UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Edna Rosa Correia Neves

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de
apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores**

São Paulo
2018

Edna Rosa Correia Neves

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de
apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores**

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.046 N518p	Neves, Edna Rosa Correia Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores / Edna Rosa Correia Neves; orientação Sandra Maria Sawaya. São Paulo: s.n., 2018.
-----------------	---

269 p. ils.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Política educacional 2. Alfabetização (Formação) 3. Psicologia educacional I. Sawaya, Sandra Maria, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: Edna Rosa Correia Neves

Título: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Ana Karina Amorim Checchia
Instituição: Universidade Paulista (UNIP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Carolina Cuesta
Instituição: Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti
Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Julgamento: _____

Profa. Dra. Maria Luisa Sandoval Shmidt
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____

Para

Paulino Neves, meu marido.

Companheiro na busca de sabedoria para
viver a vivida vida vivida!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Sandra Maria Sawaya, minha gratidão pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de alguém que transpira sabedoria; meu respeito e admiração por sua capacidade de análise. Aprendo com ela todos os dias! Posso dizer que a minha formação acadêmica não teria sido a mesma se eu não a tivesse conhecido. Ensinou-me que a vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas; e com muita serenidade nos ensina que mudar é desafiador, no entanto, possível!

À “Professora Alfabetizadora” e às Orientadoras de Estudos que aceitaram participar dessa pesquisa. Minha admiração e meu respeito! Por meio de suas atuações táticas, nos mostram que as resistências dos educadores acontecem em função dos limites e da insuficiência de propostas que continuam a ignorar as necessidades da sala de aula e do trabalho formativo dos professores com os alunos.

Aos queridos amigos do grupo de pesquisa: Hannah, Jesus, Karina, Luísa, Marina e Thiago, pelas discussões e pelos maravilhosos encontros nas tardes de 5ª feira. Nossas leituras e discussões sobre cotidiano escolar são repletas de histórias de *submissão*, mas também pulsam as de *rebeldia* e nos fazendo sempre acreditar...

Às professoras Ana Karina Amorim Checchia, Carolina Cuesta, Flavia Medeiros Sarti e Maria Luisa Sandoval Shmidt, pela disponibilidade em ler este estudo, participando de sua construção.

Às minhas preciosas amigas que comemoram minhas alegrias e conquistas: Eliane Lia, Lisliê e Maria Inês. Obrigada pela companhia e pelo apoio. Meu carinho e agradecimento!

A todos da minha família, pelo incentivo e pelo apoio constante!

Às minhas queridas irmãs Elizabete, Eliana e Maria de Fátima e cunhados Gianluca e Gustavo, guerreiras e guerreiros em busca de seus sonhos! Por existirem, fazem a minha vida ainda mais feliz.

Aos meus pais Aurélio e Beleonísia, que dignamente me apresentaram a importância da família e o caminho da honestidade e da persistência. Obrigado pelo carinho, pela paciência e pela capacidade de entender e respeitar minhas escolhas; minha singularidade!

Ao Paulino Neves, pelo apoio incondicional em todos os momentos; por todo dia me fazer rir, por ler e comentar cada capítulo desse trabalho. Meu amor; meu respeito; minha gratidão! Seu fazer cotidiano: músico, poeta, escritor e educador... Ensina-me todos os dias que as práticas cotidianas podem subverter imposições e controles... E que a possibilidade de *sermos singulares* sempre nos impulsionará!

À vida, que me possibilitou estar aqui, e seguir esse caminho... *Sempre desejado...*!

"Somente o fim de uma época permite enunciar o que a fez viver, como se ela tivesse que morrer para tornar-se um livro"
(CERTEAU, 1998, p.300)

RESUMO

NEVES, Edna Rosa Correia. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A presente pesquisa investigou a apropriação de uma política educacional por seus destinatários. O seu conteúdo foi constituído, principalmente, pelas percepções que uma professora alfabetizadora e três orientadores de estudos tem acerca do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) idealizado pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, e pelas formas como o têm interpretado na sua prática diária. O interesse que moveu esse estudo é o de contribuir para uma melhor compreensão do processo de apropriação das mudanças educacionais propostas pelo PNAIC. Considera-se, ainda, o fato de que é necessário compreender como a escola se organiza a partir de seus diferentes atores e como se materializa no âmbito das políticas públicas educacionais de alfabetização que atravessam esse ambiente no seu dia-a-dia. Cabendo, portanto, as perguntas: Como o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi compreendido por um professor alfabetizador e três formadores? Quais as suas implicações para a sua prática pedagógica? Foi realizada uma pesquisa de campo, norteadada pela abordagem etnográfica inspirados nos trabalhos de Elsie Rockwell e os estudos da psicologia escolar e educacional no campo das políticas públicas, objetivando ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação desse programa. Os dados dessa pesquisa foram discutidos qualitativamente à luz da literatura da área baseada nas contribuições teóricas e metodológicas provenientes de uma psicologia crítica que toma os indivíduos e suas ações a partir das relações sociais, históricas e intersubjetivas que os constituem; e revelaram a apropriação da proposta de formação de estudos, por parte dos educadores, que atende aos objetivos de uso de textos e atividades na sala de aula, mas que também evidencia resistências em razão dos limites e da insuficiência da proposta que continua a ignorar as necessidades de sala de aula e do trabalho formativo dos professores alfabetizadores com os alunos.

Palavras-chave: PNAIC. Políticas Educacionais. Formação de Alfabetizadores. Psicologia Educacional.

ABSTRACT

NEVES, Edna Rosa Correia. National Pact for Literacy at the right age: the strategies and tactics of appropriation of a Literacy teacher and its formators. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

The present research investigated the appropriation of an educational policy by its recipients. Its content was constituted mainly by the perceptions that a literacy teacher and three study counselors have about the PNAIC (National Pact for Literacy in the Right Age) idealized by the Ministry of Education - Secretariat of Basic Education, and by the ways in which they have interpreted it in their daily practice. The interest that moved this study is to contribute to a better understanding of the process of appropriation of the educational changes proposed by the PNAIC. It is also considered the fact that it is necessary to understand how the school is organized from its different actors and how it materializes within the scope of the public educational policies of literacy that cross that environment in their day to day. Therefore, the questions are: How was the National Pact for Literacy in the Right Age program understood by a literacy teacher and three trainers and what are their implications for their pedagogical practice? A field research will be carried out, guided by the ethnographic approach inspired by the work of Elsie Rockwell and the studies of school and educational psychology in the field of public policies, aiming to broaden and deepen the understanding of the peculiarities inherent to the implementation of this program. The data of this research were discussed qualitatively in the light of the literature of the area based on the theoretical and methodological contributions coming from a critical psychology that takes the individuals and their actions from the social, historical and intersubjective relations that constitute them; and revealed the appropriation of the proposal of formation of studies by the educators, which meets the objectives of use of texts and activities in the classroom, but also evidence resistance because of the limits and insufficiency of the proposal that continues to ignore the classroom needs and the training work of literacy teachers with students.

Keywords: PNAIC. Educational policies. Training of literacy teachers. Educational psychology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais caminhos percorridos na 1a e 2a fase da investigação -----	78
Quadro 2: Resultados englobando todas as áreas de concentração e região das instituições (Universidades) -----	119
Quadro 3: Resultados da busca mediante palavras-chave -----	121
Quadro 4: Textos coletados no item iniciando a conversa (objetivos das unidades)-----	146
Quadro 5 - Textos coletados no item aprofundando o tema - palavras chaves: planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação -----	152
Quadro 6 - Textos coletados no item compartilhando - das palavras-chave: planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação-----	158
Quadro 7 - Textos coletados no item aprofundando o tema - da palavra-chave: rotina; organização e avaliação-----	161
Quadro 8 - Atividades propostas pelo curso de formação e selecionadas pela “Professora Alfabetizadora” -----	194
Quadro 9 – Quadro selecionada pela “Professora Alfabetizadora” (Material de Planejamento da Prefeitura): Mapa de as atividades a serem realizadas semanalmente para as turmas do 1º e 2º ano; elaboradas pela secretaria municipal -----	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estruturação das oito unidades do Curso de Formação em Linguagem - PNAIC	138
Figura 2: Lista dos materiais propostos no Curso de Formação em Linguagem - PNAIC-----	139
Figura 3: Cadernos do PNAIC. Curso Realizado no Ano de 2013. Números e Textos selecionados pela Prof. Alfabetizadora -----	142
Figura 4: UNIDADE 2: Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa -----	155
Figura 5: UNIDADE 6: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. APROFUNDANDO O TEMA: Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens -----	156
Figura 6: UNIDADE 1: Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa. Produção de textos escritos (planejamento) -----	158
Figura 7: UNIDADE 2: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem-----	162
Figura 8: ANA: Resultado por níveis de Alfabetização -----	173
Figura 9: Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da ESCOLA PESQUISADA por nível de proficiência em leitura-----	174
Figura 10: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em leitura em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e “sua escola”: escola do presente estudo-----	174
Figura 11: Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em escrita -----	175
Figura 12: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em matemática em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e “sua escola”: escola do presente estudo -----	175
Figura 13: Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em Matemática -----	176
Figura 14: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em matemática em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e “sua escola”: escola do presente estudo (Resultado SAEB/ANA 2013) -----	176
Figura 15: Estrutura geral das Pautas dos encontros do curso de Formação PNAIC 2013 -----	192
Figura 16: Figura (já descrita no Capítulo III) selecionada pela Professora	

Alfabetizadora (Material PNAIC)-----	198
Figura 17: Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma: Material PNAIC ---	201
Figura 18: Ficha avaliação individual dos alunos: Material de Planejamento da Prefeitura -----	202
Figura 19: Mapa de Alfabetização: Material de Planejamento da Prefeitura -----	203
Figura 20: Hipóteses infantis segundo psicogênese da escrita: Material PNAIC -----	210
Figura 21: Figura selecionada pela “Professora Alfabetizadora” (Material PNAIC) -----	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO-----	17
1 APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PROVENIENTES DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA -----	24
1.1 Cotidiano: a rotina e os modos de apropriação-----	24
1.2 Textos como produtores de sentidos -----	32
1.2.1 Os educadores e suas experiências leitoras-----	36
1.3 Cultura escolar e suas questões: uma breve introdução-----	39
1.3.1 O conceito de cultura escolar: algumas considerações sobre normas e práticas -----	40
1.3.2 Para além do conceito de cultura escolar como normas e práticas: a escola como construção dos sujeitos sociais e meio às formas de imposição e resistências -----	50
1.3.3 Políticas públicas no interior da escola e as propostas De reforma da cultura escolar -----	54
1.4 Contribuições teóricas provenientes de uma Psicologia Crítica -----	66
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DA APROPRIAÇÃO, POR PARTE DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E TRÊS FORMADORES, DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA)-----	73
2.1 Primeira fase da investigação (fase exploratória): o caminho percorrido até os sujeitos da pesquisa-----	78
2.1.1 Contato com as escolas -----	79
2.1.2 Encontro com as alfabetizadoras -----	82
2.2 Segunda fase da investigação: a geração de dados -----	87
2.2.1 Entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora alfabetizadora e com as orientadoras de estudos do município -----	89
2.2.2 Observações e entrevistas não estruturadas e a análise de documentos-----	96
3 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E AS RELEITURAS DE UMA ALFABETIZADORA -----	98
3.1 Políticas docentes no Brasil: breve histórico -----	98

3.2 Apresentação do objeto de estudo: Pacto Nacional Pela alfabetização na Idade Certa -----	104
3.2.1 Quatro eixos de atuação do pacto: formação continuada; materiais didáticos; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e Controle social -----	106
3.3 Planejar e organizar: o PNAIC e a formação continuada dos professores alfabetizadores -----	110
3.3.1 Conjunto de circunstâncias -----	110
3.3.2 PNAIC e breve histórico sobre a proposta de Formação -----	113
3.4 Pesquisas sobre o “Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa” -----	119
3.4.1 Trabalhos relacionados ao PNAIC: algumas possibilidades de análises ---	131
3.5 Apropriações do material do PNAIC: os cadernos de formação do PNAIC e o caderno de anotações da Professora alfabetizadora -----	134
3.5.1 O curso de formação PNAIC realizado em 2013 e os cadernos de formação -----	135
3.5.2 Apropriações do material do PNAIC: o caderno de anotações da professora alfabetizadora -----	140
4 APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POR SEUS DESTINATÁRIOS: AS VOZES DA ALFABETIZADORA E SEUS FORMADORES -----	167
4.1 Unidade escolar: campo do estudo -----	167
4.2 A unidade escolar na avaliação nacional da alfabetização (ANA)-----	170
4.3 A professora alfabetizadora; as formadoras e os alunos de uma classe de alfabetização -----	177
4.3.1 As três formadoras do município-----	177
4.3.2 A professora e a sua formação como alfabetizadora-----	178
4.3.3 Os alunos da classe de alfabetização na perspectiva da alfabetizadora----	179
4.4 Uma incursão! A divisão entre quem planeja e quem executa: o que é o PNAIC na visão da alfabetizadora e das formadoras do município -----	181
4.5 O caderno de anotações da professora alfabetizadora: releituras, interpretações e memórias do curso de formação do PNAIC-----	191
4.5.1 Acomodação, adaptação ou o ato de apropriar-se os elementos conceituais do PNAIC: organização; planejamento e rotina-----	196
4.5.2 Acomodação, adaptação ou o ato de apropriar-se: os	

elementos conceituais do PNAIC: avaliação -----	208
4.5.3 A apropriação! estratégias e táticas da professora-----	216
À GUIA DE CONCLUSÃO-----	221
REFERÊNCIAS -----	229
ANEXOS -----	243

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como tema a apropriação de uma política educacional pela escola: projetos de alfabetização sob a perspectiva de uma alfabetizadora e seus formadores. O seu conteúdo foi constituído, principalmente, pelas percepções que uma *Professora Alfabetizadora* do 2º ano do Ensino Fundamental e três orientadoras de estudos têm acerca do PNAIC¹ (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e pelas formas como esses educadores o têm interpretado na sua prática diária. O objetivo foi ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação do programa, procurando entender os processos de apropriação dessa política educacional de alfabetização. A investigação de questões dessa ordem vai ao encontro das perspectivas apontadas nos escritos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Maria Helena Souza Patto, e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta; e essas referências nos permitiram e/ou nos conduziram às análises acerca das estratégias por trás dos projetos e programas de formação.

