro 2- A didática da Pedagogia Histórico-Crítica

Prática Social Inicial	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final
1) listagem do conteúdo e objetivos 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento via mediação docente. 2) Recursos	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o

aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	serem trabalhadas.	humanos e materiais.	totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo.
---	--------------------	----------------------	---	---

O método de ensino da PHC deve ser encarado como um recurso didático que favorece o diálogo dos alunos com o professor e entre si, valorizando os conhecimentos acumulados historicamente. Como diz Vázquez 1968 apud Saviani (1999, p. 82): "A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso *tem* que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação".

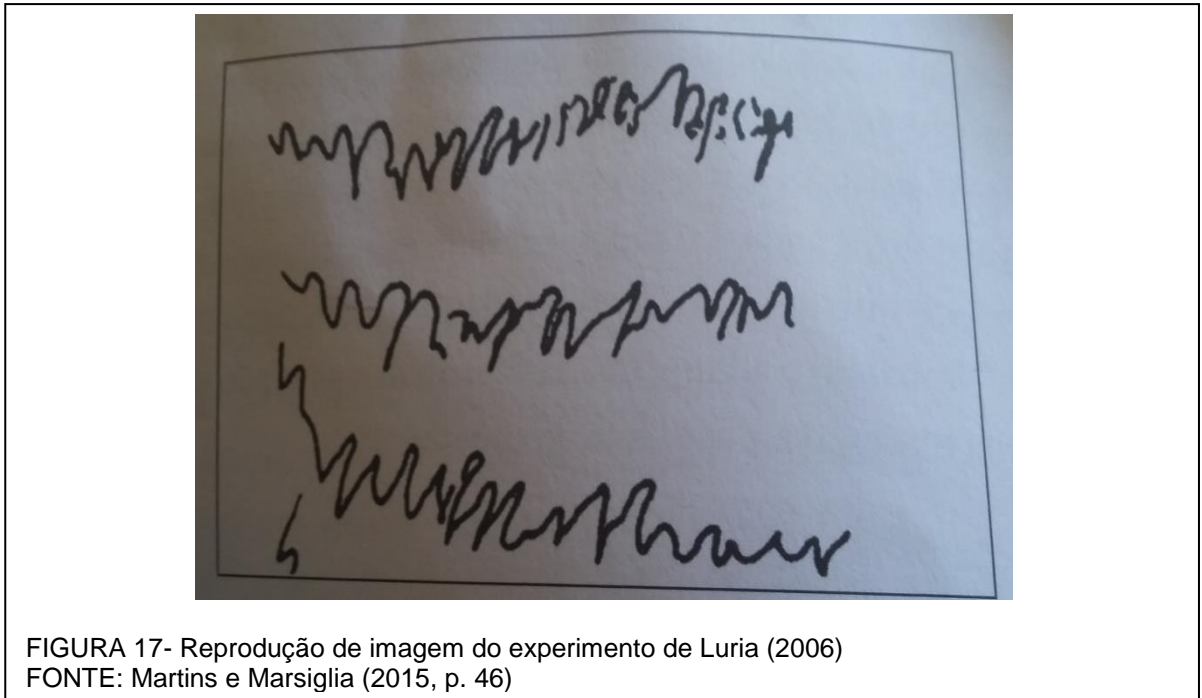
3.4 O processo de alfabetização na perspectiva da PHC

A alfabetização deve visar à humanização dos sujeitos e ultrapassar a ideia de apenas troca de experiências por entender que a educação de qualidade deve atender às lutas da classe trabalhadora envolvendo a qualidade da formação dos alunos.

As autoras Martins e Marsiglia (2015) no livro *As perspectivas Construtivistas e Histórico-Crítica sobre o desenvolvimento da escrita* se fundamentam em Luria para explicar as etapas de desenvolvimento da infantil e apresentam os aspectos do desenvolvimento da escrita a partir da PHC pensando em uma prática pedagógica de alfabetização e apontam as etapas do desenvolvimento, suas características e considerações sobre o trabalho pedagógico. Para as autoras, "as técnicas primitivas de escrita desenvolvidas antes de sua alfabetização não tem menor valor e,

inversamente, representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado”(2015, p. 43).

Na primeira etapa a pré-linguística a linguagem oral principia como mera reação vocal, linguagem e pensamento desenvolvem-se independentemente, a cada objeto a criança assimila que uma palavra o denomina, e que essa palavra é uma extensão desse objeto.



Com o avanço do desenvolvimento da criança nessa etapa, vai convertendo a imagem do objeto em signo.

Essa etapa do desenvolvimento é marcada por um traço importante: linguagem e pensamento desenvolvem-se independente e, a princípio, no âmbito da linguagem, a criança assimila apenas que cada objeto corresponde uma palavra que o domina (MARTINS E MARSIGLIA, 2015, p.44).

A etapa linguística-fonética desenvolve-se até os 2 (dois) anos de idade e marca os primórdios da interconexão entre linguagem e pensamento, desenvolve-se independente, no princípio do desenvolvimento da linguagem ocorre uma conexão externa entre palavra e objeto, inicia-se então uma nova forma de comportamento, exclusivamente humana. Por volta dos 3 (três) anos de idade numa fase é chamada de pré-instrumental, a criança descobre a função social dos símbolos e por meio de relações intersíquicas e percebe que os adultos escrevem e se lança ao desafio de escrever imitando o adulto, essa escrita não tem função mnemônica e nem

significado. Dessa forma a criança para escrever precisa organizar as relações funcionais com os objetos pela mediação da palavra.

O professor tem como função nessa fase atuar na área de desenvolvimento eminente da criança e provocá-la a superar a imitação, fazendo com que utilizem os registros gráficos como meio e que esses lhe auxiliem a recordar algo e assim assumam uma função de operação psicológica.

As autoras enfatizam a relevância da seleção dos conteúdos, recursos, procedimentos e formas de avaliação, dessa maneira endossam a noção de clássico da Pedagogia Histórico-Crítica para seleção dos conteúdos. Considerando alfabetizar uma tarefa fundamental e necessária para humanização e transformação de uma sociedade dando clareza aos conhecimentos teóricos necessários para sustentar uma pedagogia marxista.

Na segunda fase chamada por Luria (2006) apud Martins e Marsiglia (2015, p. 50) de “atividade gráfica diferenciada” entre os 4 e 5 anos, a criança utiliza registros gráficos para relembrar sentenças ditadas, começa a existir um rabisco que tem função auxiliar de um signo. Com a introdução de elementos como quantidades, cores, tamanhos e formas, o aluno passa a expressar uma relação entre signos e significados, é nessa fase que o professor deve garantir ao mesmo, conhecimento matemático introduzindo contagens, quantidades, grandezas e medidas, que terão expressão essencial no desenvolvimento lógico-matemático e da escrita, devem também ser introduzidos nesse momento os números, letras e outros símbolos, pois possibilitarão a passagem da atividade gráfica (linhas e rabiscos) para a pictográfica (signos).

Na fase seguinte a “escrita pictográfica apresenta-se por volta dos 5 e 6 anos e a criança já desenha com certa destreza, mas não relaciona o desenho à escrita” (MARTINS E MARSIGLIA, 2015, p. 56), ou seja, a criança entende que pode usar letras para escrever, mas ainda não compreende como isso funciona. Cabe ao professor desenvolver estratégias didáticas que auxiliem para que o desenho se torne o símbolo do signo. Para as autoras citadas “se a criança nesta fase for conduzida de maneira adequada, em seguida, ela pode superar o desenho como técnica de escrita e substituí-lo pela escrita simbólica” (2015, p.56).

A atuação do professor na área de desenvolvimento iminente propondo ações com grau de dificuldade maior do que o já solicitado, pois o que era considerado problema, já não é mais, pois o aluno passa a desenvolver operações do sistema de

escrita, o que já foi incorporado e se tornou desenvolvimento efetivo. Vygotsky (1993, p. 231) declara que:

Na linguagem escrita, nos vemos obrigado a criar a situação, ou melhor, a representar a situação no pensamento. Ela pressupõe uma atitude em relação à situação totalmente nova em comparação com a linguagem oral, atitude que exige maior independência, maior liberdade em relação a ela.

Diante disso, o discurso escrito precisa ser elaborado a partir de uma forma de linguagem estruturalmente oposta a ele, qual seja, a linguagem interior.

Por volta dos 6 e 7 anos de idade a criança encontra-se na fase da “escrita simbólica”, Luria (2006) apud Martins e Marsiglia (2015, p.61) destaca que “é a transição entre as formas primitivas de leitura e escrita e a do domínio das formas culturais complexas de expressar-se graficamente”, e alerta que o uso das letras primeiramente é um ato externo que precisa ser internalizado. As ações do professor diante do conquistado devem dificultar ainda mais as exigências, com isso avançar para a produção de textos com lacunas sem a referência do desenho. É nesta fase da escrita que a criança deve fazer o uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas e desenhos.

Para a PHC, a escrita é uma construção histórica tem grande importância para o desenvolvimento da criança, nesse processo a alfabetização não pode se reduzir a um treino motor e nem à soletração. Por isso, Martins e Marsiglia (2015) acreditam que a alfabetização deve ser compreendida como um espaço em que os encaminhamentos didáticos relativos ao ensino da leitura e da escrita estão vinculados diretamente às práticas sociais, como ponto de partida e de chegada, mediadas pelo uso da linguagem, lugar em que ler e escrever ganha significação e os conteúdos de ensino podem ser explorados em uma dimensão mais ampla. Vygotsky (1991, p. 77) afirma que “(...) para isso a criança precisa fazer uma descoberta básica, a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala”.

Para autoras mencionadas anteriormente (2015) a concepção de ensino linear deve ser contestada, o professor tem a tarefa de nortear o ensino de maneira que garanta a apropriação da escrita como um instrumento cultural, ultrapassando a execução mecânica e a alfabetização inundada de erros ortográficos e repertório linguístico restrito. Segundo Martins (2013, p.85):

O conhecimento de regras gerais da pronuncia associa-se não apenas a ampliação da linguagem, mas, sobretudo na idade pré-escolar, a correlação de suas insuficiências. Apenas compreendendo a fonética do idioma a criança começará a distinguir e diferenciar sons isolados da linguagem,

condições para a leitura e escrita que exigem indispensavelmente a decomposição de palavras e sons.

Demerval Saviani (2008, p.15) concorda com Martins ao afirmar que “é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola”. Essas instituições de ensino devem ser compreendidas como um espaço em que os encaminhamentos didáticos relativos ao ensino da leitura e da escrita estão vinculados diretamente às práticas sociais, como ponto de partida e de chegada, mediadas pelo uso da linguagem, lugar em que ler e escrever ganha significação e os conteúdos de ensino podem ser explorados em uma maior dimensão, mesmo no processo de alfabetização.

Em seguida no IV capítulo os resultados obtidos, diante dos objetivos traçados, foram expostos nas seguintes categorias analíticas: Sala de aula: espaço de ensino/aprendizagem; Alfabetizadoras na prática docente; O uso do livro didático na sala de alfabetização; Possíveis contribuições do PNAIC como formação continuada.

CAPÍTULO IV

ALFABETIZAÇÃO NUMA ESCOLA PÚBLICA E O PNAIC: UM OLHAR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Na escola, o nexso instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1982, p. 131).

Desde essa óptica, Gramsci propõe que a educação precisa ser compreendida a partir da ação do professor, a escola passa a ser visibilizada como um importante espaço para auxiliar no ensino dos conhecimentos científicos a partir do processo de alfabetização. Nesse contexto, problematizaremos as categorias analíticas que foram construídas na triangulação dos dados com base nas observações em sala de aula, entrevistas com 2 (dois) professores formadores e 6 (seis) professoras alfabetizadoras que atuam em turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental. Nomeamos de PA (professora alfabetizadora) PA1, PA2 PA3, PA4, PA5 e PA6 preservando a identidade das participantes, e ainda relatos de prática e análise de 4 (quatro) cadernos dos alunos. Dessa forma, buscamos neste trabalho analisar as estratégias pedagógicas das alfabetizadoras no processo de aquisição da leitura/escrita em sala de aula a partir da formação continuada proposta pelo PNAIC.

Partindo desse pressuposto, no relato das alfabetizadoras, ficaram evidenciadas algumas contribuições, permanências e mudanças na prática de alfabetização após a formação continuada proposta pelo Programa.

Para darmos continuidade à análise dos dados construídos, apresento a seguir as práticas pedagógicas de alfabetização das professoras, enfatizando alguns aspectos relevantes para este estudo.

4.1 PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: SUAS AÇÕES NA SALA DE AULA

Buscando analisar o contexto da sala de aula em foco, tratar os diferentes dados construídos ao realizar uma tentativa de compreender a relação entre as ações dessa docente, os estudos sobre práticas de alfabetização e as orientações

propostas pelo Pnaic para o ciclo inicial de alfabetização. Ao entrar na sala de aula, as observações sobre os problemas que foram sendo colocados pelo campo a cada dia. Desta forma, procurei descobrir da condução das atividades, que saídas elas constroem para alfabetizar seus alunos diante do contexto no qual está inserida.

Sendo assim, esta categoria esta dividida em subcategorias: Na primeira, apresento a sala de aula: espaço de ensino /aprendizagem; Na segunda, apresento Alfabetizadoras na prática docente; Na terceira, discuto o uso do livro didático na sala de alfabetização. Na última, tratamos da interdisciplinaridade no processo de alfabetização: Uma discussão necessária.

4.1.1 Sala de aula: espaço de ensino /aprendizagem

Quando se trata de salas de alfabetização, podemos chamá-la de um ambiente alfabetizador, pois é aquele que promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e de escrita em que as crianças têm a oportunidade de participar. Para Teberosky (2003) um ambiente alfabetizador é aquele que proporciona condições materiais e sociais para o desenvolvimento da alfabetização. Nesse sentido, a organização do espaço da sala de aula influencia nas intervenções pedagógicas.

As salas de aulas onde desenvolvemos nossa pesquisa são amplas e quentes, ainda não são climatizadas e poucos ventiladores de teto. Cada sala tem um armário, uma mesa para professora e quadro branco, lixeira no canto da sala, prateleiras com livros didáticos. As cadeiras e mesas oferecem conforto e comodidade, de acordo com a estatura média da faixa etária, os alunos ficavam sentados em fileiras e ela em pé na frente da turma. Essa forma de organização da sala permitia à professora exercer um maior controle da turma.

Evidenciamos que há vários quadros murais ou cartazes nas paredes como: listas de chamadas, cartazes com alfabetos e números, calendários, textos, cartazes de disciplina, e outros, apresentavam a singularidade dos alunos e da prática pedagógica de cada professor. De um modo geral, estes recursos auxiliavam na alfabetização e disciplina dos alunos.

Percebemos que esses recursos (cartazes) eram pouco utilizados pelos alfabetizadores, estando nas paredes apenas como ornamentação. Sabemos que numa sala de aula, é o professor que controla os recursos, os processos e a

didática, não é simplesmente um lugar onde se expõem cartazes com textos, famílias de sílabas, mas onde os alunos participam das práticas de linguagem: lêem livros de contos de fadas, jornal, diversos gêneros textuais, escrevem regras de jogos, cartas para alguém, registram suas atividades.

Com a difusão do ideário construtivista, para o qual o foco é a criança e seu processo de apropriação da escrita, a interação da criança com esse objeto de conhecimento ganhou uma grande importância nos encaminhamentos pedagógicos, provocando surgimento de metodologias pedagógicas, organizando a exposição e o trabalho com esses materiais em sala de aula. Como afirma Emília Ferreiro (2001, p. 33), criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de maneira que,

Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.) Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que veicula.

Nesse contexto, um dos fatores determinante do ensino/aprendizagem é o reconhecimento da importância do contato das crianças com a língua escrita através da diversidade textual.

As orientações proposta pelo PNAIC durante as formações é que as salas de aula sejam organizadas com cantinhos de leitura (é um espaço planejado dentro da sala de aula com a intenção de promover a prática de leitura aos alunos), inclusive foi solicitado que as professoras anexassem fotos no site do SisPacto para isso o programa disponibiliza caixas de livros de literatura infantil de acordo com a faixa etária dos alunos, outros materiais são disponibilizados como: diversos jogos, e tangran, bloco lógico, fita métrica, dominó, jogo de dama, e outros.

Não basta uma sala de aula com paredes cheias de cartazes para se alcançar um ensino de qualidade, é preciso muito mais: a igualdade de condições do processo de ensino/aprendizagem a todos os cidadãos, independente da classe social a que pertencem ofertar aos alunos conhecimentos científicos que propiciem uma compreensão crítica da realidade. Pois com mãos de obras exploradas pelo modo de produção capitalista do país que estamos inseridos compartilhando

exclusão, exploração da classe trabalhadora, com isso, cobra do professor a responsabilidade melhorar a qualidade do ensino público, criando alternativas inovadoras sem questionar a más condições de trabalho que são favorecidas. Já numa leitura desde a PHC em Saviani (2008, p.120-121):

Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por uma outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria.

É nesse contexto que Saviani busca explicar o mecanismo contraditório a partir do qual funciona a educação e a escola na sociedade capitalista, e propõe a PHC como possibilidade que tende a transformar a sociedade a partir dos conhecimentos clássicos. O autor chama a atenção para o entendimento daquilo que é clássico, dizendo:

O “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2008, p.14).

As palavras do autor revelam um entendimento quanto ao caráter universal dos conceitos escolares “se firmam” como fundamentais e propõe uma integração entre conteúdo e realidade concreta, visando delimitar quais são imprescindíveis na ação pedagógica. Mas ao contrário desse entendimento, o que temos visto é que os conhecimentos necessários a serem apropriados pelos alunos estão sendo negados pela escola.

Para darmos continuidade à análise dos dados produzidos, apresento a seguir as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, enfatizando alguns aspectos sobre essas ações que se afiguraram relevantes para o meu estudo.

4.1.2 Alfabetizadoras na prática docente

Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2016, observamos a prática docente das 6 (seis) professoras alfabetizadoras, totalizando 96h (noventa e seis) correspondente a 24 (vinte e quatro) aulas de trabalho escolar. Optamos por

acompanhar períodos alternados de dias e de aulas, visando observar a rotina estabelecida por elas. Esse critério nos permitiu definir os espaços e o trabalho estabelecido para a alfabetização e o letramento no planejamento docente. A nossa presença em sala de aula foi previamente combinado com as professoras e esclarecemos desde o início que o nosso objetivo era observar a sua prática em sala de aula. Observamos que a apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética) era o foco central das atividades desenvolvidas em sala de aula pelas professoras, que chegou a nos colocar esta preocupação, essa prática na maioria das vezes, não forma alunos leitores e escritores competentes. Nesse contexto, Vygotsky expõe a seguinte afirmação:


Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Outro problema observado é a rotatividade de alfabetizadores que provoca uma desestruturação na dinâmica da escola e na própria estrutura do ciclo de alfabetização, pois parte dos professores são temporários, com duração de apenas um ano, nesse processo há uma interrupção e descontinuidade na formação. Tais dificuldades são reveladas por meio dos altos índices de insucesso no processo de alfabetização.

No geral, as professoras estabelecem uma rotina de sala de aula. Nas turmas de 1º ano, os alunos chegam à sala, se acomodam e logo abrem os cadernos para copiarem do quadro o nome da escola, a data e a atividade que a professora escolheu para o dia. Nas salas das turmas de 2º e 3º anos, as professoras geralmente iniciam a aula com a correção das tarefas de casa e em seguida distribui o livro didático ou a professora escreve no quadro branco as atividades e os alunos copiam no caderno.

Durante as formações do PNAIC foi disponibilizada pelos orientadores da formação continuada (PNAIC) de Mucajaí uma sugestão de rotina destinada as turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), para ser adaptada de acordo com o planejamento de cada professor.

QUADRO DE ROTINA



SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA FEIRA	SEXTA-FEIRA
Música, oração; Roda de conversa; Registro do tempo; Contagem dos alunos;	Música, oração; Roda de conversa; Registro do tempo; Contagem dos alunos;	Música, oração; Roda de conversa; Registro do tempo; Contagem dos alunos;	Música, oração; Roda de conversa; Registro do tempo; Contagem dos alunos;	Música, oração; Roda de conversa; Registro do tempo; Contagem dos alunos;
Retomada da atividade anterior; Seqüência didática;	Retomada da atividade anterior; Seqüência didática;	Retomada da atividade anterior; Seqüência didática;	Retomada da atividade anterior; Seqüência didática; Roda de leitura com interp.oral	Retomada da atividade anterior; Seqüência didática;
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Leitura de deleite	Leitura de deleite	Leitura de deleite	Leitura de deleite	Leitura de deleite
Roda de leitura com interpretação escrita	Treino ortográfico	Fichas de acompanhamento de livros lidos;	Hora da arte com sucatas	Roda de leitura com interp.oral
Atividades de apropriação da escrita	Brincadeiras	Produção textual	Atividades de apropriação da escrita	Brincadeiras
Reescrita de textos	Jogos didáticos	Uso do dicionário	Vídeos, informática, aula passeio.	Jogos didáticos

FIGURA 17-Modelo do quadro de rotina proposto pelos orientadores
 FONTE: Coordenação do PNAIC em Mucajaí (2013)

Podemos observar no quadro de rotina que todos os dias da semana estão presentes o momento de leitura deleite, de acordo com os documentos do PNAIC,

[...] é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

O programa PNAIC disponibilizou obras literárias do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD (Obras Complementares) adequadas à idade dos alunos no ciclo de alfabetização, mas durante as observações em sala de aula não percebeu-se em nenhum momento deleite ou leituras o uso dessas obras.

Além disso, as professoras participantes informam que a maioria dos recursos didáticos utilizados nas estratégias didáticas são confeccionados por elas com

materiais reciclados, ou comprados com recursos próprios. Isso nos mostra uma política de desvalorização profissional enfrentada no exercício da profissão docente, pois a dificuldade em acesso a esses materiais força o educador a utilizar recursos próprios a fim de dinamizar suas aulas. Para SOUZA (2007, p.111), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos”. Sabe-se o professor ao deparar com os complexos problemas de sala de aula elabora uma forma própria de intervenção como o uso dessas ferramentas de auxílio ao seu trabalho, visando alcançar um melhor resultado em sua prática. Assim, há uma necessidade de que a prática pedagógica se organize adequadamente para se traduzir em resultados de efetiva aprendizagem dos alunos.

Durante as observações e entrevistas, percebeu-se ausência de trabalho voltado para o desenvolvimento da expressão oral. Os alunos são pouco estimulados a expressarem e defenderem suas ideias. Não há a promoção de discussões a respeito do texto lido, somente poucas perguntas feitas pela professora e conseqüentemente poucas respostas, demonstraram está desmotivados, querendo na maioria das aulas apenas brincar com os colegas. Gasparin (2015, p.13) esclarece que:

[...] uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-los sobre a prática social imediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa.