Ao optar pelo estudo da apropriação de uma política educacional por uma alfabetizadora e, principalmente, pelas formas como a interpreta na sua cotidianidade, foi preciso considerar a necessidade de realizá-lo à medida que este fenômeno se desenvolve, ou seja, nas condições reais em que ocorre (na sala de aula, na sua prática diária). Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do Ensino Fundamental (Região de Jundiaí – Estado de São Paulo) e teve como referência metodológica as contribuições dos estudos etnográficos inspirados nos trabalhos de Elsie Rockwell e os estudos da psicologia escolar e educacional no campo das políticas públicas (SOUZA, 2010; 2015). Assim, considerando os objetivos e o objeto de estudo, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa etnográfica fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso.

Deste modo, as linhas fundamentais da análise são os processos constitutivos da realidade escolar, dos quais esses sujeitos (com suas subjetividades, com suas experiências, desejos e suas necessidades) vivem as contradições sociais nas quais estão imersos, marcados por processos conscientes e inconscientes, que são parte

¹ Nesse trabalho a palavra “Pacto” iniciada em maiúsculo será utilizada como sinônimo de PNAIC.

constitutiva da vida da escola e do que nela se produz. Como cita Faria Filho (2004), é no interior da sala de aula que se decide o destino das políticas públicas e quais dessas efetivam ou não as reformas já que as mesmas estão imersas num movimento histórico amplo e determinadas por lutas sociais e projetos políticos. As definições acerca do que são políticas públicas são contraditórias e divergentes, mas convergem em alguns pontos. A primeira é que as políticas públicas são:

Conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda, em diversas áreas. Política pública está relacionada com questões de liberdade e igualdade, ao direito à satisfação das necessidades básicas, como emprego, educação, saúde, habilitação, acesso à terra, meio ambiente, transporte etc (SOUZA, 2015).

Política pública seria tudo o que nossa Constituição Federal traz para cada um de nós, como fundamental à garantia das nossas necessidades básicas. De tal modo, teria que responder às grandes diretrizes, não apenas como um programa específico, já que um programa é parte da materialização da política. Essas grandes diretrizes são:

Princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Se analisarmos a implantação do ciclo básico na década de 80 e as diversas propostas pedagógicas de alfabetização realizadas desde então, tais como os guias curriculares e subsídios de alfabetização e, mais tarde, o referencial teórico construído com base especialmente nas formulações de Ferreiro e Teberosky (1985) e os respectivos programas de formação para alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Letra e Vida; Ler e Escrever, já teríamos dados suficientes para justificar a relevância de se analisar os projetos de alfabetização implementados desde então. Pesquisas realizadas têm demonstrado que as políticas implantadas sofrem múltiplas alterações desde a sua concepção até a sua efetiva chegada à escola, já que os diversos aspectos que compõem a vida da escola interferem na forma como os projetos são vistos, recebidos e postos em

prática; como apontam Ambrosetti (1989) em estudo realizado com o objetivo de verificar como a ideia do Ciclo Básico foi compreendida pelos professores e quais as suas implicações à prática pedagógica; Silva (1990), ao analisar o nível de aceitação dos educadores que atuam na escola em relação ao Ciclo Básico e, Cruz (1994) ao averiguar a percepção que sujeitos que trabalham e estudam numa escola pública estadual têm acerca do Ciclo Básico. Outras duas pesquisas também tiveram como objeto de estudo as políticas educacionais e suas implicações. Souza (1999) realizou uma pesquisa com objetivo de analisar as relações entre o projeto educacional implementado pelo governo estadual, no período entre 1995 e 1998, em São Paulo e a compreensão que professores das escolas públicas possuem acerca dessas políticas. A pesquisa, realizada em dez escolas públicas em cinco municípios diferentes, revelou que os professores resistem às tentativas de reduzir a educação escolar à lógica da racionalidade econômica, de intensificação do trabalho docente e de expropriação do controle sobre o processo pedagógico. Essa resistência se expressa nos ressentimentos, nos constrangimentos, no "mal-estar" dos professores e na busca do significado da docência a partir das relações afetivas com os alunos; e Kalmus e Souza num estudo realizado em 2016 com objetivo de identificar, caracterizar e comparar políticas em curso no Brasil e no México constatou que os professores dos dois países têm se recusado a frequentar cursos de formação repetitivos, que não representam uma efetiva contribuição para sua formação além de não promoverem melhora das condições de ensino e aprendizagem. No entanto, ainda assim, de acordo com as autoras "muitos professores inventam formas de apropriação desses cursos não previstas pelas políticas, construindo novas significações para o trabalho docente" (2016, p. 11).

Considera-se necessário e oportuno refletir sobre o significado da apropriação de projetos de alfabetização sob a perspectiva de uma alfabetizadora e dos formadores porque segundo os dados de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental, ainda não é possível afirmar que a alfabetização de nossas crianças tenha ocorrido de forma plena, assegurando a cada uma o uso das suas capacidades para ler, escrever e contar. Após tantos anos de sucessivas propostas de reformas na alfabetização, é preciso ainda perguntar: *o que propõem os programas de alfabetização que têm orientado as ações nas escolas públicas? Como deles se apropriaram três formadoras e uma alfabetizadora que realizam seus trabalhos em uma das melhores (e mais antigas) escolas de um município próximo*

da cidade de São Paulo? Tendo sido alvo de inúmeros programas e projetos de melhoria do ensino, a cidade de Jundiaí e os municípios próximos têm sido alvo de um investimento maciço em formação docente, daí a necessidade de perguntar: *em que medida os programas que lá vem sendo desenvolvidos representam, na perspectiva desses profissionais, avanços, quais seus problemas e questões?* Além disso, conhecer a política pública no interior da escola é essencial, mas se torna necessário adentrar a “cultura escolar”, estudar as suas práticas, as ações e relações que colocam a escola em funcionamento. Daí a necessidade de uma convivência efetiva nesse ambiente; precisamos ouvir os sujeitos: como é que vivem o processo de realização das políticas ou das propostas dos programas que são implantados. Ou seja, não é suficiente que a política chegue à escola, precisamos entender como ela se dá nos bastidores e assim tentar entendê-la efetivamente.

As hipóteses que norteiam esse trabalho são as de que as orientações normativas, os princípios e concepções presentes nas políticas, nos textos oficiais são retraduzidos no cotidiano da vida da escola em razão de outras determinações e questões que não têm sido suficientemente contempladas pelos projetos de formação docente. Também os conteúdos e as formas com que têm se desenvolvido os projetos, apesar dos avanços que representam a partir das novas concepções de criança, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não têm dado conta de orientar o professor no exercício pleno do seu trabalho, deixando-o sem ferramentas na construção das suas ações na escola junto aos seus alunos. A divisão entre quem planeja e quem executa e as consequências dessa divisão, já apontada na literatura, parece persistir nos programas que vêm orientando a reforma das práticas e concepções de alfabetização na escola. Diante do exposto, o presente estudo tem por objetivo contribuir com o debate sobre as questões da alfabetização e seus problemas na escola tendo em vista poder oferecer algumas ferramentas que possibilitem o repensar das políticas e dos projetos de formação docente. Como formadora de professores para o ensino fundamental, o presente trabalho de investigação é em certo sentido repensar a minha própria prática e o trabalho formativo realizado.

Rockwell e Ezpeleta (1989) propõem buscar fora dos modelos dominantes, um novo tipo de conhecimento sobre a realidade escolar, ou seja, conhecer a escola para transformar a realidade. Há necessidade de se compreender tanto as possibilidades quanto os limites da instituição escolar: o pedagógico e o político de

forma crítica. Reconhecer, inicialmente, que sabemos pouco sobre a escola e seu cotidiano, seu dia-a-dia... No caso desta pesquisa o desafio é, justamente, o de investigar como essa política pública é vivida pela escola concretamente, procurando investigar a cultura escolar, mas, tendo como foco o cotidiano escolar; propondo documentar o não documentado nas pesquisas dessa área. Considerando-se o fato de que é necessário compreender como é a escola na sua materialidade; como se organiza a partir de seus diferentes atores e como se materializa no âmbito dessas políticas de alfabetização que atravessam esse ambiente no seu dia-a-dia, ou seja, propõem-se *pensar a escola por dentro*. Cabendo, portanto, as perguntas: Como o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi compreendido por uma *Professora Alfabetizadora* e por três formadores? Quais as suas implicações para a sua prática pedagógica? Como esses educadores estão inserindo nessa proposta suas experiências (suas histórias como professores alfabetizadores e formadores)?

E entendendo que, de modo geral, o sujeito não aparece nas discussões de cultura escolar e que não se pode perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana, os dados dessa pesquisa foram discutidos qualitativamente à luz da literatura da área baseada nas contribuições teóricas e metodológicas provenientes de uma psicologia crítica que toma os indivíduos e suas ações a partir das relações sociais, históricas e intersubjetivas que os constituem. Além das contribuições oriundas da Psicologia escolar e educacional e da Psicanálise que têm ampliado e aprofundado a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação desses Programas.

A seguir serão apresentados os quatro capítulos que estruturam a tese e respectivos percursos trilhados.

No primeiro capítulo serão apresentadas inicialmente reflexões sobre o conceito de apropriação e cotidianidade (conceitos que nortearam a revisão bibliográfica realizada). Assim, os escritos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Maria Helena Souza Patto, Agner Heller e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta nos fazem percorrer um plano de análise que se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ação, como operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social. Desse modo, foram utilizadas as citadas obras para compreender como os professores se tornam consumidores de produtos e valores culturais que

acabam circulando, por imposição, no mundo escolar (mediante práticas de leituras realizadas nos cursos de Formação propostos); assim como as políticas educacionais impostas, instituídas de “cima para baixo”. Também se apresenta o conceito de Cultura Escolar: “um conjunto de normas que define os conhecimentos a inculcar e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10) fazendo um paralelo com as análises de Elsie Rockwell e Sandra Sawaya que nos faz repensar o conceito, alertando a necessidade de ampliá-lo visto que, de acordo com as autoras, a Cultura Escolar irá se deparar com as contradições do mundo exterior, com as diferentes finalidades que regem a escola, os interesses opostos e as complexas e contraditórias práticas culturais que ocorrem na vida da escola (ROCKWELL, 2009) e com a subjetividade dos envolvidos no trabalho de apropriação (SAWAYA, 2018). Discutem-se ainda, numa perspectiva histórica, as políticas públicas no interior da escola e as propostas de reforma da cultura escolar, bem como as contribuições teóricas provenientes de uma psicologia crítica (PATTO, 2015; SOUZA, 2010; 2015; SAWAYA, 2018).