Nas turmas de 1º ano, foi possível notar que as atividades eram realizadas sem um encadeamento lógico, mecanicamente, reduzido à reprodução, memorização e revisão de conteúdos prontos e isolados com alguma ou nenhuma conexão com a realidade do cotidiano do aluno e, por vezes, com pouca significação para o aprendiz. As atividades sugeridas apresentavam palavras soltas sem sentidos, tomando a forma da concepção tradicional de alfabetização, que contribui para transformar as crianças em pessoas conformistas, sujeitos passivos, com conhecimento de “conta-gotas”, fragmentado. Em desacordo com a proposta de diferentes formas de fragmentação na escola, Ivani Fazenda (2008, p. 39), apresenta:

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provindo dos objetivos preestabelecidos.

Essas práticas tradicionais impossibilitam o aluno a pensar, o professor detém o poder, traz o conteúdo pronto, e o educando se limita passivamente a escutá-lo. Conforme Demerval Saviani (1999, p.54)

O ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constitui após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que consolidado o poder burguês, aciona-se escola redentora da humanidade universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Contudo, para o autor mencionado a pedagogia tradicional trata a educação como a correção da marginalidade (ignorância) e tem como função a equalização da sociedade. Contrariando essa teoria, para a PHC, o processo de ensino e aprendizagem deve instrumentalizar o aluno para que realize uma leitura crítica de mundo, proporcionando-lhe o acesso ao conhecimento científico. Propõe uma integração entre conteúdo e realidade concreta. Em relação à organização das atividades no espaço escolar é necessário ficar claro para o aluno o que se espera dele em termos de uma educação para o desenvolvimento humano.

Já nas turmas de 2º e 3º anos, foi perceptível no decorrer das aulas que as professoras normalmente trabalhavam com além dos textos presentes no livro didático, poemas, receitas, fábulas e outros, de acordo com o conteúdo a ser abordado. As correções das atividades ocorriam geralmente coletivamente no quadro, com orientação da professora os alunos faziam as correções no caderno ou no livro didático, em seguida as professoras corrigiam as tarefas individualmente atendendo os alunos em sua mesa. Evidenciamos que possivelmente pouco desenvolvem uma sequência didática, aulas fragmentadas, descontextualizadas, pois até o intervalo, ou seja, um período de tempo de 2 horas é trabalhado um Componente Curricular e depois do intervalo, outra disciplina, descontextualizada, sem nenhuma ligação com a aula anterior, como se os alunos tivessem gavetas para ir acomodando as informações. Muitas práticas desenvolvidas na sala de aula

não articulam essência e existência humana devido à fragmentação dos conteúdos trabalhados e à falta de sentido do mesmo.

Nesse sentido, repensar a atual organização do trabalho escolar, pautada numa ação encontra-se na possibilidade de superar as determinações necessárias na luta contra a exploração do homem pelo homem, como via de escape surge à educação como processo eminentemente humano, portanto não podemos desvinculá-la do humano, do ser que é passível de ser educado, transformado, enfim, humanizado.

Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2008 p.75). Queremos destacar que, ela como uma instituição formadora tem como desafio propiciar aos seres humanos o acesso aos elementos culturais necessários à constituição de sua humanidade.

Outro elemento identificado no decorrer das observações é a desarticulação dos conteúdos com a realidade do aluno, focaliza o conteúdo por si só, gerando visão distorcida da realidade, dificultando assim o processo de ensino-aprendizagem. Se a educação não tiver como ponto de partida a realidade do educando, torna-se inviável. Desse modo, o ensino escolar não fará sentido para esses alunos se eles não puderem vincular o que aprendem na escola com suas práticas cotidianas. Na PHC o professor apropria-se dos conteúdos científicos, e em seguida transforma-os em saber escolar, dosando a quantidade e intensidade conforme a idade e maturidade dos alunos. O ensino da leitura e da escrita deve acontecer em contextos significativos para o aluno. Dessa maneira, o aluno pode compreender com mais propriedade sua realidade, ampliando os conhecimentos que já possuía sobre sua própria realidade sócio-cultural.

Nesse contexto, a prática pedagógica é a ação realizada pelo docente no ambiente educativo, tendo como principal interesse desenvolver a aprendizagem dos alunos, através de estratégias que viabilizem o trabalho em sala de aula, orientado por diversos saberes, relacionados ao trabalho docente. Duarte (2008, p. 205) destaca que:

[...] torna-se cada vez mais problemática a tarefa do educador nessa sociedade de barbárie crescente, mas por outro lado, é justamente por isso que nós devemos radicalizar nossa luta pela defesa da educação, contra o brutal esvaziamento da educação escolar.

Com isso entendemos que, uma escola pública democrática que elimine a seletividade, superando a sociedade de classes, com valorização profissional, ambiente adequado, pode contribuir para a elevação cultural e científica das camadas populares.

Observamos que a prática docente na escola pública pesquisa hoje está pautada em uma superficialidade do conhecimento sobre os fundamentos da educação. Os professores fazem de sua prática um ecletismo de tendências, pois não têm disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento.

Duarte (2008) critica essa pedagogia que aliena e defende uma pedagogia socialista que se constitua como parte imprescindível da luta pela superação do capitalismo como forma de organização da sociedade atual.

As concepções teóricas que norteiam as práticas pedagógicas estão embasadas em diferentes fundamentações epistemológicas e estas, conseqüentemente, o processo ensino aprendizagem, suscitam formações docentes marcadas por diferentes tendências pedagógicas. Por isso, é essencial o alfabetizador compreender como se relaciona com o conhecimento que tem, com o que trabalha e qual a base epistemológica em que se fundamenta.

Para Carvalho (2008), ao se escolher um método de alfabetização, o professor deve levar em consideração os fundamentos teóricos, as etapas de aplicação, o material didático necessário e quais são os resultados esperados.

Saviani (2008) entende que as práticas do professor em sala de aula estão totalmente relacionadas com a prática social global, portanto, é possível na sua atividade específica com os alunos trabalhar uma prática que seja revolucionária, ou seja, capaz de causar mudança em sua própria maneira de pensar e ensinar, bem como mudança no aluno ao contribuir, por meio dos conteúdos clássicos, para o desenvolvimento dos atributos essencialmente humanos, criando condições para a criança apropriar-se dos conhecimentos.

Diante do exposto, é possível afirmar que, no processo de alfabetização os métodos tradicionais não são eficientes, uma vez que, promovem a aprendizagem da língua de modo artificial e sem sentido para as crianças. A prática docente das alfabetizadoras ainda recorre com frequência a esses métodos, devido à dificuldade que elas têm de executar a teoria construtivista, mas não podemos esquecer que o professor traz como herança uma formação de cunho fortemente teórico assentado

em modelos educacionais provindos do passado, fazem parte de uma sociedade de classes, com lacunas em sua formação docente, e principalmente em atender um sistema dominante e pouco fundado sobre o cotidiano do trabalho docente. Não podemos deixar de considerar que as prescrições das políticas educacionais têm influenciado de certa maneira, a prática docente.

4.1.3 O uso do livro didático na sala de alfabetização

Durante as observações pode-se perceber que os materiais didáticos usados nas aulas das turmas do 1º, 2º e 3º ano são predominantemente: o livro didático; o caderno; lápis; borracha; cartazes que apresentam as famílias silábicas, letras do alfabeto, atividades xerocadas, quadro branco e pincel, apesar de, na entrevista, as professoras relatarem além desses o uso de outros recursos como: livro de literatura infantil, jornais, jogos, rótulos, sucatas, e outros.

O livro didático ocupa um espaço significativo nas escolas brasileiras, por estar disponível de forma gratuita e é acessível aos alunos em algumas escolas como único material impresso. Em 1985, com o Decreto Presidencial nº 91.542, instituiu-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com objetivo de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras. Para Silva (2010, p. 61) “o livro didático é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem das escolas e, por isso, o governo federal mantém há muitas décadas, uma relação direta com a produção de livros didáticos no país”.

Durante as observações e entrevistas foi possível notar que todas as professoras utilizavam frequentemente o livro didático, esse material se tornou necessário devido poucos recursos didáticos disponibilizados pela escola. Primeiramente a professora entrega o livro para as crianças, pois o mesmo ficava guardado na sala de aula, em seguida falava o número da página e explicava o que estava proposto, em sequência eles realizavam as atividades com acompanhamento da professora. Sobre esse instrumento utilizado nas aulas, Romanatto (1987, p.85) afirma que:

O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente (...) os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. Um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado,

bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções.

A disponibilidade de livros didáticos aos professores é fundamental para consulta e utilização, principalmente quando se trata de turmas no ciclo de alfabetização, na qual é necessário o manuseio de diferentes gêneros e suportes textuais. Eles são a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores, o que ocorre na proporção em que as populações escolares têm menos acesso aos bens econômicos e culturais. Lajolo (1996, p.271) nos diz que:

O livro didático é um instrumento muito importante no processo de ensino. É uma maneira mais acessível de adquirir os conteúdos e em muitos aspectos facilita o acompanhamento do mesmo, por outro lado, pode-se tornar vicioso em sala de aula, o que acaba prejudicando na aprendizagem do aluno, pois muitos aspectos apresentam conteúdos fragmentados, sem relação entre os conteúdos ou conceitos, que por muitas vezes não existem questionamentos que instiguem o aluno a raciocinar o que está sendo discutido.

Como ressalta o autor, na maioria dos livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, os conteúdos estão organizados de modo fragmentado, compartimentalizados como tradução do programa das disciplinas, dessa forma esse instrumento “depositário dos conhecimentos” passar a ser o principal controlador do currículo, orientando os conteúdos a ser administrado, sua sequência, as atividades de aprendizagem e por fim, a avaliação. Desse modo ao analisar a ideologia presente em livros didáticos do Ensino Fundamental, Faria (1986, p. 8), ressalta:

Como vivemos em numa sociedade dividida em duas classes antagônicas (a burguesia e o proletariado), pensar educação é pensar educação de classe. Como as ideias dominantes de uma época são as ideias da classe que domina a sociedade, na sociedade são as ideias burguesas que dominam. Então é a educação burguesa que domina e tem papel de conservar a realidade para garantir sua dominação. A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante.

O livro é um recurso necessário para auxiliar no ensino aprendizagem, deve ser fundamentado na compreensão, desenvolvimento e domínio competente da

linguagem pelo aluno, precisam ter conteúdos que possam ajudar no aprendizado das crianças. A escolha do livro didático é feita considerando como principal critério os conteúdos contemplados e que fazem parte do plano de ensino da escola. Mas geralmente os livros escolhidos não chegam até a escola.

Não só o livro pode ser trabalhado na sala de aula, como outros recursos. Segundo Carvalho (2008), a criança no processo de alfabetização e letramento precisa ter contato com diferentes suportes de textos, para perceber a função social da língua escrita. Além do trabalho de exploração de registros escritos, o professor alfabetizador pode utilizar os recursos didáticos que trabalhem com diferentes linguagens: corporal, artística, lúdica, explorando com jogos pedagógicos. Cabe ao professor selecioná-los de acordo com o seu planejamento.

4.1.4 A interdisciplinaridade no processo de alfabetização: Uma discussão necessária

O modo como às professoras desenvolvem o processo de alfabetização em suas turmas está ligado à sua formação docente inicial e aos sentidos que atribuem à escola e a construção do conhecimento. Quando indagadas sobre como desenvolviam o processo de alfabetização e letramento em suas turmas, as professoras disseram:

Procuro trabalhar de forma interdisciplinar, organizo meu plano de aula a partir de uma sequência didática, assim as disciplinas podem ser trabalhadas de forma simultaneamente com objetivos voltados ao desenvolvimento das competências e habilidades (PA1);

A minha prática acontece de forma contextualizada e interdisciplinar a partir de um texto (PA2);

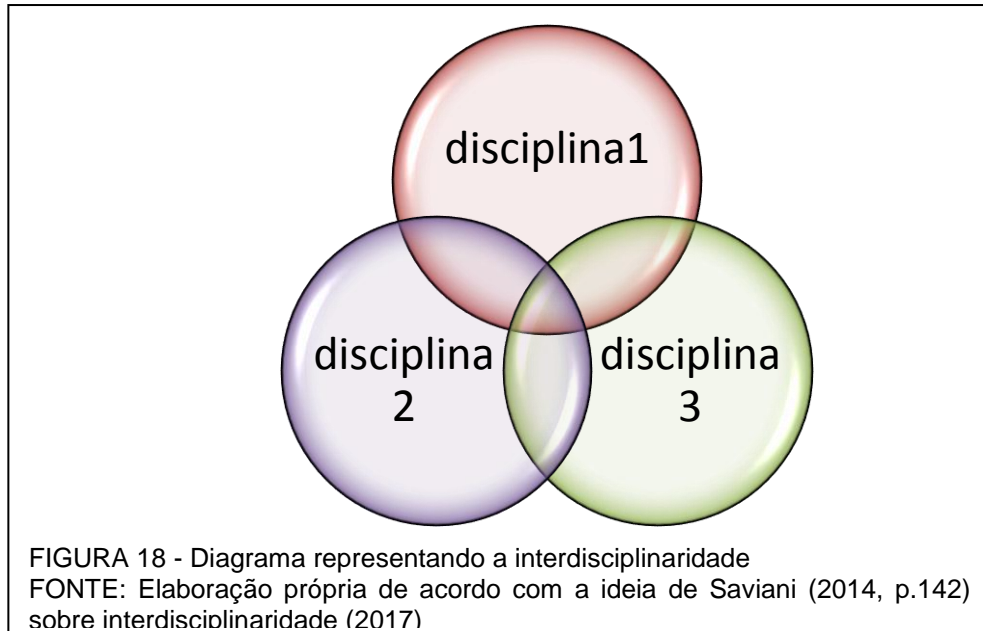
Trabalho de forma interdisciplinar, ensinando os conteúdos de forma articulada para que os resultados sejam significativos (PA3).

Percebe-se na fala das professoras alfabetizadoras que na prática docente seguem orientações do PNAIC para trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar através de projetos e sequências didáticas articulando as áreas do conhecimento, mas percebemos que há uma incoerência entre o que dizem e a prática, sendo evidenciado durante as observações que as aulas são geralmente desarticuladas das outras disciplinas, não apresentando diálogo entre os Componentes

Curriculares. Essa desarticulação limita a visão que a criança tem sobre os conteúdos trabalhados, porque não desenvolve uma visão global e integral.

O saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática (MALANCHEN, 2014, p.169).

A interdisciplinaridade começou a ser abordada a partir da Lei Nº 5.692/71, surgiu da crítica à escola tradicional no aspecto da fragmentação e compartimentalização do saber, tem se tornado frequente com a Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Desde então, tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática docente. Para Saviani (2014, p. 142), “a palavra interdisciplinaridade é composta pelo prefixo inter-, sufixo -dade, ao adjetivo disciplinar, proveniente do substantivo disciplina, significa aprender, estudar e também conhecer”. Para esse autor é como a “colaboração das diferentes disciplinas, que as colocam em relação recíproca que as enriquecem mutuamente” (SAVIANI, 2014, p. 145).



Analisando o diagrama, podemos observar que as disciplinas dialogam entre si, o caráter específico de cada uma é preservado, elas se juntam através da interseção, ou seja, apresentam aspectos comuns em um sistema mútuo de enriquecimento das partes. Sendo necessário observar que os conteúdos das disciplinas que estabelecem conexões entre elas, não sendo necessária a

formulação de um problema ou tema para que seja realizada tal interação. Segundo Lück (2010, p. 47) interdisciplinaridade é:

[...] o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade aparece como uma necessidade do próprio conceito para se chegar a uma visão sintética a respeito do mesmo. Sendo fundamental na construção do conceito, esta interação não ficará à mercê do cotidiano e da realidade dos educandos como acontece nas pedagogias do “aprender a aprender” que estão esvaziadas das questões críticos-sociais, pois os projetos ou sequências didáticas são desenvolvidos de acordo com a escolha dos alunos.

Nesse contexto, podemos afirmar que interdisciplinaridade é uma dimensão possível na PHC. Assim Gasparin afirma:

Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento. (...) busca-se, cada vez mais, a unidade, a interdisciplinaridade, não como forma de pensamento unidimensional, mas como uma apreensão crítica das diversas dimensões da mesma realidade. Desta maneira, os conteúdos não são mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, anistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. (GASPARIM, 2015,p.3)

A interdisciplinaridade apesar de ter surgido como necessidade de superação à fragmentação do saber, vale destacar que essa fragmentação não aconteceu através das instituições escolares, não sendo possível aguardar a resolução do problema pela escola, uma vez que é isso é exterior a ela, é muito mais amplo, um reflexo da divisão social do trabalho determinado pelo sistema capitalista.

A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar de currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista (MALANCHEN, 2014, p. 205)

Nesse cenário, os currículos permanecem disciplinares para que se respeite o momento analítico de cada componente específico e a interdisciplinaridade é apenas

uma estratégia de ensino, como afirma Demerval Saviani , apud, Malanchen (2014, p. 201)

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia, e vice-versa.

Malanchen (2014, p. 211) ressalta sobre a organização do currículo:

[...] o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando à mudança, mas sim a adaptação ao modelo social vigente.

Diante do exposto, podemos afirmar que a interdisciplinaridade não é a soma de disciplinas, mas a busca de um diálogo permanente entre as diferentes áreas do conhecimento quando se refere às práticas do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a articulações entre elas que contribuam para o desenvolvimento de uma compreensão dos fenômenos rompendo com a linearidade, mas para que isso ocorra, não depende apenas de boa vontade e intenções como aparece na fala das alfabetizadoras, ou propostas externas, mas de um currículo planejado a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, dada às condições institucionais, sociais e histórico-culturais necessárias, iniciando pela formação docente.

4.2 O que revela os cadernos dos alunos no ciclo de alfabetização

O caderno como material necessário ao registro da escrita, pertence à cultura da humanidade, tem sido tratado como um recurso, ou meio auxiliar para o ensino/aprendizagem, faz parte não só das séries iniciais, mas de todo o processo de escolarização. Além de instrumentos de avaliação da aprendizagem dos educandos, eles podem revelar indícios de práticas, demonstrarem escolhas e opções teóricas e metodológicas dos professores e ainda informações em relação à elaboração ou não das atividades solicitadas.

Para Santos e Souza (2005, p.301) “os cadernos exprimem característica da dinâmica escolar, possibilita o acompanhamento e o controle da aprendizagem do

aluno e o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados”. Nesse contexto, o caderno guarda alguns dos registros da sala de aula, eles podem nós ajudar a compreender as práticas didáticas desenvolvidas na escola pesquisada.

A análise deteve-se, especificamente, em 4 cadernos, dois de alunos do primeiro ano, um do segundo ano e outro da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, todos apresentavam capa dura de formato grande. Trabalhamos com cadernos de crianças que estão em fase inicial do processo de escolarização, correspondente à fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos quais podemos observar como os alunos estão produzindo os processos de alfabetização.

Portanto, ao analisar esse material percebemos que os cadernos dos alunos de primeiro ano não apresentavam divisão das disciplinas por matéria, já os do segundo e terceiro anos, cada disciplina eram separadas por matérias. Foi possível perceber que a presença do cabeçalho com nome da escola, nome da professora, aluno, cidade e data, são constantes, o que pode representar um registro diário estabelecido por todas as alfabetizadoras. Evidenciamos que as escritas contidas através dos exercícios, cópias, atividades de caligrafia, ditados de palavras, escrita de números, operações matemáticas realizadas, demonstrando a preocupação das professoras com aprendizagem do aluno no domínio da leitura/escrita e os numerais, mas sabe-se que todos os Componentes Curriculares são responsáveis pela formação dos discentes.

Nos cadernos dos alunos do 1º ano podemos observar que no início do ano letivo, aulas iniciavam a partir código alfabético, as letras eram escritas maiúsculas e os alunos repetiam desenhando diversas vezes, a partir do segundo semestre a professora trabalhou com letras minúsculas, as crianças dominavam as letras do alfabeto, em seguida as sílabas e só depois a formação das palavras. Assim, copiar várias vezes a mesma letra desestimula o aprendizado, são atividades que não trazem nenhum significado real para a criança, apenas treino mecânico, o aprendizado da escrita apenas como habilidade motora. Esta escrita pode ser identificada como imitativa, pois falta ligação entre o registro escrito e o significado a ser escrito.

A escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só Então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como

hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] O que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1991, p.157).

Para Vygotsky (1991) o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e escrita torne necessária e tenha sentido para a criança, o domínio dos signos com novos instrumentos de pensamento que representa um grande passo no desenvolvimento da criança.

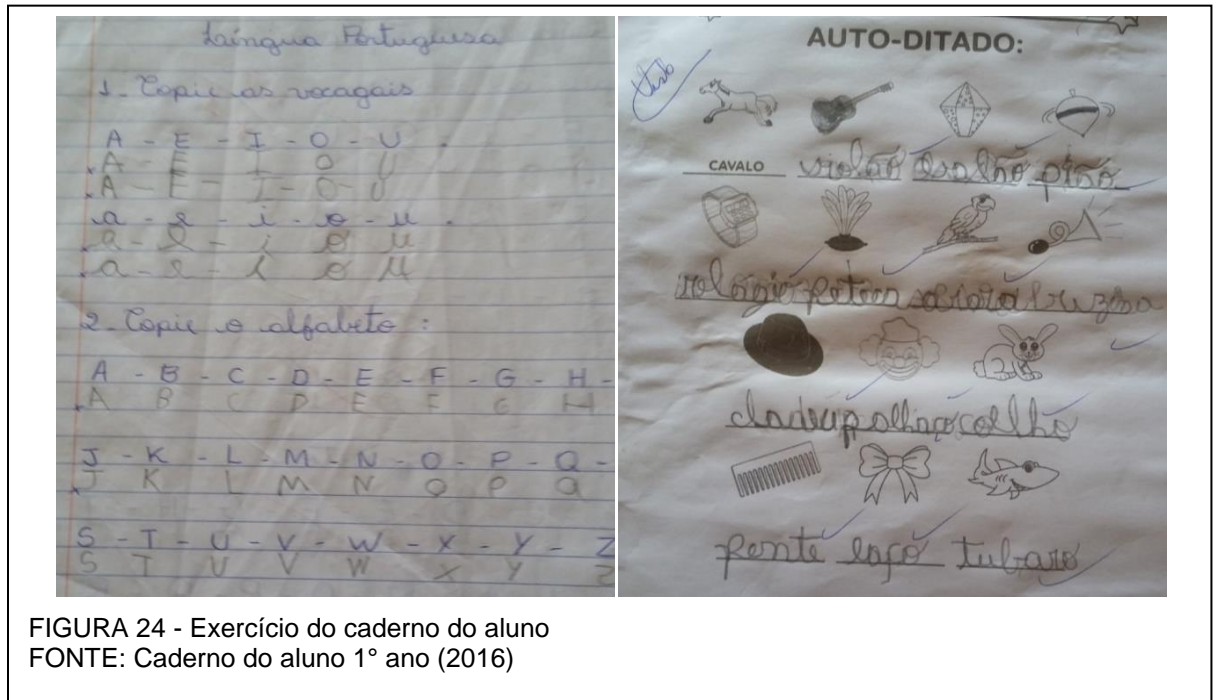


FIGURA 24 - Exercício do caderno do aluno
 FONTE: Caderno do aluno 1º ano (2016)

Dessa forma, como podemos observar na figura, a escrita por sua vez, restringia-se a cópia de palavras, fica evidente um trabalho que valoriza o método sintético de alfabetização, ou seja, iniciando por uma unidade linguística menor (a letra) e avançando progressivamente para uma unidade maior (palavras). Esse modelo de ensino nos remete a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade de reconhecer a letra e seu respectivo som. Para Gontijo (2002, p. 138),

[...] a alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas e que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas. A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.