No Capítulo 2, serão explicitadas as razões metodológicas utilizadas nesta investigação, e será descrito o caminho percorrido em cada fase da pesquisa. O trabalho foi orientado por duas etapas. O primeiro (1º semestre de 2016) refere-se ao plano de campo traçado a partir dos objetivos e perguntas da investigação e da base teórica que a fundamenta. O segundo foi pautado pela interação estabelecida entre a pesquisadora e a professora alfabetização, que implicou o (re)planejamento do 1º para o 2º semestre de 2016. Assim organizado: No primeiro semestre de 2016 - 1ª fase da investigação (fase exploratória): realizaram-se os contatos iniciais para entrada no campo de pesquisa, para localização dos sujeitos participantes e o estabelecimento dos procedimentos e instrumentos para geração de dados; na 2ª fase da investigação: (a geração de dados – 1ª etapa): utilizou-se observações e entrevistas semiestruturadas com as orientadoras de estudos (formadoras) e com a *Professora Alfabetizadora*; além de análise dos documentos do PNAIC. No 2º semestre de 2016 (continuação da geração de dados: 2ª etapa do estudo) valeu-se de entrevistas não estruturadas e análise de documentos. Neste ponto, vale descrever os usos que a *Professora Alfabetizadora* fez do material de formação do PNAIC. Um desses usos foi à produção de um caderno de anotações, reordenando

suas propostas, suas estratégias formativas mediante a produção da sua reescrita, ordenando textos, excertos e as atividades propostas pelo curso de formação.

Nos Capítulos III e IV são tecidas compreensões referentes aos dados, ações essas permeadas por uma dinâmica complexa: de um lado, a ação da pesquisadora de contemplar dados, de ter acesso aos discursos dos participantes dessa investigação; de outro, o propósito de não se fundir com eles e de não corromper a originalidade própria desses interlocutores. De tal modo, no capítulo III será apresentado um breve histórico das principais políticas que antecederam o PNAIC e se dará, na sequência, a apresentação das principais portarias que instituíram essa política. Será apresentada, ainda, uma breve análise de pesquisas nacionais realizadas sobre o PACTO e, finalmente, os pressupostos assumidos nos Cadernos de Formação do PNAIC. Foi utilizado como referência principal para análise dos documentos do PNAIC, o Caderno de Anotações da *Professora Alfabetizadora*. A análise do caderno revela a prioridade dada aos temas do curso de Formação (realizado em 2013). Assim, no capítulo III, analisa-se os cadernos de Formação do PNAIC, mas tendo como referência o caderno de anotações da *Professora Alfabetizadora* que selecionava na (re)leitura (em conjunta com a pesquisadora) os textos que definiam melhor sua ação como docente... Os que tinham mais afinidade com sua prática cotidiana.

No capítulo IV apresenta-se a unidade escolar como campo de estudo e discutem-se as concepções das orientadoras de estudo (formadoras) e da *Professora Alfabetizadora* sobre o PNAIC; as políticas e programas do município; e as “maneiras de fazer” da *Professora Alfabetizadora* diante do “poder” dos cursos de formação, e suas táticas que exigem astuciosas operações, sob a luz de Michel de Certeau, Roger Chartier, Maria Helena Souza Patto e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta. Assim, esse capítulo terá a seguinte estrutura:

- a. Uma incursão! A divisão entre quem planeja e quem executa;
- b. Acomodação, adaptação ou o ato de apropriar-se: os elementos conceituais do PNAIC - organização; planejamento, rotina e avaliação;
- c. A apropriação! Estratégias e Táticas da professora.

CAPÍTULO I

APROPRIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CULTURA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PROVENIENTES DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

[...] Ali sempre os fortes ganham e as palavras enganam (CERTEAU, 1998, p.76).

[...] No que dizia respeito à relação efetiva das forças, o discurso de lucidez trapaceava com as palavras falsificadas e também com a proibição de dizer para mostrar em toda parte uma injustiça - não só a dos poderes estabelecidos, mas de modo mais profundo, a da história: reconhecia nessa injustiça uma ordem das coisas, em que nada autorizava a esperar a mudança. É sempre assim, é o que se via todo dia (CERTEAU, 1998, p.76)

1.1. COTIDIANO: A ROTINA E OS MODOS DE APROPRIAÇÃO

Nossa professora (citada brevemente na introdução desse estudo) fez magistério; do magistério fez pedagogia, pós em psicomotricidade, vários cursos de formação, alguns em São Paulo, cursos mais ligados a jogos... Diz que o jogo lhe ajuda a ser alfabetizadora... Sabedora do seu ofício, resolvida na sua profissão e que, quando necessário, se posiciona. Ela fala para você o que acha da alfabetização com a “devida firmeza”... Por exemplo, se eu chegar e lhe disser assim: “Como é que você alfabetiza?” Ela sabe dizer como é que ela alfabetiza sem medo de se posicionar nem em relação a mim que sou pesquisadora nem em relação aos que hierarquicamente acima dela... É essa professora que está *aqui agora* diante da pesquisadora, que se percebe como participante ativa da construção da cultura escolar e propõe com liberdade e autonomia falar da sua prática. Uma professora experiente que passou por várias reformas pedagógicas e construiu seu trabalho como alfabetizadora. A sua segurança, autonomia, bem como sua larga experiência e seu reconhecimento como alfabetizadora, fez dela uma leitora perspicaz e crítica das políticas de alfabetização, apontando lacunas, problemas e avanços. Foi por essas qualidades que ela aceitou fazer parte da pesquisa e com liberdade falar dos mais importantes projetos do governo, propondo percorrer seus cadernos de anotações, as leituras que fez desse material e como deles se apropriou.

Dentre as falas obtidas para a apreensão de como a política pública PNAIC tem sido apropriada pela professora (mediadas por entrevistas e uma releitura em conjunto com a professora dos livros do Pacto, que serão apresentadas detalhadamente no capítulo IV) estão algumas que bem ilustrariam, rapidamente, o início dos trabalhos. Num dado momento, no qual discursava sobre o já citado programa e as razões de alguns dos seus impasses, a professora é taxativa: “*porque ninguém pergunta pra gente!?... Ninguém nos consulta!*”. Referência aí feita por ela ao modo como os programas são implantados sem, ainda também segundo ela, levarem em consideração o público-alvo, seus respectivos estágios e/ou as particularidades de cada região, isso dito, grosso modo, por alguém que em nenhum momento deixou de também reconhecer qualidades no programa desde a primeira pergunta. “*O que você acha do PNAIC?*” “*Ah, o material é bom... Bom...!*”. Mas que, para o qual, assim como já fez quando diante de outros programas similares, inserida, nesses, também como participante, só que por sua vez no âmbito municipal, sempre apresentaria sugestões. Porque, segundo ela, tais programas misturariam as etapas de formação dos professores em questão; fora o fato de serem de certo modo impostos.

Aqui mais uma fresta aberta para que entre a luz da literatura através da citação de Certeau (1998) que em seu livro “*A Invenção do Cotidiano*” em cujo momento quando diz sobre “A produção dos consumidores: o uso ou o consumo” (de um livro, de um texto, de um documento formativo e os usos que deles fazem seus “leitores/consumidores”), analisa o quanto a presença e a circulação de uma representação “ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores” não designam efetivamente o *que é* para os que a recebem. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam (ou seja, os leitores) Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização, já que de acordo com o autor esses usuários realizam na maioria das vezes:

[...] uma bricolagem (montagem/instalação feita por uma pessoa não especializada) com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitas metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras (p. 40).

Nesse livro “*A Invenção do Cotidiano*”, reconhecido como pioneiro no tema, Certeau se ocupa das práticas culturais contemporâneas e, dentre elas, das práticas de leitura. Advindo de pesquisa empírica, encomendada: em fevereiro de 1980 sai a primeira edição francesa de *A invenção do cotidiano*. Trata-se de uma obra inédita, apresentando os resultados de uma pesquisa de longo fôlego (do final de 1974 a 1978) da qual só haviam circulado até então alguns pedaços fragmentários. Em seu primeiro capítulo, o autor reflete sobre *modos de fazer de gente comum* e quais as respectivas maneiras (delas) *de fazer* ante as regras e imposições da classe dominadora. E num segundo momento, ocupa-se em *traçar as interligações de uma cotidianidade concreta*. Fala sobre diferentes modos de como as práticas cotidianas podem subverter imposições e controles diversos; e para melhor elucidar como operam os diferentes sujeitos na vida cotidiana, lança mão de dois conceitos retirados das operações de guerra, para descrever os modos de ação dos sujeitos sociais a partir dos seus diferentes lugares, em relação ao consumo de bens culturais que lhes são impostos: distingue *estratégia* e *tática* (conceitos que serão descritos posteriormente). Questões centrais no desenrolar do que seria, para ele, a citada prática cotidiana. Os modos de proceder da criatividade cotidiana dos atores sociais, distinguindo-os entre os que são produtores, dos que são consumidores dos produtos produzidos pelos dominadores. Entre os formuladores da política apreendidos a partir do documento escrito da política e seus consumidores: professores da rede pública que devem executar a política.

Peguemos inicialmente o termo pelas alças de sua definição. O termo presente já no título: Cotidiano. O que acontece diariamente; que é comum a todos os dias; diário. O cotidiano está nas coisas que acontecem. Ou até no conjunto de coisas que acontecem com certa regularidade. Parafraseando Agnes Heller na definição do conceito “vida cotidiana” pode-se dizer que o cotidiano é a vida de todo homem, pois não há quem esteja fora dela, e do homem todo, na medida em que, nela, são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideais e ideologias (PATTO, 1993).

A nossa citada professora, como nos ensina esses autores, traz para seu cotidiano algo que está interiorizado ou se tentando interiorizar a ponto de, assim, disso ou daquilo se dizer; ou seja, seus dizeres e fazeres estão marcados pelo conjunto de afazeres, dizeres, crenças, ditos, modos de fazer que constituíram sua

biografia; sua experiência docente... Como em qualquer afazer. Haja vista o exemplo de Certeau na receita *de* ou *do* se fazer. E o que dela e/ou nela, na professora, já interiorizado e/ou tragado de programas de treinamento, estrategicamente, a ela impostos, ou algo posto à disposição; dito e/ou sugerido já quando lá no tempo da sua formação ou do acúmulo daquilo que *de tanto se fazer* (na sala de aula, por exemplo; e/ou impreterivelmente já que é ali que a maioria do seu fazer, o fazer aqui estudado, se dá; acontece), traria para si; individualizando, portanto, aquilo que já da *cultura de todos*. E que, dali em diante processado, passou e/ou passaria a ser do seu modo de fazer, seu *modo de ação*. É que de acordo com Certeau: [...] coloca-se uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio (1998, p. 225).

A obra de Michel de Certeau nos faz percorrer um plano de análise que se baseia em estudar práticas cotidianas como modos de ação, como operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social e na sua ação no mundo. Em vez de ter o indivíduo isolado como centro e foco de análise, o autor parte do pressuposto de que é na relação social, na história, na cultura, que o sujeito se constitui em seu modo de pensar e agir e não o inverso, por isso, só se pode apreendê-lo no tocante ao entendimento a partir de suas práticas sociais.

Tencionaremos essas análises com a definição de cotidianidade de Agnes Heller que apresentará o *indivíduo* (individual: pertencente ou próprio do indivíduo; qualidade individual) como *ser particular* e *ser genérico*; e nos fará, também, refletir sobre a *vida cotidiana* como heterogênea e hierárquica, espontânea, econômica, e baseada em juízos provisórios (PATTO, 1993).

A *sociologia da vida cotidiana* de Agnes Heller permite estabelecer relações entre a vida comum do homem comum e os movimentos da história. Como aponta Patto (1993), na teoria elaborada por Heller, há uma redefinição do sujeito, do lugar e das estratégias de transformação social (que de acordo com Heller são inevitáveis e necessárias). Assim, coloca o *indivíduo* no centro do processo histórico, e a vida cotidiana torna-se tema principal, reconhecendo que ela (vida cotidiana) *não está fora* da história, mas no *centro* do acontecer histórico: “é a verdadeira *essência* da substância social” (HELLER, 1972, p. 20). Posto que para reproduzir a sociedade, é necessário que os homens particulares reproduzam-se enquanto homens particulares e a reprodução do particular é a reprodução do homem concreto, a autora afirma que “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a

reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (PATTO, 1993, p. 20). E a autora acrescenta, também, que prescindida de seus determinantes sociais, toda vida cotidiana é:

[...] heterogênea e hierárquica (quanto ao conteúdo e à importância atribuída às atividades), espontânea (no sentido de que, nela, as ações se dão automática e irrefletidamente), econômica (uma vez que, nela, pensamento e ação manifestam-se e funcionam somente na medida em que são indispensáveis à continuação da cotidianidade; portanto, as ideais necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao nível da teoria, assim como a ação cotidiana não é práxis), baseia-se em juízos provisórios, é probabilística e recorre à ultrageneralização e à imitação (PATTO, 1993, p. 125).