Nesse contexto, o aluno não precisa adquirir uma prontidão para escrever, como um condicionante prévio para a alfabetização, reduzida a treinos mecânicos, cansativo e sem sentido. Eles precisam mesmo antes de aprender a escrever, praticar e produzir significações para a escrita. Outra atividade observada foi o ditado, os alunos eram orientados a escrever o nome das figuras, uma forma de induzir o aluno a escrever certa palavra. Segundo Cagliari (2006, p. 301) “uma das tarefas iniciais da alfabetização pode ser esta: pedir aos alunos que tentem escrever, copiando ou não, para sentir um pouco o que é escrever e ler.”

Já em relação à disciplina matemática, as atividades que relacionam números e quantidades, escrita dos números e sequência numérica aparecem com mais frequência, este dado revela a concepção que a criança aprende pela repetição da escrita dos números e associação entre desenho e quantidade.

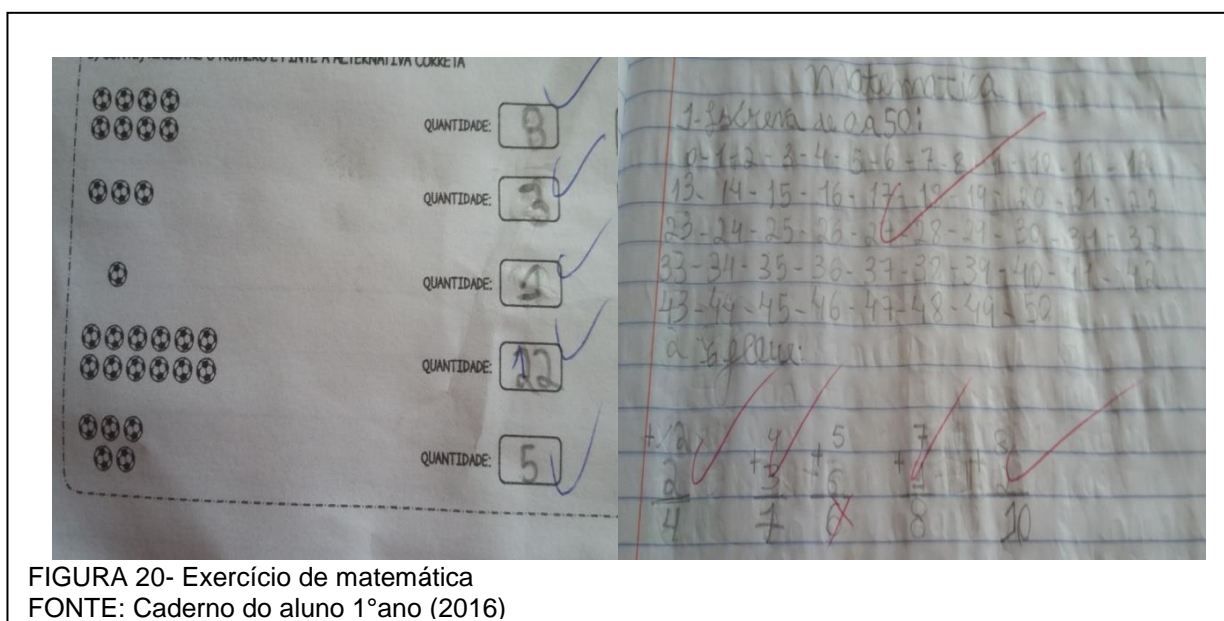


FIGURA 20- Exercício de matemática
FONTE: Caderno do aluno 1ºano (2016)

Como podemos observar nas atividades realizadas pelo aluno do 1º ano, o desenvolvimento da escrita numérica, outras atividades como gráficos e tabelas foram constatadas. De acordo com Marsiglia (2011, p.123)

[...] reconhecer os símbolos e a linguagem matemática na representação de números, quantidades e outros conceitos, como posição, grandezas, medidas etc. Um dos conjuntos de noções a garantir são as posições, pois desenvolve o vocabulário matemático e contribui para o desenvolvimento posterior de outras operações mais complexas.

Fica sinalizado que esse modelo de ensino nos remete a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava, na escrita, pela capacidade

de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade de reconhecer a letra e seu respectivo som.

Nos caderno do 2º e 3º anos as professoras têm como rotina a cópia do cabeçalho e coloca no quadro o que será trabalhado no dia, na maioria das vezes inicia a partir de textos.

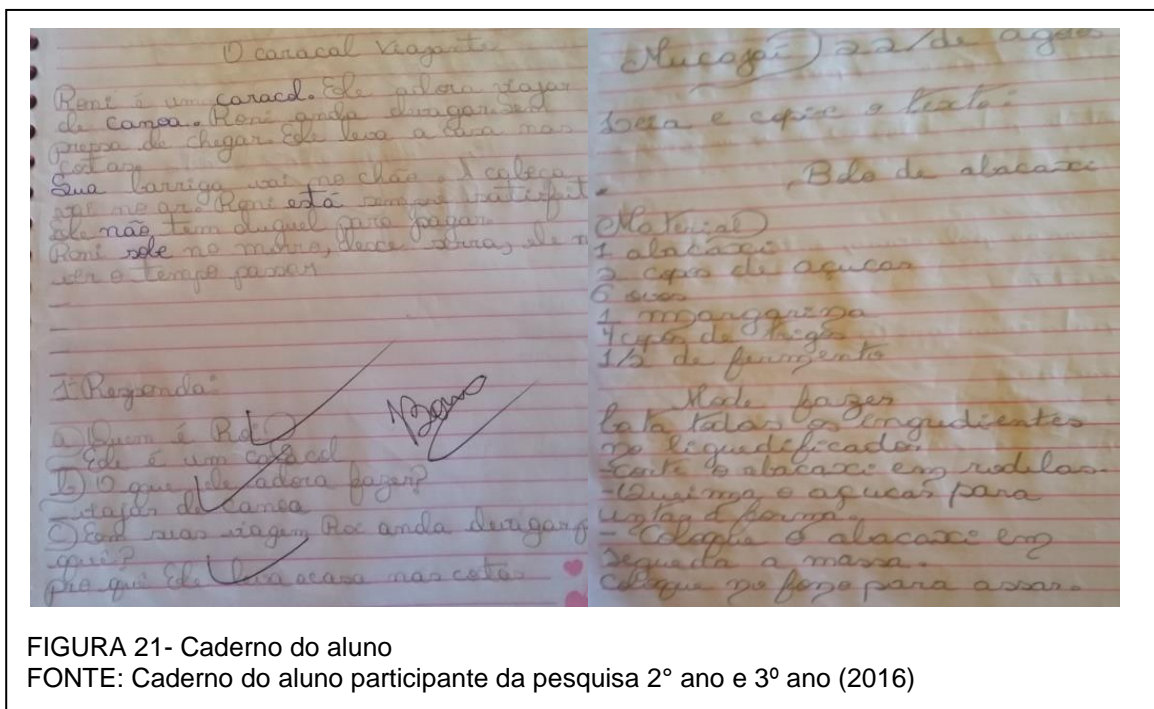


FIGURA 21- Caderno do aluno

FONTE: Caderno do aluno participante da pesquisa 2º ano e 3º ano (2016)

Observar-se na figura 21, a professora trabalha com diversos textos, já que, para alfabetizar na perspectiva do letramento, se orienta a trabalhar com diversos gêneros textuais. Segundo os PCNs “o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem”. (Brasil, 2006, p.36). Dessa forma, propõem a linguagem como forma de interação, essa característica pertence à teoria construtivista. Essa tendência estaria ligada a formação de sujeitos capazes de se adequar ao sistema capitalista, aponta para um descaso intencional e ideológico para com os conteúdos clássicos escolares causando um esvaziamento no trabalho docente, conforme afirma Nagel (2003, p. 37),

[...] textos isolados uns dos outros, fragmentos literários, notícias de jornal, partes de poesia, frases soltas, substituíram, nos currículos escolares, o ensino que buscava conhecer as necessidades e possibilidades dos homens no interior de sua civilização ou que buscava conhecer o desenvolvimento histórico, cultural da sociedade.

A escrita de texto pelos alunos, portanto, não parece ser aprovada em um primeiro momento, são limitados nos níveis silábico e alfabético, parece ser incentivada apenas quando os alunos já estão com a apropriação do sistema de escrita alfabético consolidado. Conforme Cagliari (2009, p. 106) em relação à escrita de texto pelos alunos,

Minha opinião é que as crianças podem escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma carta, uma história, etc. A partir da produção de textos das crianças, podem-se fazer comentários a respeito de tudo que for relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. Essa prática deveria ser bastante frequente, pois é um excelente ponto de partida para todas as outras atividades escolares.

As professoras participantes não trabalham um único método no processo de alfabetização, utilizam textos, palavra soltas e ainda frases enigmáticas com desenhos para os alunos substituírem pelo nome, como podemos observar na figura seguinte.

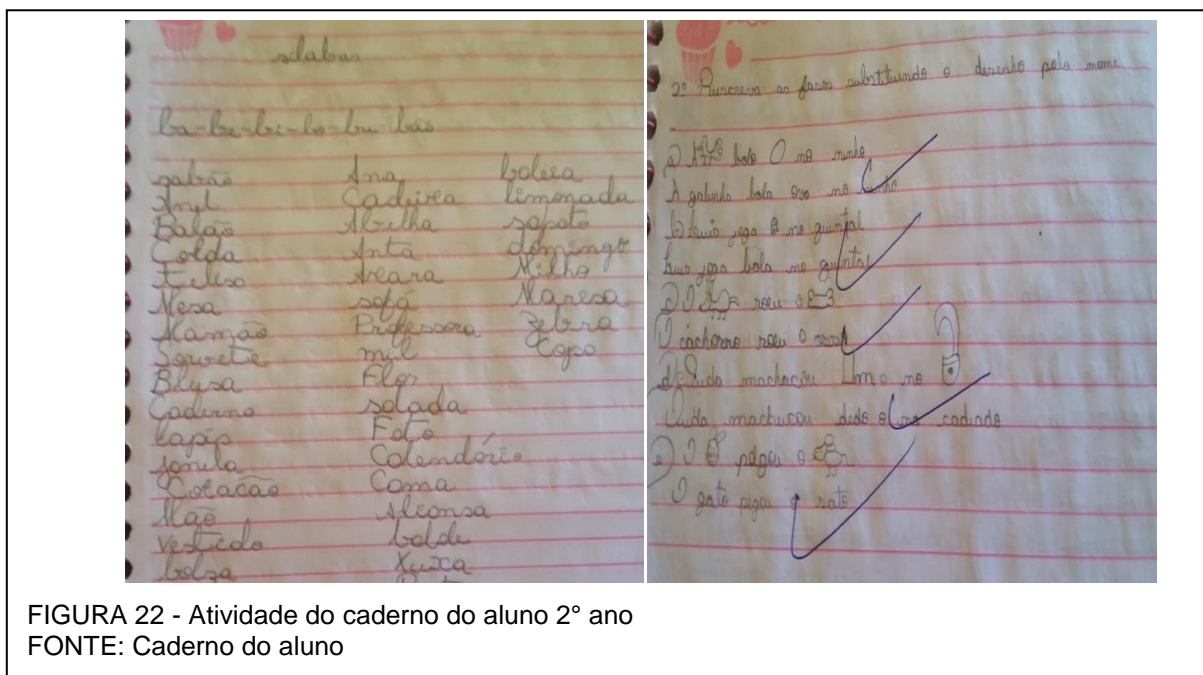


FIGURA 22 - Atividade do caderno do aluno 2º ano
FONTE: Caderno do aluno



O aprendizado da escrita é complexo e iniciado antes da criança chegar à escola, envolve a elaboração de um sistema de representação simbólica da realidade, isso significa que o ensino da língua escrita não deve ser através treino mecânico superficial.