Destacando a importância fundamental da ação dos indivíduos na vida cotidiana, na vida de cada um, das determinações sociais na constituição dos indivíduos para a vida cotidiana, alega que os sujeitos internalizam de maneira acrítica as formas de pensar e agir da cultura: ao imitar, se conformar, repetir... Lançando mão dos preconceitos sociais para se relacionar com o outro e o mundo. Assim, apropriam-se dos sistemas e dos usos dos sistemas de expectativas e de ações conservando-as na medida em que são necessários à sua ação cotidiana em uma dada sociedade e no momento histórico e no grupo social ao qual pertence. Trata-se, portanto, de uma apropriação necessária, que orienta a sua ação e que irá se desenvolver por toda a vida do indivíduo, dado que:

[...] quanto mais dinâmica é a sociedade, quanto mais casual é a relação do particular com o ambiente em que se encontra ao nascer (especialmente depois do capitalismo), mais o homem é obrigado a por continuamente à prova a sua capacidade vital, e isso por toda a vida, e menos que pode considerar-se acabada a apropriação do mundo com a maioria (HELLER, 2002, p. 22).

Posto que já ditos os objetivos na introdução, reforça-se que se trata o presente trabalho da apropriação de uma política educacional por uma professora da rede pública e para tanto, o conceito de apropriação da política pública pela alfabetizadora se tornou a questão central do trabalho e para compreender o conceito e torná-lo instrumento de análise das “leituras da professora” do material, lançamos mão das contribuições de Michel de Certeau e outros autores como, tais como Roger Chartier, Anne Marie Chartier, Elsie Rockwell, entre outros, e que partimos de uma visita ou que ainda estamos visitando a obra de Certeau: A

invenção do Cotidiano reserva-se e/ou ainda se propõe ao presente capítulo, a *costura* entre o acontecido no campo de pesquisa e as contribuições do conceito de apropriação como instrumental de análise dos dados coletados. Todavia, primeiramente, ou já concomitantemente, julga-se necessário dizer que o termo *apropriação* estará no cerne, no centro da reflexão dos dados coletados, tendo como contexto de análise o conceito dinâmico de Cultura escolar trazidos pelas contribuições de Julia (2001) e principalmente Rockwell (2009) e Sawaya (2018).

Apropriação: ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequado; adequação, pertinência. Ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação. Apropriar: tomar para si, tomar como propriedade; arrogar-se a posse de; apoderar(-se), assenhorar(-se). Tornar(-se) próprio ou conveniente; adequar(-se), adaptar(-se)². Esmiuçaremos a Apropriação: *Ato ou efeito de apropriar-se* e, portanto, por conseguinte, apropriar como sendo *tomar para si* são as duas principais definições que nos conduzirá ao que aqui se pretende: a busca do entendimento do termo.

Assim, das conceituações propostas pelo dicionário optar-se-á por dois termos: ato de *tornar próprio* (para apropriação), e *apoderar-se* (para apropriar). Logicamente todo e qualquer termo passa a ter seus significados e “*ressignificados*” quando do seu uso... O que pode lhe impor transformações. Contudo, antes de afirmar que o termo apropriação possua um significado próprio e atual diferente ou até que a definição encontrada divirja do aqui pretendido, acredita-se que refletir assim e desse modo é também fundamental para compreender as leituras que a *Professora Alfabetizadora* e as formadoras fizeram do PNAIC. E assim, será possível estabelecer aquele que melhor nos ajudará a compreender o modo como os educadores assimilaram, tornaram como sendo seu, incorporaram o que lhe foi proposto pela política.

Tomemos (novamente) do dicionário de língua portuguesa, já citado, e vamos a uma melhor definição dos termos, aos significados dos significados: Apropriação: ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequado; adequação, pertinência. E seguindo mais adiante ainda para o mesmo termo... Ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação. A ação pertence ao

² Holanda, Aurélio Buarque. Mini Dicionário Aurélio. Positiva Editora. 8ª Ed, 2010; Dicionário online. Disponível em Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/>>

praticante no tocante ao ato ou efeito de apropriar-se; já o de se tornar próprio (tocante) à própria coisa como se algo apropriado. O que também se aplica ao seguinte que diz ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada; e por último, ocupação. É lógico que por derivação, vocação de cada termo, embutido em todos, estaria o sentido de próprio, de propriedade ante a propriedade do próprio termo de propriedade. O que se lhe tornou próprio ou que já de sua propriedade. Trazer para si como ato acabado e isto a depender, apenas, de si próprio. Já pegando o termo apropriar que é tomar para si, tomar como propriedade; arrogar-se a posse de; apoderar(-se), assenhorar(-se).

Dentre os verbos encontrados em tal sinonímia está o apoderar-se, isto é, ter domínio sobre, assenhorar-se, tornar meu aquilo que veio de fora, que é do outro e que agora se torna meu, propriedade minha... Na busca do entendimento dessa ou daquela questão, ou seja, das suas contradições, contidas no próprio termo quando dessa pré-disposição contida, permitida, prevista, de posse, de ato de poder do sujeito ao apoderar-se do objeto e não simplesmente de assimilação irrefletida, que transforma o indivíduo naquilo que foi imposto de fora. Não há, portanto, simples assimilação que levaria a uma ação tal como a expectativa que os cursos de formação fazem crer e que parte de uma abstração: que eu transformo a ação do outro a partir do que lhe foi imposto de fora.

Na coragem, na dignidade contida, e já referenciada no início do presente capítulo, quando da descrição do modo corajoso, respeitoso e, ao mesmo tempo, digno e honroso com que a professora trata e conduz a sua carreira, ainda que também muito franco; os seus alunos. O modo como as coisas lhe chegam para serem *apropriadas*; e buscando, na presente pesquisa as *maneiras de fazer* como as mil práticas pelas quais ela se apropria e se (re)apropria, sem deixar de levar em conta, na análise (ao considerar os ensinamentos de Certeau), as formas de imposição propostas pelos projetos e pelas políticas de alfabetização. Isto é, considerando, o espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural que deve ser colocado como questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault³; análogas porque para Michel de Certeau “trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes

³ Referendando: Michel Foucault em Vigiar e Punir

do cotidiano” e também “contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da vigilância (p. 41). Ou seja, seguindo os ensinamentos de Certeau, não se trata de denunciar formas de imposição, mas de buscar modos de proceder e astúcias dos consumidores (aqui nesse trabalho nomeados de educadores: professores e formadores; atores de uma cultura escolar que serão apresentados no capítulo IV) que compõem com os seus modos de proceder e suas astúcias, a rede de uma antidisciplina já anunciada por Certeau como:

[...] produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas na selva da racionalidade funcionalista, os consumidores produzem uma coisa que se assemelha à “linhas de erre” de que fala Deligny. Traçam “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam (1998, p. 97).

E sintetizando seu ponto de vista acerca dessa antidisciplina afirma: “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (Certeau, p. 19). Como cita Giard, “nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, *sem eira nem beira*, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte” que de acordo com Certeau irá se esboçar numa “concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos” (1998, p.19). Assim, para Certeau, os sujeitos não são passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, ou por políticas que visam a imposição de projetos e propostas alheias ao trabalho cotidiano de alfabetização construído por anônimos professores nas instituições escolares, mas produtores: “esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” e assim “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p.38-39).

Neste ponto, vale descrever acerca da distinção entre estratégias e táticas, principalmente pela importância metodológica que Certeau lhes atribui. Para o autor

as estratégias estão ligadas ao campo de atuação, ao espaço, vindo de fora, das condições com as quais se depara o sujeito:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (p. 46).

Enquanto que as táticas se referem mais aos recursos do sujeito diante do jogo que se apresenta. As táticas rompem com os esquemas demasiadamente formais e surgem como uma arte, uma arte do fraco:

[...] A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância... ...E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: a vitória do “fraco” sobre o mais “forte”, pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores” [...] Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (p. 47).

1.2 TEXTOS COMO PRODUTORES DE SENTIDOS

Podemos dizer que *as maneiras de fazer* da *Professora Alfabetizadora* diante do *poder* dos cursos de formação, são táticas que exigem astuciosas operações e isso se dá via entendimento completo do que foi dito, transcrito, ou compreendido, através dos sentidos atribuídos aos códigos, um deles (ou maior deles), que buscaram ser apreendidos pela pesquisa através da leitura e da escrita, realizada pela alfabetizadora e a partir do curso de formação do PNAIC do qual participou. A presente pesquisa buscou, portanto, compreender, não apenas mediante entrevistas a visão da professora sobre o curso de formação recebido, mas através das suas produções escritas e lidas, os modos de apropriação, as *leituras que fez do material* segundo a perspectiva de *leitura*, como *apropriação* proposta por Certeau, ao qual já nos referimos e que nesse capítulo também se tornará tema transversalmente atingido e que ainda sob a luz de Certeau e Roger Chartier a reflexão caminhará.

Para descrever essas práticas cotidianas que produzem sem capitalizar, isto é, sem dominar o tempo, impunha-se um ponto de partida por ser o foco exorbitado da cultura contemporânea e de seu consumo: a leitura. Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas. A nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade pela sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar (CERTEAU, 1998, p. 48).

No caso da nossa professora em questão, buscamos analisar a *leitura* não só como meio de entendimento das questões que a ela chegam, via análise dos materiais e textos do curso de formação, mas nos interessa e muito o modo como isso se dá e de que modo constrói seu trabalho, isto é, como é transmitido/praticado junto aos seus alunos. Não esquecendo, também, que a *leitura* que fez do material foi o ponto de partida da análise, mas não se desconsiderou no exame *da sua leitura*, as vivências e experiências a que constantemente recorria, para explicar, dar sentido, refutar e criticar, o que estava sendo lido e outras tantas experiências... Entendendo, também, que a “leitura introduz, portanto, uma *arte* que não é passividade” já que alude as astúcias do prazer de uma (re)apropriação no texto do outro: “aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo”. Posto que sempre que tem uma atividade leitora, um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor (CERTEAU, 1998, p. 49-50).

Mas se a escrita, o texto escrito, é um dos dispositivos de que se serviu o poder para impor formas de pensar e agir, como ensinou Foucault, e como argumenta Certeau, no transcorrer de toda uma visão evolutiva da história, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema escriturário não cessou de ter como decorrência a crença de que, com mais ou menos resistência, o sujeito é moldado pelo escrito (verbal ou icônico). A expectativa por trás dessa crença é a de que a formação faz com que o indivíduo se torne similar ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo e com o texto que lhe é imposto, isto é, a formação conformaria o indivíduo à sua imagem e semelhança. Num trecho intitulado *A ideologia da informação pelo livro*, Certeau fala sobre o que chama de imagem do “público” como sendo algo “que não se exhibe às claras”, mas implícito na pretensão dos “produtores”, ou seja, nos formuladores das políticas públicas na educação que pressupõe transformar a prática docente e, assim, “dando forma” à prática social:

[...] no decorrer de toda essa evolução, a ideia de uma produção da sociedade por um sistema “escriturístico” não cessou de ter como corolário a convicção de que, com mais ou menos resistência, o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico) torna-se semelhante ao que recebe, enfim, deixa-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto (CERTEAU, p. 261).

Algo que era restrito, portanto, ou próprio e/ou caracterizado como sendo um texto jurídico, escolar, médico, passa, de algum modo, à condição de falar em nome da prática, da experiência dos sujeitos, mediante a construção, pelo escrito, de uma representação da própria sociedade através de suas formas: “urbanística, industrial, comercial ou televisiva” (informatizada; com redes sociais) e também escolares, normalizando-a. Dando-se, aí, uma determinada mutação, uma conformação da ação, da experiência dos sujeitos que caracterizaria, ainda segundo Certeau, uma espécie de passagem da arqueologia escolar à tecnocracia dos meios, ou seja, a supremacia da didática, dos métodos, dos meios técnicos que se sobrepõem à experiência intersubjetiva que caracteriza a relação entre sujeitos que ensinam e que aprendem nas instituições escolares.

A implantação massiva de ensinos normalizados através da criação das instituições de ensino tendeu transformar as relações formativas, tornando invisíveis as relações intersubjetivas de ensino e de aprendizagem que caracterizam essas relações. Assim, “a própria lógica produtivista, isolando os produtores, levou-os a supor que não existe criatividade nos consumidores”, isto é, que professores e alunos se conformam ao projeto de formação imposto. Uma espécie de cegueira recíproca foi gerada por este sistema, revelando o fato de que tanto uns quanto os outros acreditassem que a iniciativa habita apenas na tecnicidade dos laboratórios. Postulando um “público passivo, ‘informado’, tratado, marcado e sem papel histórico” (CERTEAU, 1998, p. 261-262), ou seja, que pressupõe que é possível modelar o sujeito e suas práticas a partir do papel formativo atribuído ao texto escrito, pela sua manipulação e condução da sua leitura através de vários dispositivos que dirigem suas formas de ler, de “consumir” o texto que lhes é imposto:

[...] inventam nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaca-os de sua origem (perdida ou acessória). Combina os seus fragmentos e cria algo não-sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações. Essa atividade “leitora” será reservada ao crítico literário (sempre privilegiado pelos estudos sobre a leitura), isto é,

novamente a uma categoria de funcionários, ou pode se estender a todo o consumo cultural? Esta é a pergunta à qual a história, a sociologia ou a pedagogia escolar deveriam trazer elementos de resposta (CERTEAU, 1998, p.264-265).