Na prática docente a leitura e escrita deve ser ensinado com atividades culturais complexas de acordo com a necessidade e desenvolvimento do aluno.




As análises indicaram práticas cuja apropriação do uso de textos na escola ainda possui pouco destaque. Para Martins e Marsiglia (2015, p.58) É necessário que o professor direcione as ações que contribuem para o domínio da escrita com frases, cartas enigmáticas são exemplos de atividades que desenvolve a autonomia do aluno. Como exemplo a figura abaixo:



ALFABETIZAÇÃO



Escreva as frases substituindo os desenhos pelos nomes:

 correu atrás da  .


 comeu a  .



Na  da vovó tem  e  .







 fica lá no  .



Eu vi um  e um  no zoológico.


CARTA ENIGMÁTICA


 Lúcio


 é um  de futebol.



Ele pegou a  , a  , a  ,
o  , o  e foi para o  .

 pegou a  e deu um chute.

Mas o juiz pegou logo o  .

Ele estava impedido.

Depois,  driblou e chutou com muita força!

A  foi parar dentro da  .


E a  gritou: _ Gool...gool...gool...

FIGURA 23: modelo de atividades
 FONTE: <http://construindonasalamultiespecial.blogspot.com.br>

O aluno no processo de alfabetização precisa ter clareza quanto à diferença entre a escrita e a fala, o simples fato de pronunciar as palavras não é suficiente para a escrevê-las, para Martins (2015, p.58) “é necessário uma análise sobre a língua por parte da criança”.

Ainda segundo a autora:

O conhecimento das regras gerais da pronuncia associa-se não apenas a ampliação da linguagem, mas, sobretudo na idade pré-escolar, á correção de suas insuficiências. Apenas compreendendo a fonética do idioma, a criança, começará a distinguir e diferenciar sons isolados da linguagem, condições para a leitura e escrita que exigem indispensavelmente a decomposição de palavras e sons. (MARTINS, 2013 p.85)

Em relação ao desempenho dos alunos de todas as turmas apontou que cada um deles agregou mais conhecimentos sobre a língua, durante o ano letivo de 2016.

Segundo as professoras a maioria dos alunos chegaram ao final do ano letivo alfabetizados.

Assim, a partir da análise dos cadernos dos alunos constatamos que as práticas das professoras revelaram conflitos, há momentos que apresenta uma prática tradicional, mecânica, outro momento prática construtivista. Além disso, Marsiglia (2011, p. 17) destaca que,

Para essas pedagogias, portanto, a educação não está centrada em adquirir conhecimento (domínio de conteúdos), mas sim no processo da aprendizagem. Os sujeitos são preparados para serem flexíveis e adaptáveis às necessidades do mercado; tornam-se dóceis aos desígnios do capitalismo; a exploração do homem pelo homem e naturalizada e a classe dominante isenta-se da responsabilidade de oferecer condições ao desenvolvimento máximo de todos os indivíduos.

Esta autora defende um ensino no qual a leitura e a escrita sejam tratadas como atividades culturais, de acordo com concepção teórica da Pedagogia Histórico-Crítica se coloca enquanto pedagogia contra hegemônica, que professor é, portanto, autor principal na sistematização do conhecimento, uma tarefa árdua quando pensamos na escola inserida numa sociedade de classes. Desse modo, para a PHC a atividade educativa comprometida com os objetivos e finalidades de uma educação escolar emancipadora a partir da apropriação da cultura, “busca propor novos caminhos, para que a crítica não seja esvaziada pela falta de soluções e organização metodológica do pensamento” (MARSIGLIA, 2011, p. 23).

4.3 O PNAIC sob a ótica dos formadores

Nos anos de 2013 a 2016 como está escrito no caderno de apresentação do Programa, o curso está organizado em unidades, além do seminário de encerramento de 08 horas. Todavia, cada universidade poderia fazer as adaptações necessárias desde que cumprisse a carga horária estabelecida no caderno. As formações do PNAIC para os orientadores de estudos eram organizadas em Encontros de formação, no qual os cadernos de formação foram distribuídos de acordo com as orientações do MEC e discussão com a coordenação local do programa. Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) são organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. Em Boa Vista através da UFRR as formações foram organizadas da seguinte forma: 4 encontros

(através de leituras e discussões dos cadernos) de 40 horas e 2 seminários (1 de abertura e 1 de encerramento). Tendo como principais objetivos:

- 1 - Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
- 2 - Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
- 3 - Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
- 4 - Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção das identidades profissionais;
- 5 - Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
- 6 - Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
- 7 - Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação de professores;
- 8 - Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012, p.29).

Em relação às contribuições do programa o professor formador 1 relatou em sua entrevista dois aspectos positivos: o planejamento das aulas lúdicas e o material disponibilizados pelo MEC. Ele afirmou:

Acredito que o PNAIC contribui de forma positiva, pois não é novidade para os alfabetizadores, o diferencial é que por meio dos estudos os professores planejam suas aulas de forma sistemática e lúdica. Pois além do material de estudos são disponibilizados jogos pedagógicos para apoio a alfabetização entre outras ações que são desenvolvidas nos encontros presenciais, etc (PROFESSOR FORMADOR 1, 2016).

Já o professor formador 2 destacou uma rotina no processo de alfabetização e a relação entre ação-reflexão-ação, na prática pedagógica, possibilitando estratégias diferenciadas na prática pedagógica.

Acredito que o programa contribuiu com organização de uma rotina de trabalho com letramento, letramento literário e alfabetização matemática de forma mais sistemática e contínua. Além disso, possibilitou aos professores do Ciclo de Alfabetização a exercitar o que Paulo Freire chamava de ação-reflexão-ação, pois o professor realizava o planejamento das ações, colocava em prática e depois poderiam refletir e reorientar a sua prática (PROFESSOR FORMADOR 2, 2016).

Com relação às concepções que embasam as ações do Pacto os formadores participantes destacaram a reflexão teoria e prática, as ações formativas objetivaram refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico, e realinhar constantemente suas ações em sala de aula. Para o professor formador 2:

De acordo com o Caderno de apresentação do PNAIC “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 (2012, p.53)”. Nesse sentido a formação procurava articular as temáticas latentes no cotidiano escolar, tais como: planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que deveriam repercutir no redimensionamento da prática pedagógica com o apoio das reflexões realizadas nos cadernos associadas à vivência de cada professor (PROFESSOR FORMADOR 2-2016).

Em relação ao professor reflexivo a formação do professor acontece na “reflexão na ação”, conforme a denominação de Schön (apud DUARTE, 2003, p. 602). Ainda segundo o autor “O professor reflexivo seria aquele que adota uma pedagogia não pautada no saber escolar e concentra sua ação nas representações figurativas contidas no conhecimento-na-ação dos alunos” (DUARTE, 2003, p. 617). Por isso, o professor deve dominar as estratégias metodológicas necessárias à atividade pedagógica no construtivismo.

Para os formadores entrevistados, em relação aos pontos positivos encontrados e conquistas do programa podemos elencar. Dentre eles, destacamos: os cursos de formação; os materiais didáticos; o acervo de livros de literatura infantil, que proporcionam condições aos professores para desenvolverem as aulas de forma lúdica e dinâmica, potencializando a alfabetização. Além disso, a dinâmica para trabalhar as atividades, a valorização da leitura e do trabalho interdisciplinar como pontos positivos do Pnaic.

Os relatos de experiências são fundamentais e auxiliam na busca de um trabalho que respeite as especificidades de cada região, fazendo as adequações necessárias. Penso que nesse processo também, temos um ganho fantástico no tocante a ressignificação dos momentos de estudos, planejamento e da própria prática pedagógica, que podem deixar de ser meramente burocráticos (PROFESSOR FORMADOR 2-2016).

Quanto aos desafios do PNAIC foram apontados: a continuidade do Programa, visto que com os cortes orçamentários de governo, não disponibilizando recursos financeiros, para continuação do programa. Outra questão se refere à disponibilidade do material de formação impresso e dos acervos de literatura que foram viabilizados apenas no primeiro ano de formação PNAIC, depois só estavam acessíveis apenas na forma digital no Portal do MEC, a demora na entrega do material nas escolas e a quantidade insuficiente para a demanda. Isso dificulta o trabalho, pois nem sempre o município pode arcar com a impressão desse material.

Vale destacar que é necessário um olhar específico em relação ao período de início das formações tanto dos orientadores de estudos como dos professores alfabetizadores nos municípios precisam ser repensados, visto que os professores se dividem entre as atividades do Pacto e o cumprimento dos planos curriculares nas escolas, causando conflitos no planejamento das ações em sala de aula.

4.4 Possíveis contribuições do PNAIC como formação continuada

Somente a formação inicial não é suficiente para dar conta da complexidade do processo de ensino-aprendizagem. A prática docente do alfabetizador exige uma preparação profissional para compreender todas as facetas e condicionantes que envolvem a alfabetização a fim de saber operacionalizar métodos e procedimentos de ensino, bem como elaborar e usar adequadamente o material didático e assumir uma postura política no processo de alfabetização frente às implicações ideológicas presentes na escola.

A formação continuada em nosso país é vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange o processo de alfabetização nos anos iniciais, como tentativa compensatória das lacunas deixadas pela formação inicial. Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 9394/96 não aponta formas de efetivação da formação continuada na prática, nos artigos 63º e 67º que trata dos Profissionais da Educação. Determina que:

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

NÓVOA (1997, p. 25) afirma que: “estar em formação implica em um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e sobre os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Dessa forma ela é entendida, como condição fundamental de mudança da prática pedagógica, podendo fundar-se como um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor emerge como uma necessidade da profissionalização, pois a formação docente é subsídio essencial para a formação do aluno. Para Lima (2010, p.84):

O professor não ensina bem porque foi mal formado e se foi mal formado é porque os cursos de formação de professores precisam ser reformulados, inclusive por reestruturação curricular. Logo, o ensino superior não tem cumprido o seu papel e os alunos da educação básica externam uma devolutiva deficitária.

A formação docente não se efetiva com uma simples transferência da teoria para a prática. É um processo complexo que vai se configurando através da formação inicial e continuada e das relações com o contexto histórico vivido. Apesar de todo esse caminho percorrido, a prática pedagógica está muito ligada às convicções pessoais de cada professor. A formação docente do ponto de vista social exige um estudo aprofundado das várias facetas que a constitui, como o desenvolvimento do conhecimento, particularidades culturais, históricos, políticos e econômicos.

Atualmente o trabalho do professor se tornou mais complexo, à medida que os novos métodos de ensino foram se modernizando, e os alunos inseridos em um novo contexto social, trazem uma infinidade de informações e conhecimentos provenientes do mundo globalizado e tecnológico que grande parte da população tem acesso. Torna-se cada vez mais urgente a necessidade do professor de ser preparado, capacitado para executar o trabalho educativo, em buscar essa formação para atender as demandas educacionais num mundo em constante transformação.