Através dos estudos de Michel de Certeau e Roger Chartier a história da leitura como prática cultural, revela formas distintas de produção, interpretação e ação ao longo da história e nos diferentes contextos sociais. O estudo da leitura, já trabalhada por muitos historiadores ao longo dos anos, ganha nova cara. As práticas e usos da leitura estão sob um novo olhar revelando ou trazendo à tona pontos antes desconhecidos ou ignorados por outras abordagens. Apropriação e historicidade estão sob a lupa de Chartier criando novas e eficazes ferramentas para melhor compreensão dos textos e os afins de um mesmo discurso em seu tempo e contexto.

Como interpretamos o texto e os respectivos elementos que o determinam ou o delimitam, seus implícitos e pressupostos passam a ser objeto de investigação e análise. Enfim, as formas gráficas do texto, seu suporte, para além do seu conteúdo, passaram a ser objeto de investigação já que contribuem para as formas de interpretação e sentido almejados pelo escritor e pelo editor. Há de se levar em conta, primordialmente, o seu contexto social (em que lugar ou de que lugar o leitor estaria vendo; qual janela ele abriu para descortinar o descortinável...). Tais condições por não estarem ou serem fixas no tempo, sofrem, segundo Chartier, as influências do momento histórico em que foram produzidos e não são, portanto, universais. Assim, a leitura passou a ser compreendida como prática social mutável quanto à forma e sentido. Sob essa perspectiva, observa-se “quão insatisfatórias são as abordagens que consideram o ato de ler como uma relação transparente entre o *texto* – apresentado como uma abstração, reduzido ao seu conteúdo semântico, como se existisse fora dos objetos oferecidos à decifração – e o *leitor* – também ele abstrato, como se as práticas através das quais ele se apropria do texto não fossem histórica e socialmente variáveis. Os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam, “como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 2002, p. 25).

1.2.1. OS EDUCADORES E SUAS EXPERIÊNCIAS LEITORAS

No que diz respeito à pesquisa, observamos que a professora/alfabetizadora apresentava grande destreza para ler e escolher os trechos do texto de formação do PNAIC: documento selecionado por ela para a análise (que a seu ver despertaram maior interesse para o seu exame). Os materiais dos cursos de formação, segundo alegou, não constituíam novidade, já que costuma frequentar a maioria dos cursos de formação do município. Assim, observou-se, através da escolha que fez do material de formação para análise, que se apropria dos documentos que lhes são apresentados a partir de interesses e saberes relacionados à sua prática cotidiana (CHARTIER, 1998; SARTI, 2005).

Em relação à leitura e sua prática na sala de aula, Rockwell (2001) argumenta que, à medida que nos aproximamos da prática real na sala de aula, precisamos de conceitos que nos possibilite capturar a diversidade de formas de leitura; e a história da leitura nos fornece algumas ferramentas para isso, abrindo um amplo panorama temporal e espacial sobre essa prática cultural (CHARTIER, 1993; 1999). Chartier resume o desafio da seguinte maneira: "[...] os atos de leitura que dão aos textos seus significados plurais e móveis estão situados no encontro entre os modos de leitura [...] e os protocolos de leitura dispostos no objeto lido" (1993, p.80). Este ponto de encontro é essencial para a compreensão da leitura na sala de aula, que diz respeito não apenas ao conteúdo do texto, mas como ele se oferece ao leitor, através do suporte em que foi escrito, sua forma gráfica...

Como assinala Rockwell (2001), pesquisadores do campo educacional, a partir dessas contribuições, começaram a analisar o uso de materiais impressos nessa perspectiva (CHARTIER; HÉBRARD, 1989; COOK-GUMPERZ; KELLER-COHEN, 1993; VINCENT, 1999; VIÑAO-FRAGO, 1999) e, no Brasil, as obras de Vidal (1997) e Sawaya (2000). Como destaca a autora, “uma constante nesses estudos é a complexidade que medeia entre os conteúdos dos livros e as práticas construídas em torno do texto na vida escolar” (ROCKWELL, p. 13).

Os elementos dos textos e dos registros escritos coletados no cotidiano, no contexto escolar, como foi o caso desta pesquisa, foram recolhidos e registrados no instante em que se observou padrões recorrentes (o exame do material registrado pela alfabetizadora durante seu curso de formação), o que nos permitiu acessar o significado que eles poderiam ter para os sujeitos envolvidos em sua produção, no

caso, a *Professora Alfabetizadora* como leitora do material. Aprendemos com esses autores que as leituras como práticas culturais não são ações isoladas que (nós pesquisadores) registramos; longe disso, pressupõem certa continuidade cultural nos modos de leitura, de se inventariar com o escrito, de dar sentido aos textos. É o que interessa, como nos ensina o historiador, é investigar a força e o significado que eles adquiriram em certos momentos e lugares. E, mais especificamente na nossa pesquisa, foi possível observar que a maneira como a professora se apropriou dos textos e manuais do PNAIC (as atividades de leitura) foram múltiplas e se metamorfosearam. Consequentemente, as práticas não podem ser entendidas por intermédio de prescrições de programas estabelecidos ou dos livros escolares. É necessário estudar a distância que existe entre estes materiais, como instrumentos normativos, e o que acontece nas salas de aula acerca da complexidade do encontro entre o protocolo ideal do texto e as práticas de leitura (ROCKWELL, 2001). De acordo com Sarti (2005), Rockwell propõe que os pressupostos investigativos busquem uma análise mais detida sobre a materialidade dos impressos, “as maneiras de ler, as crenças sobre a leitura e a produção oral que acompanha o ato de ler”. Eixos norteadores da investigação realizada pela pesquisadora mexicana e que lhe possibilitaram trafegar entre os “protocolos de leitura presentes nos livros didáticos e as práticas reais de leitura levadas a efeito por seus informantes” (p. 60).

Diversos estudos têm sido realizados sobre a maneira de se considerar a leitura como resultado da relação dialética entre *imposições* e *apropriações* (Sarti, 2005). Como cita Sarti (2005), dentre esses estudos estão os que investigam as práticas de leitura dos professores e os que buscam averiguar a relação dos docentes com os textos. Flávia Medeiros Sarti, em 2005, na sua tese de doutorado intitulada: *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais* realizou um levantamento das principais investigações, que serão citadas a seguir (a partir dos estudos da autora) de forma sintetizada, para evidenciar o enorme aporte teórico envolvido nessas pesquisas.

Destarte, encontraremos estudos relacionados a processos de formação de professores ao longo dos diferentes momentos históricos; tradicionalmente concatenados a práticas intensivas e amplas de leitura; ambas consideradas como requisitos para o exercício do ofício de ensinar (na França: CASPARD; CASPARD-KARYDIS, 1988; CHARTIER E J. HÉBRARD, 1989. Em Portugal: NÓVOA, 1993; no

campo das produções nacionais: CATANI, 1994, 1998; BASTOS, 1997; SOUSA 1997; VIDAL, 1997; CARVALHO; 1998; BICCAS; CARVALHO, 2000). Investigações focalizando, também, as leituras realizadas pelos professores e as maneiras pelos quais elas são levadas a efeito e as formas como as mesmas operam na configuração de práticas pedagógicas, ou seja, estudos que analisam as especificidades que se fazem presentes nas práticas de leituras dos professores (no âmbito nacional, estudos ligados ao Ceale - *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita* - da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: BATISTA, 1998; MARINHO, 1998; BRITTO, 1998; FRADE; SILVA, 1998; EVANGELISTA, 2000. Pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas: KLEIMAN, 2001; ALMEIDA, 2001; SILVA, 2001; GUEDES-PINTO, 2002).

Sarti (2005) igualmente localizou trabalhos que demonstraram que a maior parte dos professores se mostra mais predisposta a buscar por vias orais informações (assuntos pedagógicos) que circulam em meio a conversas informais com colegas de trabalho, amigos e familiares (México: TALAVERA SIMONE, 1991; FRANÇA: GAMBART, 1987; ALAVA, 1991; ETÉVÉ, 1992; DUQUESNOY, 1997; CHARTIER, 1998). E no âmbito de produções nacionais Frade e Silva (1998) também apuraram as leituras que os professores realizam sobre textos educacionais e verificaram que essas leituras são mediadas por outros profissionais, tais como coordenadores pedagógicos, diretores de escola ou professores de cursos de formação continuada. Da mesma maneira, foram localizados estudos (SARTI, 2005) pontuando as leituras de textos pedagógicos assumidas pelos professores como um caminho para a obtenção de informações percebidas como válidas para enfrentarem as questões práticas que se impõem em sua rotina de trabalho na escola (JONNAERT, 1996; ALAVA, 1997; BARTELS, 2003; CHARTIER, 2003) ou *retraduzidas* a partir de categorias próprias ao discurso docente (TARDIF; LESSARD; LAHAYEL, 1991).

Como descreve Sarti (2005) os professores habitam-se a buscar informações para constituir sua prática pedagógica, “na comunicação oral com seus pares, mas também na leitura de manuais e de revistas especializadas”. Essas leituras de trabalho (que se transformam de acordo com a autora em leituras de uso) “enfrentam de modo mais direto a concorrência com formas orais de comunicação entre os professores” (p. 55). Assim, o empréstimo desses textos, entre os professores, faz circular saberes que, embora estejam inscritos em uma

racionalidade discursiva, são assinalados, também, por uma perspectiva prática da docência. E de acordo com Sarti (2005), as formas assumidas por essas leituras de trabalho: manuais de ensino, certas revistas pedagógicas de grande circulação, textos retirados na internet, entre outros, vem sendo aludido por pesquisadores da área como um dos indicadores de “iletrismo pedagógico” do professor. No entanto, como descreve a autora, acredita-se que esse “alto valor de uso que os docentes atribuem às leituras de obras práticas, bem como sua forte presença e circulação no ambiente escolar”, exercem um papel significativo “na formação de suas representações sobre as leituras profissionais”, sugerindo (como será descrito no capítulo IV desse estudo) “modos específicos de se relacionar e de se apropriar das mesmas” (p. 56). Assim sendo, já não é possível desconsiderar as diferentes formas de “imposição e apropriação” direcionadas às práticas de leitura dos professores, já que as mesmas têm marcado o modo como os alunos e os educadores se apropriam e se (re)apropriam das propostas curriculares.

1.3 CULTURA ESCOLAR E SUAS QUESTÕES: UMA BREVE INTRODUÇÃO

Aspira-se nesse item apresentar os conceitos de *forma e cultura* escolares buscando evidenciar as práticas que constituem a transmissão cultural; e, principalmente (objetivo desse estudo), colocar em cena a multiplicidade dos sujeitos dessas práticas, pondo em evidência suas táticas e estratégias (CERTEAU, 1998). Como cita Vidal (2009) a função social de transmissão da cultura conferida à escola vem sendo problematizada desde a década de 60. Refletidos e revelados nas relações entre escola e cultura estariam os aspectos representativos da sociedade, pois a escola seria uma espécie de veículo (maquinário) destinado à manutenção da conjuntura, o estado atual das coisas. Essas análises realizadas, por exemplo, por Bourdieu e Passeron e/ou Ivan Illich⁴ associam-se também às análises que evidenciam a escola como produtora de uma cultura particular e um espaço de convivência cultural. De modo geral, os diferentes entendimentos sobre a função

⁴BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014b.

ILLICH, Ivan. *Deschooling Society*. New York: Row and Harper, 1971.

social da escola estão relacionados às modificações tecidas nos últimos anos no âmbito da sociedade e de seus *sistemas de representação* (CHARTIER, 2002; VIDAL, 2009; FARIA FILHO, 2014).

Assim, discussões realizadas sobre a ação da escola como *aparelho ideológico do estado* agregaram-se às indagações realizadas acerca do seu funcionamento interno. Como cita Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004, p. 27) “o conceito de cultura escolar aparece sempre relacionado com um espaço destinado/privilegiado para transmissão de conhecimentos e, principalmente, valores em determinado tempo” (FORQUIM, 1993; FARIA FILHO, 1996; VIÑAO-FRAGO; ESCOLANO, 1998; VIÑAO-FRAGO, 2000; JULIA, 2001; SILVA, 2003). Destaque, também, tem sido dado aos sujeitos (atores dessa instituição) com o objetivo de perceber como eles se apropriam das regras legais, das normas pedagógicas e dos imperativos políticos em práticas escolares (VIDAL, 2009).

1.3.1 O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NORMAS E PRÁTICAS

Estudos têm permitido não apenas adentrar na *caixa preta* da escola e da sala de aula, mas também desnaturalizar a instituição escolar, “historicizando a própria institucionalização da educação escolar e discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos” imersos naquilo que estamos *nomeando* de processo de escolarização da sociedade (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, P. 118) e colocando em discussão a cultura escolar na contemporaneidade e o impacto das políticas educacionais na escola. Segundo Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), no Brasil os estudos nessa área foram impulsionados a partir da publicação de textos de Jean Hébrard e André Chervel, na revista Teoria e Educação de 1990, acompanhados do artigo de Jean-Claude Forquin, em 1993.

Hébrard (1990) e Chervel (1990) apresentam elementos importantes à história das disciplinas escolares e Forquim (1993) reflete sobre o modo como a sociedade e a escola elegem aspectos culturais para a transmissão de conhecimentos. Como cita Chervel (1990), a prática escolar propicia uma formação de conhecimentos que não se pode encontrar em nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade. Essa constatação fez com que seus estudos se direcionassem à investigação das disciplinas escolares que lida com

fontes primárias, como, por exemplo, os manuais didáticos e os cadernos escolares, que segundo o autor podem revelar uma história ainda não retratada nem analisada (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004). De tal modo, a investigação histórica em educação no Brasil, especialmente a partir da década de 90, buscou perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, procurando questionar “acerca da propriedade em conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social” (VIDAL, 2005, p.5). Portanto, como destaca Vidal (2005) os trabalhos de André Chervel (1990) ganharam importância uma vez que destacam precisamente essa originalidade da cultura escolar. Além disso, outras publicações foram fundamentais, tais como de Dominique Julia (2001) que apresenta a ideia de cultura escolar como conjunto de normas e de práticas, e de António Viñao-Frago (1993) “que enfatiza a importância dos estudos sobre o espaço e o tempo escolares e a alfabetização como integrantes da cultura escolar e como conformadores de aspectos cognitivos e motores dos sujeitos sociais” (p. 5).

Cabe destacar que os textos de Hebrard e Chervel publicados na revista *Teoria e Educação*, refletiam, na época, o interesse de um grupo de investigadores na Linha Estudos Culturais e Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em analisar as problemáticas do currículo vinculado aos estudos culturais. Isto é, para esses autores já não era mais possível pensar a escola, as práticas escolares, os conteúdos ministrados desvinculados da cultura que lhes dá sustentação e sentido. Encontraremos ainda, publicados na mesma revista, outros textos e autores que também se inclinavam sobre a questão, tornando-se referências constantes nas análises brasileiras, tais como: David Hamilton “origens dos termos classes e curriculum”; Thomaz Popkewitz “cultura, pedagogia e poder”; Michael Apple “Educação, cultura e poder”; Ivor Goodson “tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”; além de autores que investigavam na época a história da educação (VIDAL, 2005).

Outro documento importante a essa análise é o artigo de José Mário Pires Azanha: *Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa*, publicado em 1991 na *Revista da USP*, em uma obra seminal. Nesse texto, o autor, a partir de estudo anterior apontava a ausência de pesquisas que se debruçassem sobre as práticas perpetradas nas salas de aula, que pudessem identificar as dificuldades efetivamente vivenciadas na instituição escolar, responsáveis pelos problemas de

escolarização de grande parcela do alunado brasileiro e pela chamada crise da educação. E chamava a atenção para a necessidade de se organizar um inventário das práticas escolares de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. Azanha (1991) interrogava-se sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que é no interior da sala de aula que se decide o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalhos vigentes (FARIA FILHO, 2004).

Como cita Vidal (2005, p.9), o artigo de Azanha dava corpo a um programa de pesquisa desenvolvido pelos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), no âmbito do acordo celebrado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a reitoria da universidade, e estimulava a divulgação que posteriormente tiveram os trabalhos de André Chervel, Alain Chopin, Anne-Marie Chartier, Pierre Caspar e Dominique Julia. Assim, nos estudos que se seguiram, observou-se um autêntico diálogo com os textos de David Hamilton “sobre as origens dos termos classe e curriculum”, Chervel, Julia e, principalmente, Ivor Goodson; reafirmando a aproximação entre as investigações sobre história das disciplinas, currículo e cultura escolar.

Os estudos que se debruçaram sobre a dimensão das práticas escolares na constituição da cultura escolar (sugeridos por AZANHA em 1991) surgiram como decorrência do interesse compartilhado por um grupo de pesquisadores que se propôs a investigar o cotidiano da escola e conhecer sua história (trajetória, forma de organização), instigados pela divulgação (ainda em Francês) da conferência de encerramento do XV International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), proferida por Dominique Julia em 1993 e pelos escritos de Roger Chartier (VIDAL, 2005).

O artigo de Dominique Julia, publicado no Brasil apenas em 2001 pela Revista Brasileira de História da Educação é possivelmente o que mais abre a gama de estudos em História da Educação sob a ótica Cultura Escolar. Apesar do exercício de interpretação do autor estar vinculado ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, o destaque às práticas e a abrangência da reflexão tornou seu artigo um dos mais citados e discutidos por pesquisadores que se dedicam às questões relacionadas a essa área de investigação.

Julia (2001) convida não apenas os historiadores da educação, mas todos aqueles que se dedicam à compreensão da vida escolar e suas questões a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. Evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas é, ao mesmo tempo, recorrendo aos ensinamentos de Foucault e Bourdieu, um lugar de “inculcação de comportamentos e habitus” (p. 10), de modos de ser, de pensar, de estar e de agir. Para Julia (2001, p. 10):

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Analisa-se que na escola foram sendo historicamente construídas normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados, gerando o que se pode chamar de cultura escolar. E espaço por excelência da constituição das subjetividades. Daí, a importância de estudos em psicologia se apropriarem das contribuições da história das práticas e das instituições escolares para poder compreender, em toda a sua complexidade, os processos de constituição das subjetividades via projetos de formação escolar e da formação de leitores e escritores.

Apontando a insuficiência de investigações que tomavam como fontes privilegiadas no estudo da escola e suas questões, os textos legais, as análises estatísticas, os programas de avaliação quantitativa de desempenho, entre outros, esse autor recomenda estudos que permitam resgatar a história das disciplinas escolares, dos conteúdos e das práticas de ensino e aprendizagem que efetivamente ocorrem na escola, no intuito de desnaturalizar as ações escolares. Ou seja, apontava a necessidade de revelar a constituição histórica, social, política, os diferentes interesses em jogo na constituição, via formação, dos indivíduos na sociedade. Os seus estudos se constituíram, portanto, no âmbito da educação, em um convite à ampliação das fontes tradicionais, tais como pesquisas das práticas de ensino utilizadas na sala de aula ou dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas e as práticas pedagógicas. Para Julia (2001) era preciso

olhar para o uso das normas, dos documentos oficiais no espaço escolar. Era preciso se interrogar sobre o que foi feito, ao longo da história e em diferentes contextos, das políticas, dos documentos normativos, pelos agentes escolares responsáveis pela sua execução na vida cotidiana das escolas.

Para evidenciar as possibilidades de uma investigação acerca das práticas que se originassem da análise de textos normativos e os usos, debruçou-se sobre a elaboração do *Ratio Studiorum Jesuíta*, um plano de organização de estudos da Companhia de Jesus que surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante do crescimento do número de colégios entregues à Companhia de Jesus, tendo como meta sua totalidade missionária. Na versão do *Ratio Studiorum* de 1586, Julia identificava-o como um programa de lições e exercícios graduados de teologia à gramática e na versão de 1591, percebia-o como uma descrição da hierarquia de funções e poderes especializados da Companhia de Jesus. Para Julia, a comparação entre os dois documentos demonstrava que o colégio deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos.

Na sequência, contrargumentando sobre as visões totalitárias ou apenas impositivas da missão educacional jesuíta, quando analisa os projetos pedagógicos e realidade histórica da sua implantação, revela que seria falso imaginar o universo jesuíta como um mundo fechado e o quanto foi complicado elaborar e concluir o programa. “Os tempos de crise nos revelam o quanto, ao menos até a aurora do século XX resistências e contradições atravessaram a aplicação dessas ambições” (JULIA, 2001, p. 23).

Assim, a cultura escolar, conforme Julia define, não pode ser analisada sem a compreensão das relações, sejam conflituosas ou pacíficas, “que ela mantém a cada período de sua história com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas” (p.10). E nem é possível eliminar a presença das contradições sociais, históricas, econômicas que foram também determinantes nos rumos que os documentos, a sua elaboração e usos tiveram ao longo da história da educação. Desse modo, o estudo do *habitus* que parte da perspectiva de Bourdieu, num panorama histórico, tornou possível a compreensão do modo como ao longo do tempo a escola tem se constituído em importante eixo gerador da cultura, além de ser igualmente possível resgatar como a cultura, de cada período histórico e

contexto, condicionam a estruturação da escola e seus sentidos formativos dos sujeitos.

Em síntese, pode-se dizer que o artigo de Julia nos traz diversas análises e possibilidades de pesquisas sobre a cultura escolar, que possibilitam pensar as formas que as ações, as relações escolares vêm assumindo nas escolas concretas, nos projetos de alfabetização e nos trabalhos desenvolvidos por professoras, formadoras e os alunos de carne e osso nas salas de aula.

Ao discorrer acerca de cultura e instituição escolar, Viñao-Frago (1995) ressalta que a escola por ser uma instituição não tem como ser constituída por apenas uma cultura escolar, mas por culturas escolares, as quais são definidas pelo autor como o “conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização” e que abarcam, segundo o autor não somente práticas, ações, condutas, ideias, modos de fazer e de pensar, como também de uma materialidade física de corpos e de objetos:

Conjunto de aspectos institucionalizados – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer (1995, p.68).

Destaca também que na formação de uma cultura escolar não há uma inclinação ou uma hierarquização de valoração entre os aspectos acima citados. Assim, o “conjunto de aspectos institucionalizados” juntos, organizados e em interação é que constituem e definem a Cultura Escolar. E destaca (p. 69) algumas dimensões ou aspectos da cultura escolar como fundamentais para o aprofundamento de estudos e de análises; são eles: o espaço, o tempo, a linguagem e o modo de comunicação. O espaço físico para o autor é aquele local apropriado, o território aparelhado e habitado, classificado como uma construção social, que por se constituir de relações humanas não é neutro, mas é um símbolo das condições e das relações de quem o habita. Assim esse espaço estabelece uma linguagem através da materialidade que se põe à leitura, a partir dos usos e das formas distintas de se ocupar e empregar tal ambiente; das relações interpessoais, ritos e

representações sociais que ali são gerados ou que se estabelecem. Já o tempo escolar, que assim como o tempo (aquilo que é medido em horas, dias, meses e anos), é visto como social e humano, múltiplo e plural. Portanto, deve ser compreendido como uma relação e não como um fluxo de horas/dias/meses, sendo definido como um ato de representação, por ser uma capacidade de síntese e de relações que, juntamente com a memória, cria e conecta o espaço de experiências e expectativas (VIÑAO-FRAGO, 1995).

A grande repercussão dos trabalhos de Julia no campo da educação Brasileira, como já mencionada, e as discussões realizadas com Antonio Viñao Frago (citadas acima) nos levaram, portanto, à leitura de pesquisas nacionais que tiveram como finalidade averiguar a cultura escolar. E que podem fornecer subsídios para compreender os diferentes e contraditórios caminhos que as reformas da escola assumem ao longo da história e de seus projetos de formação.

De modo geral, no Brasil, pesquisas em história da educação e investigações sobre história da instituição escolar interessadas em identificar dispositivos de *normativização*, imposição e categorização de modos escolares de organização dos processos de instrução/educação dão origem aos primeiros estudos de história da escola atentos à especificidade das práticas *instituintes* e dos dispositivos de conformação de uma *cultura* e de uma *forma escolar*, como, por exemplo, o trabalho de Luciano Mendes de Faria Filho publicado em 2000 e de vários estudos (FARIA FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004; VIDAL; FARIA FILHO, 2005; VIDAL, 2009; KNOBLAUCH; RATTO; OLIVEIRA; FERREIRA, 2012) interessados em apreender o *modelo escolar* de educação como construção histórica decorrente da intersecção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos e assim novas indagações e “critérios de tratamento do arquivo têm permitido re-historicizar a escola, historicizando os dispositivos e as práticas constituintes da modalidade de *cultura escolar* e de uma *forma escolar* de educação” (FARIA FILHO, 2014, p. 10).