Nesse contexto, a formação continuada, faz-se necessária porque os professores enfrentam vários desafios, ou seja, as mudanças sociais exigem um novo perfil dos profissionais da educação na tentativa de atender a estas demandas, sendo relevante promover uma educação articulada com a problemática mais ampla

da sociedade e suas diferentes práticas, transformando o espaço escolar onde se formem alunos que sejam capazes de compreender os processos sociais, fazendo as relações necessárias entre estes e o conteúdo da sala de aula, considerando o processo histórico, e que analise o contexto social, para concretizar seus direitos. Como afirma Leontiev (1978 apud DUARTE, 2006, p. 125)

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente por uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento de seu sistema educacional e inversamente.

Na Teoria Histórico-Crítica apresenta várias contribuições no que tange ao pensar e ao agir pedagógico, para essa teoria é a educação que leva o homem a se apropriar dos conteúdos já elaborados pela humanidade e, assim, se humanizam, envolvendo um processo intencional e sistematizado de transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Dessa forma, a formação continuada do professor, tem como princípio a prática pedagógica e situa, como finalidade dessa prática, incentivar os sujeitos a apropriar-se individualmente desse conhecimento. Sendo o professor responsável por ensinar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade.

Nesse contexto a formação do professor adquire um novo significado, pelo qual a teoria e a prática se apresentam como elementos indissociáveis e deve estar presente na formação continuada, capacitando-o a ser agente de transformação pedagógica e, conseqüentemente, social. Segundo Nóvoa (2002, p.23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor a formação continuada se dar de maneira coletiva, depende de experiência e reflexões como instrumentos de análise.

A formação do professor como subsídio essencial para a formação do aluno passa a fazer parte de um fazer contínuo ao longo da constituição da sua vida

profissional, na proposta que lhe possibilite responder a diversos desafios que podem surgir no transcorrer de sua trajetória docente. Conforme Gatti (2008, p.58):

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

A partir da análise dos termos citados entende-se que os mesmos incorporam a busca de cada docente em relação à sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, novamente instrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada.

A formação docente não se efetiva com uma simples transferência da teoria para a prática. É um processo complexo que vai se configurando através da formação inicial e continuada e das relações com o contexto histórico vivido. Apesar de todo esse caminho percorrido, a prática pedagógica está muito ligada às convicções pessoais de cada professor. A formação docente do ponto de vista social exige um estudo aprofundado das várias facetas que a constitui, como o desenvolvimento do conhecimento, particularidades culturais, históricos, políticos e econômicos.

Quanto às contribuições da formação continuada proposta pelo PNAIC para as participantes, evidenciamos através das entrevistas que as alfabetizadoras passaram a desenvolver práticas educativa, dinâmica e prazerosa. Como explicitamos a seguir:

A formação tem contribuído para transformar as minhas aulas mais dinâmicas, através do lúdico (PROFESSORA PA1, 2016).

A formação me ensinou um novo caminho a seguir no processo de alfabetização e letramento. (PROFESSORA PA2-2016).

A formação do PNAIC contribuiu na minha maneira de ensinar, hoje valorizo e respeito a individualidade de cada aluno e o tempo que necessita para o seu aprendizado. (PA3, 2016).

O PNAIC ampliou mais a possibilidade de fazer as coisas diferenciadas, como brincadeiras, “contação” de histórias, e os jogos na sala de aula. (PA4-2016).

As técnicas novas do PNAIC melhoram nossa prática na sala de aula e os alunos são motivados a aprender. (PA5, 2016).

Contribuíram muito, as formações nos oportuniza a troca de experiência, discute, melhora sempre a prática. (PA6, 2016).

É notório o relato de satisfação com a formação do PNAIC que tem contribuído muito na formação profissional das alfabetizadoras, podemos destacar: as trocas de experiências, reflexão da teoria relacionando às atividades práticas, metodologias variadas com a inserção dos jogos e brincadeiras, trabalhos em grupo e individuais. Mas é possível afirmar, que o programa de formação continuada embora demonstre contribuir significativamente para a formação continuada dos professores alfabetizadores, e avancarem nas suas práticas de acordo com a teoria construtivista, afirmando que essas atividades são prazerosas e importantes para o processo de alfabetização para todas as crianças e que a formação proporcionou esse conhecimento. Assim, uma educação pautada na reprodução mecânica de conteúdos, os professores acabam por defender uma visão equivocada do que seja uma escola democrática.

Nesse sentido, o construtivismo é elemento relevante da política educacional brasileira, por meio do qual a formação da classe trabalhadora tem demonstrado sua desqualificação, empobrecendo o desenvolvimento dos alunos. Em contraposição a essas ideias, a Pedagogia Histórico-Crítica valoriza o conhecimento, a escola enquanto instituição social, tem o papel de transmitir o saber sistematizado, pois é através da apropriação deste tipo desse saber que o ser humano se constitui um ser concreto coerente com seus interesses, sujeito da sua própria história.

Percebemos que falta um acompanhamento por parte da coordenação pedagógica para efetivação de fato da prática. Nesse sentido, a formação do professor como subsídio essencial para a formação do aluno passa a fazer parte de um fazer contínuo ao longo da constituição da sua vida profissional, na proposta que lhe possibilite responder a diversos desafios que podem surgir no transcorrer de sua trajetória docente.

Ao analisar as categorias percebemos que a formação continuada oferecida pelo Pacto configura-se como um meio de formar tecnicamente o alfabetizador para seguir as prescrições propostas nos encontros (formações), bem como utilizar os

recursos por ele disponibilizados. Constatamos, então, que tanto as atividades nos cadernos dos alunos quanto à prática das professoras estavam demonstrando a ideia de que os alunos desenvolvem o conhecimento somente da relação com a escrita, então, a aprendizagem estaria garantida. Segundo Gontijo e Schwartz (2009, p. 6), “[...] os objetos não falam, eles não dizem como podem ser usados, para que servem; quem fala e quem diz somos nós, os humanos”. Desse modo, sendo a escrita um bem cultural, seria insuficiente para a criança aprender somente através do seu manuseio de letras, pois o aluno enquanto agente ativo e pensante aprendem através da transmissão e assimilação dos conteúdos “clássicos”.

Foi possível constatar que no desenvolvimento do trabalho educativo, depende de um saber-fazer com pouco domínio de conhecimentos teóricos. O apelo do “construtivismo” e os resquícios do “Tradicional” possivelmente vem habitando o trabalho dessas alfabetizadoras e contribuiu para que elas não vejam aquelas crianças como sujeito histórico-culturais. Segundo os apontamentos de Saviani (2008, p.143), A educação é “uma mediação no seio da prática global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais”. Desse modo, a PHC aponta as perspectivas para uma educação transformadora, defende a escola e reconhece que ela seja capaz de diminuir as desigualdades, dessa forma, cabe ao aluno aprender os conteúdos clássicos para ultrapassar o saber espontâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da visão que os alunos têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos (DUARTE, 2015)

Nas palavras de Duarte (2015), a escola tem a finalidade de possibilitar condições necessárias para que haja a transmissão e a assimilação dos conhecimentos construídos historicamente. É pela mediação da escola, que acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado.

Partindo da intenção de elucidar as concepções que permeiam o PNAIC, iniciei esta pesquisa acreditando que era possível uma neutralidade ou afastamento em relação ao objeto, mas logo percebi que é difícil esse distanciamento quando se trata de alfabetização de crianças, algo que faz parte da minha realidade enquanto professora do Ensino Fundamental. Sendo assim, enquanto pesquisadora estive envolvida com o objeto, além de ter tido uma proximidade com as professoras cursistas e participantes da pesquisa, como orientadora de estudo durante a formação do Pacto.

A dissertação “As concepções que norteiam a prática docente no Programa Pacto Nacional da Idade Certa- PNAIC” não ganha aqui fim, mas um recomeço de busca pelo conhecimento, em um contexto de inquietação por está inserida numa forma de organização social que pouco respeita o ser humano.

Neste estudo, tive a intenção de analisar as concepções sobre alfabetização que permeiam a prática docente desenvolvidas por professoras participantes do PNAIC da rede municipal de Mucajaí/RR. Procurei analisar as teorias científicas que embasam as concepções dessas professoras acerca da alfabetização. A partir dos teóricos que fundamentaram este estudo e da abordagem metodológica utilizada na investigação, e ainda, responder como a prática didática pedagógica dos professores alfabetizadores cadastrados no PNAIC contribui para o processo de alfabetização e letramentos dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Mucajaí/RR. Para este problema tratei das políticas públicas de formação continuada ofertada nos últimos anos pelo Governo Federal, principalmente o PNAIC no seu contexto social, cheguei a alguns resultados e proposições.

Assim, a partir desta pesquisa conclui-se que no Brasil, nas últimas décadas, novos ideários educacionais foram sendo criados para combater ou complementar os antigos métodos de alfabetização. Desenvolveram-se, perspectivas teórico-metodológicas nasceram e conviveram independentemente de suas proximidades e/ou distanciamentos. Com isso, as políticas públicas voltadas à formação de professores regulada pelo sistema capitalista em nosso país, ofertada nos últimos anos estão situadas numa conjuntura de uma ordem social de divisão de classe, se efetivam sob as mesmas lógicas de mercado e a favor dos mesmos interesses na qual os meios de produção tem por base a exploração da classe trabalhadora sem considerar o aprofundamento dos conhecimentos do professor.

Logo, essa forma de mediar à ação formativa dos educadores não lhes dota de disposição para compreenderem a realidade em sua complexidade e construir as bases para a sua superação. Isso, por sua vez, fortalece, seguidamente, a manutenção da ideologia capitalista que orienta a educação para continuar sempre assim na base da reprodução e nunca da revolução. Uma educação transformadora só poderá efetivar-se mediante a uma política de dignificação do magistério e do reconhecimento do alcance da sua função na sociedade, favorecendo um ensino intencional, planejado e dialógico, a todas as crianças de qualquer idade.

O MEC tem implementado diversos programas educacionais demonstrando a preocupação com a formação continuada dos professores para a efetivação de mudanças em sua prática, porém insuficientes para alterar a fragilidade do sistema educacional brasileiro, diante dessa expressiva oferta percebe-se a fragmentação e a descontinuidade de ações que representem uma política estatal consistente e articulada com as necessidades dos profissionais da educação.

Como parte dessa política se apresenta o Pacto caracterizado como mais um instrumento de padronização e massificação do processo educativo no Brasil, de perpetuação das desigualdades sociais, políticas e econômicas do que um meio de amenizá-las, ou mesmo extingui-las, sendo este compromisso firmado entre os governos federal, do Distrito federal, dos estados e dos municípios instrui-se tecnicamente o educador para que ele promova uma alfabetização sem sentido, uma atividade sem consciência, assim a educação pode perpetuar-se como instrumento de seleção, dominação e alienação, intensificou a responsabilização de professores alfabetizadores e pelas mazelas da alfabetização em nosso país, sua função está relacionada aos dados quantitativos, e a preparação para o mercado de

trabalho. Dessa forma, a escola pública que temos hoje parece andar na contramão em relação às condições de superação dessas desigualdades.

É possível constatar, que a formação expressa no PNAIC surge para responder à problemática do analfabetismo em nosso país e promover o direito de todas as crianças serem alfabetizadas até os 8 anos de idade. Constatamos que este é o maior programa de formação continuada de professores nos últimos anos de abrangência nacional, o qual congrega um grande número de alfabetizadores do ciclo de alfabetização das redes públicas de ensino no Brasil. Para esse programa é dever do professor o desenvolvimento de estratégias que supram as dificuldades e garantam aprendizagem dos educandos. Em momento algum prevê melhoria nas condições de trabalho no ciclo de alfabetização como: oportunidade de formação docente em universidades públicas, melhores salários, material didático coerente com a perspectiva teórica do educador, menor número de crianças em sala de aula, espaço físico adequado. Enfim, o problema principal é a concepção que está detrás destas propostas, as teorias apresentadas pelo programa são insuficientes para o professor compreender e organizar um ensino para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. O importante para o PNAIC é seguir as normatizações, aplicar a técnica ensinada e atingir os índices educacionais.