O livro de Luciano Mende - Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918) como argumenta Carvalho (2014, p.11), “inscreve-se nesse movimento de reconfiguração da história das instituições escolares”. Operando com o conceito de *representação* (numa perspectiva de Roger Chartier) o estudo apresenta uma multiplicidade de agentes nesse processo de institucionalização de uma cultura e de uma forma escolar. Desvela, assim, o *Grupo*

*Escolar*⁵ como fórmula institucional que personifica demandas de “racionalização social e escolar e de modernidade pedagógica”, observada na produção da *forma escolar* que viabilizou, em outros países, a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar. Ao pesquisar as representações da escola veiculadas em relatórios de diretoras dos grupos escolares e de inspetores da instrução pública, a pesquisa possibilita perceber o grupo escolar como lugar de realização, no âmbito educacional, da forma capitalista de organização do trabalho. Assim, no estudo, o *Grupo Escolar* não é, apenas, uma instituição modelar que sintetiza expectativas pedagógicas e políticas de racionalização e modernização social e educativa na cidade de Belo Horizonte entre 1906/1918. No estudo, as professoras, as diretoras e as inspetores se tornam sujeitos nesse processo de institucionalização escolar e as representações que produzem sobre si mesmo, suas práticas, os alunos e suas famílias e sobre a escola e os processos que a constituem, são lidas como práticas constituintes da educação pública escolar mineira do período (Carvalho, 2014). Destarte, na pesquisa a análise é realizada a partir de um enfoque que privilegia a ação dos sujeitos, bem como as representações construídas por eles. Além, como cita Faria Filho, do valor de uma ampla documentação até então quase desconhecida localizada no Arquivo Público Mineiro como diversos Relatórios dos Diretores de Grupos Escolares e dos Inspetores da Instrução Pública.

Ao expor a história da educação da cidade de Belo Horizonte, Luciano Mendes, alega que, no início de sua história, a cultura escolar era semelhante à cultura da população e com a constituição dos grupos escolares, em substituição às escolas isoladas, “criou-se não apenas um lugar físico diferente, mas, principalmente, um novo lugar simbólico, capaz de operar uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, P.59), de projetos e perspectivas sociais, começando pelas

⁵ Diz respeito à adoção da política educacional de estruturação dos Grupos Escolares (início de 1900) como uma forma mais moderna e eficiente de organizar a instrução em comparação ao modelo existente, no período, de organização do ensino primário através das escolas isoladas (ensino primário ministrado, parte, por professores leigos; poucas escolas normais destinadas à formação para o magistério; um ensino secundário caracterizado pela predominância de cursos avulsos e aulas régias, sem organização hierárquica de matérias e séries).

crianças. No *Grupo Escolar*, como será relatado a seguir, a escola deixou de ser espaço privado para entrar no público, espaço de construção da cultura escolar.

Como o objetivo do estudo era pesquisar a educação pública primária em Minas Gerais na Primeira República, a partir dos *Grupos Escolares*, a atenção centrou-se no processo de *deformação* desses educadores primários, engendrado a partir da nova organização do trabalho escolar da época. Assim, a proposta de análise estava direcionada à ideia de que a Escola e sua organização, cada vez mais centralizadora e racionalizadora, cumpria um papel importante na formação de trabalhadores aptos ao trabalho capitalista tal como ele vinha se organizando na época em Minas Gerais. De tal modo, a ênfase eram os processos disciplinares que estavam submetidos tanto os professores quanto os alunos. Como comenta o autor, muito mais que uma escola que ensina *conhecimento*, “notava-se uma escola que moldava, disciplinava, controlava e submetia educadores e alunos aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo” (p. 18). Portanto, os diversos textos e demais documentos analisados na pesquisa, de maneira especial os relatórios, foram percebidos (de acordo com o autor) como práticas de imposições das representações pelos produtores, considerados individual e coletivamente em relação a outros sujeitos sociais, notadamente às professoras e às crianças. Que de acordo com Chartier (2002, p. 183) referem-se as “lutas de representações, cuja questão é o ordenamento, portanto a hierarquização da própria estrutura social”.

Como pontuado, a adoção dos *Grupos Escolares* como modelos de organização escolar, trazia uma nova proposição do educativo escolar, fazendo parte da construção e do estabelecimento de uma nova cultura escolar e da ordem urbana. Assim, a chegada dessa política legítima e impõe: I) uma cultura que se quer afastada da *casa* e separada da *rua*; II) os materiais didáticos e os livros; III) o pátio escolar, um espaço de transição que permitiria, ao mesmo tempo, fazer com que os alunos saíssem da rua, *dando-lhes maior segurança*; IV) novas referências de tempos e novos ritmos, tais como quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas; V) a função e o estatuto social da profissão docente em torno da questão de competência ou incompetência, e as mudanças na forma de ensino, tais como a adoção do “método intuitivo” (que será retomado nesse trabalho no Capítulo III); VI) a destituição da criança como sujeito no interior da escola e a instituição do aluno como categoria básica do sistema de ensino.

Na mesma perspectiva, no texto elaborado em 2009 (*No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolar*), Diana Gonçalves Vidal assinala que a cultura escolar se tornou uma importante ferramenta para se compreender a relação entre a escola e a cultura, o que permite destacá-la como produtora de uma cultura específica e como um espaço de convivência de outras culturas, sejam elas: infantil, juvenil, familiar, religiosa, entre outras. Assim, para a autora, examinar a cultura escolar direciona a aproximação das relações pessoais e interpessoais construídas naquele espaço. Nesse entendimento a “[...] percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como produção social” (Vidal, 2009, p.26). Utilizando esse discurso, a autora assinala três questões de investigações acadêmicas sobre o trabalho do professor no interior da sala de aula: uma que reflete sobre a conservação e a inovação na educação; outra que trata sobre a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares e, por fim, outra que descreve a respeito da valorização dos sujeitos como agentes sociais. Utilizando no estudo, imagens do interior da sala de aula, Vidal (2009) destaca as várias mudanças na estrutura física, material e comportamental e considera necessário reconhecer a força de elementos que estruturam a escola na sua formação e consolidação como instituição social; além de analisar as alterações que foram inseridas no cotidiano escolar, seja por determinação das políticas públicas, seja pela ação dos atores escolares.

De modo geral, as práticas escolares são consideradas, pela autora, como práticas híbridas e através das instaurações de práticas híbridas (da convivência com culturas diversas) forma-se nesse ambiente uma cultura determinante, assomando-se saberes das culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, locais, entre outras; que são “constituídas como meio dos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais”. Por fim, para a autora, a cultura material escolar, abrange todos os materiais e produtos do escrever, ocupando uma posição expressiva no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola e “[...] tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de afazeres ativados no interior da escola” (VIDAL, 2009, p.31).

1.3.2 PARA ALÉM DO CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR COMO NORMAS E PRÁTICAS: A ESCOLA COMO CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS E MEIO ÀS FORMAS DE IMPOSIÇÃO E RESISTÊNCIAS

Considerando que a noção de significado constitui um elemento fundamental de posicionamento numa pesquisa, será apresentado a seguir o conceito de Cultura Escolar tendo como referência pesquisas e análises realizadas por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, Maria Helena de Souza Patto e Sandra Maria Sawaya. As argumentações (que serão apresentadas a seguir) tem embasado as pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa ao qual faço parte desde agosto de 2014, coordenado pela Prof. Sandra Sawaya na Universidade de São Paulo; Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Educação e as Reformas na Alfabetização.

Inicialmente será acentuado, como alude Sawaya (2018, p. 30), que o conceito de Cultura Escolar não “poderia” se restringir a “um conjunto de normas que define os conhecimentos a inculcar e um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos” como inicialmente definiu Julia (2001, p. 10), visto que (a Cultura Escolar) irá se deparar (se confrontar) com as contradições do mundo exterior, “com as diferentes finalidades que regem a escola, os interesses opostos e as complexas e contraditórias práticas culturais que ocorrem na vida da escola” (ROCKWELL, 2009, p. 160). Cabendo destacar também que de acordo com Sawaya (2018, p. 31) o foco das práticas escolares, na cultura escolar como campo de estudos, tende a atribuir aos indivíduos o lugar de consumidores e usuários que se submetem ou resistem e “deixam escapar a subjetividade dos envolvidos no trabalho de *apropriação*” e, portanto “essa realidade social, também, pede exame”.

Ainda, como descreve Sawaya (2018), o texto de Julia (2001) nos possibilita depreender que a cultura escolar “é fruto de tensões, resistências e se caracteriza pelas contradições e conflitos entre normas e práticas instituídas na escola, em meio às trocas e transferências culturais que se operam através da escola” (p. 10). Contudo, mesmo sendo a escola palco dos conflitos presentes nos processos de aculturação, não absorve nem reproduz literalmente as prescrições normativas, uma vez que “mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, a construção de cada escola é sempre uma versão local e particular neste movimento”. já que, como cita ROCKWELL E EZPELETA:

[...] é uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas – , diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas (2007, p. 134).

Tendo como referência as premissas acima, Justas Ezpeleta e Elsie Rockwell propõem pesquisar a escola e suas ações através do conceito de sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller e da presença da sociedade civil de Gramsci na construção da trama de que é feita a vida da escola. Assim, a proposta das autoras foi atribuir vida cotidiana à escola e, nessa concepção a realidade escolar surge continuamente mediada pela atividade cotidiana dos sujeitos, pela apropriação, elaboração, *refuncionalização* ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo. E uma das decorrências disso é conservar a heterogeneidade da escola, entendendo que “a única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém, perder nele – é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica” (p.26). E torna-se essencial a compreensão de que as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social:

[...] o conteúdo social do conjunto das atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades. As atividades individuais contribuem para processos específicos de produção e reprodução. [...] Recuperam e redefinem instituições construídas de antemão. Produzem valores que se integram na acumulação social. Confluem para movimentos políticos de caráter progressivista ou reacionário (1989, p. 25- 26).

Ainda sobre interpretar aquilo que se pode observar na escola, aproximar-se dela sob a ótica do que seria “vida cotidiana” segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), significaria algo mais que *chegar a observar* o que ali ocorre diariamente. É que o conceito de “vida cotidiana”, ainda segundo a autora, não só delimita como, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. São compreendidas como “cotidianas” as atividades da escola apenas em referência a estes sujeitos, restringindo a “pequenos mundos”, cujos horizontes, sob suas definições próprias e

diferenças, assim seriam, subsequentemente, de acordo com a experiência direta e sob a história de vida de cada sujeito. Portanto, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. Por exemplo: o que é cotidiano para uma pessoa, pode perfeitamente não ser para outras no contrastante mundo da escola.

Assim, o referencial significativo no corte do cotidiano é o sujeito. Já se afirmou anteriormente que a contribuição de Agnes Heller é o de ter colocado no centro da reflexão teórica-prática a temática do indivíduo. Em nosso meio, um dos primeiros estudos a se debruçar sobre a vida escolar, suas práticas, suas formas de fazer e pensar e a repercussão das políticas educacionais na vida da escola, analisada a partir dos próprios sujeitos que cotidianamente põem a escola em funcionamento, foi a publicação da pesquisa realizada por Maria Helena Souza Patto em uma escola da periferia da cidade de São Paulo. Uma publicação importante a essa análise é o livro *“A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”*, publicado pela Casa do Psicólogo; estudo realizado na década de 1980 e publicado pela primeira vez em 1990 e reeditado em 2015, dada a atualidade de suas análises sobre a escola pública. Apoiada nas contribuições fundamentais, mas não suficientes, dos autores que abririam a perspectiva teórica de pensar a escola como uma instituição a serviço das formas de imposição social, como Foucault, Bourdieu e Passeron, Patto inaugura no Brasil, um estudo da escola como uma organização social feita no jogo de forças entre formas de imposição e resistências. Lançando mão das contribuições de Agnes Heller, ao resgatar as práticas escolares através da experiência, das histórias narradas, tal como compreendidas e vividas por todos aqueles que cotidianamente constroem a escola já revelava que a escola não se restringia à execução das normas oficiais e seus modos de imposição. Abria também a possibilidade, como fizeram as pesquisadoras mexicanas Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, de revelar uma escola que não se atenha à execução das políticas do estado e que é, a partir da análise das relações e processos concretos tal como vividas e interpretadas pelos professores, alunos, pais, funcionários, uma escola que se constrói nas suas formas de inculcação, mas também de recusa e transformação de práticas de dominação. Abria também possibilidades de pesquisar a escola a partir das formas que assumem, na vida do dia a dia da escola, as determinações estatais, as normas, as políticas e as práticas pedagógicas historicamente constituídas. Dito de outro modo, ao analisarem a escola através dos sujeitos, elas

permitiram chegar às formas de apropriação das políticas educacionais na construção do trabalho escolar de modo a reproduzir, resistir e transformar. E Patto, ao tomar o fracasso escolar como um fenômeno produzido nas relações entre o estado, a sociedade e a instituição de ensino revelava a participação das próprias políticas, das relações que o estado estabelece com as instituições de ensino, que a despeito de tentativas de promoção de uma escola democrática no seu papel de superação das desigualdades sociais acabava por, insuspeitamente, reproduzi-las.

Assim como a pesquisa de Patto que expõe a “maneira insidiosa de se produzir fracasso escolar: “não basta produzi-lo no cotidiano escolar, é necessário inculcá-lo nas mentes enquanto a escola se esforça para docilizar os corpos” (Gomes, 1999⁶), as pesquisas em educação e psicologia precisam se debruçar sobre as ideias, as concepções que guiam as políticas de melhoria da escola, suas raízes e filiações históricas que podem estar atreladas a preconceitos sociais contra a clientela pobre. Mas, também se torna necessário pesquisar como essas ideias são materializadas nas práticas pedagógicas dos sujeitos na escola, que questões e problemas produzem.