Este estudo proporcionou uma compreensão ampliada acerca das diversas concepções sobre alfabetização que ocasionaram em movimentos de mudança no contexto histórico influenciando na forma como professores alfabetizadores conduzem o processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita e permeiam suas estratégias pedagógicas no chão da escola.

Identificamos que as salas de aulas ainda não estão climatizadas, com poucos ventiladores para a quantidade de alunos (mais de 20 cada turma), além do nosso clima que é quente, causando desconforto pelas altas temperaturas no ambiente escolar, isso pode gerar cansaço nos alunos dificultando o aprendizado. Assim, a formação do aluno depende não apenas do professor e do material didático, mas também do espaço que ele frequenta, esse ambiente deve ser projetado para acomodar adequadamente os alunos todas as atividades que uma boa educação necessita.

Outra constatação diz respeito às metodologias adotadas pelos alfabetizadores, pois em sua maioria está voltada para o desenvolvimento da escrita, uma prática mecânica, instrucionista com conteúdos fragmentados. Percebemos que

há um distanciamento entre o que foi observado na prática cotidiana na sala de aula e o diálogo das alfabetizadoras na entrevista, com exceção de uma professora, visto que, no discurso, defendem uma teoria construtivista, reconhecem que devem trabalhar em uma perspectiva de alfabetização lúdica, porém não possuem clareza teórica sobre tais processos, e na prática utilizam métodos tradicionais, repetições e memorização no processo de alfabetização. Nesse contexto, percebeu-se que o professor não toma partido de uma concepção que torne sua prática efetiva e assim se afirma eclético, fragmentando o processo de ensino aprendizagem., e ainda contradizendo a proposta do PNAIC.

Evidenciamos ainda que os professores utilizam o livro didático como recurso para prepararem suas aulas e não como apoio na prática, este se torna, na grande maioria das vezes, o único material didático que o professor e aluno dispõem para discutir os conteúdos pragmáticos em sala de aula. Diante disso, esse instrumento acaba norteando a prática pelo fato de ser a única fonte de consulta tanto para o aluno quanto para o professor. A escola pesquisada não dispõe de laboratório de informática ou sala de leitura, apenas biblioteca que funciona como depósito de livros didáticos, dificultando mais ainda ao aluno o acesso à leitura.

Sugere-se as políticas educacionais, entre elas se encontra o PNAIC, uma formação docente fundamentada em uma teoria que não esteja só preocupada com a técnica do processo ensino-aprendizagem do ler e escrever, como também, principalmente com sua formação teórica e política. Almeja-se um alfabetizador bem pago, com boas condições de trabalho, que tenha a ousadia de assumir o seu dizer e que este seja ouvido pelos técnicos do MEC, pois, acredita-se que é papel do professor:

[...] garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá chance de participar da sociedade (SAVIANI, 1999, p. 60).

Propõe-se uma alfabetização que reconheça os saberes socialmente construídos, dos quais todos têm direito depende de fatores de ordem social, política e econômica e por isso não são neutros. Uma escola na qual todos tenham condições de acesso às informações e experiências, por isso, aprendem efetivamente.

A formação continuada proporcionada pelo PNAIC busca perpetuar o fazer pedagógico do alfabetizador como um ato autômato e inquestionável, a fim de manter a educação subserviente às demandas produtivas. Há primazia pela formação técnica em detrimento da teórica-crítica. Seu intuito é apassivar o ato docente, escravizá-lo às normatizações centrais, domesticá-lo à execução de guias.

Faz-se necessário, desenvolver uma prática pedagógica embasada numa perspectiva sócio-histórica, que tenha como fundamental no processo educativo a transformação social. Que conceba o conhecimento como uma produção histórica pela sociedade e que, por isso, assim o ensine às novas gerações através da transmissão do conhecimento. Talvez este seja nosso desafio futuro, criar uma prática docente que, fundamentada numa teoria onde os conteúdos clássicos façam parte do processo de alfabetização para auxiliar os alunos a desenvolver em uma consciência crítica, visando a participação em um mundo que é todo seu e, por isso, de sua inteira responsabilidade. Concordamos com Lombardi (2000, p.29) quando ele alerta que :

Procurando manter vivo o rigor histórico e lógico que a elaboração científica exige, é necessário contribuir para transformar o mundo existente e para manter aceso o sonho de que um dia iremos construir uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Uma sociedade socialista que floresça da democracia da maioria, que se consolide na igualdade social com liberdade e pluralismo e na qual os homens possam desenvolver, plenamente, sua forma de ser.

Defendemos que são necessárias mudanças efetivas nas políticas públicas de formação continuada em serviço, nos programas, nos processos avaliativos, nas estratégias metodológicas, para conquista de uma educação transformadora, comprometida com uma sociedade justa e igualitária. Enfim, alfabetizar é um exercício desafiador e complexo no qual todos nós professores, somos convocados a participar efetivamente desta ação, mesmo diante da incerteza, há uma certeza: precisamos repensar as estratégias didáticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares, e para esta tarefa os professores são fundamentais, e busque novas possibilidades de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL, **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 15 março de 2016.

_____. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2016.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Formação de Professores – PROFA**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita. Guia Geral**. Fundescola. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2005.

_____. **Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br.

_____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:**

formação do professor alfabetizador: caderno apresentação. Brasília: MEC, 2012.

BRASLAVSKY, Berta P. **Problemas e métodos no ensino da leitura.** São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 2009.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um Diálogo entre a Teoria e a Prática.** 5. ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CAXIAS, Aldenice da silva. **A relação entre a consciência fonológica e a aquisição da : Ressignificando o processo de alfabetização,** 155p. Dissertação de mestrado, UFPB. Mananguape-PB, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/7659/2/arquivototal.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas avaliativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. AL. **Práticas de Letramento: Leitura, escrita e discurso.** 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

Duarte, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cadernos Cedes, v. 19, n. 44, p. 1-6, 1998.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-626, ago./2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. Por que é necessária uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, p. 203-221, 2008.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores:**

limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A importância da concepção de mundo para a educação escolar: por que a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein.** **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goular de. **Ideologia no livro didático.** São Paulo: Cortez. 1986

_____. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2008.

FEITOSA, Lindivalda Sales de Souza. **PNAIC: Refletindo sobre aplicabilidade no chão da escola**, Boa Vista. 2015, V CBE, Congresso Brasileiro de Educação, UNESP –Bauru-julho-2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed,1991.

FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogênese. In: GOODMAN, Leta, M.(org) **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas.** Porto Alegre: Artes Médicas,1995. p.22-35

_____. **Alfabetização em processo.** 20ª ed. São Paulo: Cortes, 2011.

_____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez. 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização / construtivista.** Revista Nova Escola jan/fev/2001. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/emiliealfa.htm> Acesso em 01 jun. 2016.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

_____. **Teoria pedagógica: limites e possibilidades.** Série Ideias. São Paulo: F.D.E.1995.

FRIGOTTO, Galdencio. A Formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, P e SILVA, T.T. (Org). **Escola S. A.** Brasília, CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Galdencio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: Albuquerque, E. B. C. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. “**Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**”. In: *Revista Brasileira de Educação*. Vol 13. N. 17, p.57-70, jan.-abr. 2008.
- GENTILE, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Vitória/ES: UFES/NEPALES/SEDU, 2009.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.
- KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, S.P: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2008.
- LAJOLO, Marisa. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar.1996.
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar**. In: **Letramento: significado e tendências**. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 200
- LIMA, Paulo Gomes: **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Editora EDUEFGD, 2010.75p. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-de-professores-por-uma-ressignificacao-do-docente>> Acesso em: 10 mar. de 2016.
- LOMBARDI, J. C. Historiografia educacional brasileira e os fundamentos teóricos metodológicos da história. In: _____ (Org.). **Pesquisa em Educação. História Filosofia e Temas Transversais**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados. Histedbr; Caçador, SC: UnC, 2000.
- LOMBARDI, J. C., Sanfelice, J. L. Saviani, Demerval. (org.) **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MATTOS, L. A. de. **Primórdios da Educação no Brasil. O período heróico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5C%20histórias%20dos%20métodos%20de%20alfabetização%20no%20Brasil.pdf. Acesso em: 10 de mai de 2016.

NAGEL, Lizia Helena. “O aqui e o agora”, sem “o ontem e o amanhã”, nas políticas da educação. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZOTTO, Maria Lucia Frizon. (Org.). **Estado e Políticas Sociais**: Cascavel, Paraná: EDUNIOESTE, 2003, p. 29-40.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Temas de educação – 1, Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia 1997. Cap. 1, p. 15-34.

NOVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC**. 2015, 2015f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2015.

ROMANATTO, Mauro, Carlos. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (mestrado)– Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. www.sbempaulista.org.br.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Penso, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Batista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Anabela A.C.; SOUZA, Marilene P.R de. **Cadernos escolares: como e o que registram no contexto escolar?** Psicologia escolar e educacional, v. 9, n. 2, p. 291-302, dez. 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200011.
 Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da Educação Brasileira**. 6ª Ed. Rio de Janeiro, Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Demerval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. SANFELICE. J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas-SP: Autores Associados; 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, São Paulo, Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. São Paulo: Autores associados. 2008. (coleção educação contemporânea).

_____. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

SEVERINO Antonio **Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, SP, n. 29, p.153-164, jul./dez., 2010.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Impactos do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD): a qualidade dos livros de alfabetização. In: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente/ organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade et AL: Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**. Belo Horizonte: Ed. AUTÊNTICA, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic)**, 358 p. Dissertação de mestrado, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em:<http://gepoc.paginas.ufsc.br/files/2016/08/SOUSA-Elaine>. Acesso em 10 de junho de 2016.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I encontro de pesquisa em educação, iv jornada de prática de ensino, xiii semana de pedagogia da uem: “infancia e praticas educativas”. Maringá, PR, 2007. Disponível em:<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: 2003.

VALE, José Misael Ferreira. Escola pública e o processo humano de emancipação. In: VALE, José Misael Ferreira (et. al.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político - Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível** - Campinas, SP: Papirus, 10ª ed., 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

APENDICE A**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES**

Professor (a)_____

Turma:_____ Turno:_____ quantidade de alunos:_____

Formação acadêmica:_____

1-Fale um pouco sobre os procedimentos metodológicos relacionado com o pnaic e a sua prática na sala de aula?

2-Comente sobre a utilização dos recursos didáticos na rotina da sua sala de aula?

3-Como é sua prática no processo de alfabetização e letramento, fale um pouco sobre ela?

4-Essa formação contribuiu para transformações na sua maneira de ensinar? Como?

5-Você consegue trazer para o seu fazer pedagógico as orientações do PNAIC? De que forma?

Apêndice B

Entrevista com os formadores do PNAIC

1-De que maneira estão/estavam sendo organizadas as ações de formação continuada do PNAIC para os professores formadores?

2-Qual o papel das universidades na formação continuada dos professores alfabetizadores?

3-Como os professores/formadores estão/estavam encaminhando seu processo formativo para formação de professores orientadores em diferentes municípios de Roraima?

4-De que forma esse programa vem contribuindo com o trabalho nos municípios?

5-Que características seriam importantes de serem observadas, numa proposta, como a do PNAIC, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?

6-Quais as concepções de formação continuada que embasam as ações do PNAIC?

7-Quais são os principais desafios e conquistas do Pacto?