E resgatando, nas investigações das práticas culturais e sua constituição, o lugar dos sujeitos e a sua participação no trabalho de inculcação, assimilação, recusa e resistência (aspectos todos que criam a necessidade de um diálogo e uma parceria fundamental entre os estudos históricos e os da psicologia escolar), estudos procedentes de uma perspectiva da psicologia crítica e contribuições da sociologia, da antropologia e da história cultural da leitura e escrita (BOURDIEU; CHARTIER, 1993; CERTEAU, 1998; CHARTIER, 2002; LAHIRE, 1993) tem lançado um conjunto de referências para a compreensão e análise dessas políticas na escola, no cotidiano das relações escolares e no projeto de formação; ou seja, um conceito de cultura com objetivo de dar conta do processo de apropriação, balizando normas e práticas, professores, direção, funcionários, alunos e pais diante de um achado ou buscado conceito de cultura que abarque outras dimensões dessa relação considerando as inúmeras lógicas que movem as ações dos indivíduos nas escolas brasileiras, como mostrou Patto (2015):

⁶ Jerusa Vieira Gomes: Prefácio à segunda edição. Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, 1999.

[...] os interesses particulares, a necessidade de se proteger de conflitos, o conformismo, a burocratização das relações de trabalho, a rigidez das hierarquias, as relações de poder, as condições adversas de trabalho, os preconceitos sociais.

1.3.3 POLÍTICAS PÚBLICAS NO INTERIOR DA ESCOLA E AS PROPOSTAS DE REFORMA DA CULTURA ESCOLAR

É conhecido o fato de que é no campo da alfabetização que têm ocorrido algumas das principais reformas educacionais das últimas décadas. Um dos seus principais objetivos é a promoção das mudanças nas concepções e práticas pedagógicas da alfabetização dos anos iniciais. Ou seja, a promoção de uma revolução na cultura escolar tida como tradicional, obsoleta e a ser superada. No que diz respeito às políticas educacionais na escola nos últimos anos, as reformas no Brasil parecem direcionar as inovações escolares de forma mais intensa, no sentido de uma reestruturação global da instituição escolar e suas práticas internas de modo a colocá-las em sintonia com as demandas internacionais: para “a organização curricular, a gestão, a avaliação em escala e os sistemas de premiação de escolas e professores” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Mas, de acordo com Libâneo, a dualidade da escola pública brasileira, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola do acolhimento social para os pobres, a despeito de suas intenções reformistas rumo à promoção de uma cultura democrática, reproduz e mantém desigualdades sociais e tem vínculos perceptíveis com os acordos internacionais em torno do movimento Educação para Todos, financiados pelo Banco Mundial, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Para o autor, a vinculação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista observada na escola pública, representam substantivas explicações para o declínio da escola pública brasileira nos últimos anos (LIBÂNEO, 2012) e a manutenção dos processos de exclusão que a caracteriza desde os seus primórdios, mesmo após períodos de conquistas com a abertura democrática dos anos 90.

Frigotto e Ciavatta (2015) também ajudam a contextualizar os sentidos das atuais reformas educacionais e criticam as políticas educacionais para educação básica nos dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso, revelando que a “era FHC” foi um retrocesso no âmbito pedagógico. A conclusão se fundamenta na crítica ao tipo de projeto social mais amplo e ao projeto educativo a ele articulado, ambos agregados de forma ativa, admitida e subordinada aos organismos internacionais.

Nessa mesma direção, Saviani (2007) avalia criticamente as políticas públicas neotecnicistas que se constituíam no interior do neoliberalismo e que tem se implantado no Brasil nas últimas décadas. Para o autor, essas políticas representaram uma guinada conservadora que passou a dominar as reformas educacionais das últimas décadas. Faz, também, uma análise acerca da desconstrução das “ideias pedagógicas” que tem fundamentado a mudança das práticas pedagógicas na escola e a atuação do professor, apresentando “novas categorias” centrais: neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. No neoprodutivismo observam-se as transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo para o toyotismo e acabaram gerando as “ideias pedagógicas” na última década do século XX no Brasil: *uma nova versão da teoria do capital humano que determinam uma orientação educacional que se mostra na “pedagogia da exclusão”*. O neo-escolanovismo retoma o aprender a aprender (*com novo lema*), que reordena o neoconstrutivismo (*concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno*), que, por sua vez, nos leva para o neotecnicismo enquanto organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados de seus investimentos na educação, utilizando-se para isso da pedagogia da qualidade total e da pedagogia corporativa.

Como argumenta Freitas (1992), para o neotecnicismo, a educação somente pode melhorar por acréscimo de tecnologia e ampliação de controle (diretores, professores e alunos) via avaliação de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinadas com privatização. Para Passone (2015), a concepção fundamental desse modelo de gestão educacional vincula-se à crença contemporânea de que tais sistemas são mecanismos capazes de melhorar a qualidade do ensino e gerar competição entre as redes de ensino. De tal modo, idealiza-se que a competição melhorará o desempenho dos alunos e os resultados escolares. No entanto, de acordo com Passone (2015), a associação entre avaliação

e incentivo tem transformado a educação num “acontecimento ainda mais difícil, pois reforça os efeitos do discurso pedagógico dominante e reduz as condições de a educação acontecer” (p. 185).

Azanha em 1991 já alertava pesquisadores brasileiros sobre questões relacionadas às reformas. Para o autor parece que quando chega o momento de uma nova reforma - tendo como referência as contínuas reformas da educação brasileira - não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. De acordo com Zibetti, Souza e Barroco (2015) uma característica comum da efetivação das políticas públicas, particularmente na educação, é a falta de continuidade em longo prazo, assim, “a ruptura com o já realizado e o contínuo recomeçar são consequências previstas” (p.32).

Esses estudos têm mostrado que há ainda um desconhecimento das próprias políticas por parte daqueles que as implementam e um processo de alienação do trabalho pedagógico. O professor desconhece o conjunto e o contexto do projeto implantado ou a ser implantado; conhece, apenas, um aspecto daquilo que ele faz. De tal modo, que nos próprios planejamentos e execução dos projetos está a origem da ruína do objetivo anunciado já que não se avalia de antemão o cotidiano escolar, isto é, o contexto, as práticas, as concepções; enfim a cultura escolar como um campo dotado de experiências próprias que possui uma história, um modo singular de operar e pensar na sua articulação com as determinações e questões da sociedade onde se insere; logo, as mudanças são impostas de cima para baixo, rebaixando o professor ao posto de simples executor de decisões que não eram suas (PATTO, 2005). Nessa perspectiva, a cultura não é um conjunto de práticas, mas é concebida como um modo de ser e de estar, de pensar e de agir que caracterizam os diferentes grupos na sociedade de classes.

Na medida em que o fenômeno do fracasso escolar, a sua gravidade e perpetuidade tem levado às inúmeras e recorrentes reformas e políticas educacionais, principalmente no campo da alfabetização, entender como as políticas tem lidado com a questão, que ações têm proposto à escola e como a escola dela se apropria são questões que tocam diretamente este projeto. Daí a necessidade de uma retomada das raízes históricas dos modos de compreender o fenômeno tal como se fez presente nas políticas educacionais, já realizada por Patto (2015), cujo resumo aqui apresentado tem por finalidade auxiliar na compreensão em que medida elas foram ou não superadas nas políticas atuais como o PNAIC.

Na primeira parte do livro, que usaremos como referência (4ª edição: 2015), a autora faz uma revisão sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes na sociedade brasileira apresentando uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar e as políticas educacionais implantadas. No primeiro capítulo do livro: Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo, Patto utiliza o materialismo histórico como referencial teórico e propõe analisar a realidade na qual se produziu a versão sobre as diferenças de rendimento escolares (fracasso escolar) existentes entre crianças de diferentes origens sociais. A autora faz uma revisão crítica do discurso que fundamenta a literatura voltada a esse tema e faz uma reflexão acerca das concepções dominantes sobre o fracasso escolar numa sociedade de classes. Essa revisão nos conduzirá, fundamentalmente, a uma análise do aparecimento das sociedades industriais capitalistas, dos sistemas nacionais de ensino, das políticas educacionais e das Ciências Humanas, especialmente da Psicologia.

De acordo com Patto (2015), a política educacional: “ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar” (ZANOTTI, 1972, p. 22) se inicia no século XIX e “deriva de três vertentes da visão de mundo dominante na nova ordem social”....:

[...] de um lado, a crença no poder da razão e da ciência, legado do iluminismo; de outro, o projeto liberal de um mundo onde a igualdade de oportunidade viesse a substituir a indesejável desigualdade baseada na herança familiar; meta do nacionalismo que impregnou a vida política europeia no século passado (p. 41).

Todavia, embora para o projeto burguês a escola se revelasse essencial, ela não foi de fato implantada como uma política nacional como cita Patto, “os aparatos ideológicos por excelência ainda eram a Igreja e a família” (p.45).

Apenas ao final do século XIX, em países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, é que a escola se transformará num meio de socialização, mas adquirindo “significados diferentes para diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais e produção” (p. 46). Garantindo, assim, ao empresário, ou seja, ao detentor dos meios de produção, um trabalhador que produz racionalmente e de modo acelerado, mas com baixos salários, munido, porém, da crença de que um dia, pelo esforço pessoal, pela

dedicação ao trabalho terá alcançado o sonho de ascensão social almejada pela maioria. A difusão da crença de que em uma sociedade desigual e excludente a ascensão social se daria via equalização promovida pela escola foi também uma das funções atribuídas à escola. Como difusora da crença no poder redentor da escola, as políticas educacionais se colocaram a serviço seja da difusão das ideias de que a escola pode promover a justiça social, mesmo em uma sociedade produtora da desigualdade e seja da crença de que só os mais capazes chegarão ao topo das hierarquias sociais.

Marcadas pelas contradições sociais em uma sociedade de classes antagônicas, de acordo Zanotti (*apud* Patto, 2015), a política educacional no mundo ocidental pode ser dividida em grandes etapas: “ano de 1870, quando, até 1914, se atribui à escola a missão de redimir a humanidade” e a partir de 1870 quando “vigora, em várias partes do mundo, o ideário nacionalista em sua segunda versão: o da construção de nações unificadas, independentes e progressistas” (p. 46). E como as *nações-estado* insistiam em que deveria haver somente uma língua e um meio de instrução oficial, é a escola, no mundo capitalista do século passado, que assume a missão de unificação da língua e dos costumes; e de aquisição da consciência de nacionalidade (p. 47). Atribuindo à escola um sentido missionário e conferindo aos professores o papel de apóstolos leigos.

Como relata Patto, a convicção no poder da escola foi afetada pela Primeira Guerra Mundial já que este “conflito mundial” lançou um duro golpe nos liberais que “acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano” (p. 47). De tal modo, o movimento escolanovista que já era presente no final do século XIX se propaga de 1918 a 1936 (segunda etapa da política educacional, segundo Zanotti) com uma clara intenção: “rever os princípios e as práticas da educação, a fim de fazer da escola uma instituição a serviço da paz e da democracia” (p. 48).

Assim, como esclarece Patto, ao invés de uma pedagogia da imposição, deveria surgir uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil; uma proposta que substituísse o ensino ou transmissão de conhecimentos e tradições realizadas pelo professor, pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Coube, então, à Psicologia Científica, nesta época, a mensuração

das diferenças individuais, consolidando, portanto, a ideia de que os mais capazes conquistariam as melhores posições na sociedade. Portanto, os lugares sociais seriam ocupados com base no mérito, e esforço pessoal. Desse modo, era preciso identificar e promover uma escolarização diferenciada para os mais capazes.

De acordo com Patto (2015), essa ideia ilustra a natureza da pesquisa e do discurso educacionais sobre a reprovação escolar que caracterizou, desde a expansão do sistema de ensino, a escolarização das camadas mais pobres e o modo de explicar seu baixo desempenho escolar cujas ideias sempre vigoraram nos países capitalistas. E colocaram a necessidade de definir políticas públicas que pudessem equacionar os problemas. Contudo, cabe destacar, ainda, que o surgimento da Psicologia Científica “se dá no mesmo lugar e na mesma época em que foram formuladas as primeiras teorias racistas respaldadas no cientificismo do século XIX” (p. 48). Temos, então, uma Psicologia científica, gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, intensamente influenciada por uma visão organicista das aptidões humanas, carregada de pressuposições racistas e elitistas. De tal modo que a explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na junção de duas vertentes: ciências biológicas e medicina do século XIX. Porém, a psicologia e a pedagogia da passagem do século XX herdaram (como assinala PATTO) “uma concepção menos hereditária da conduta humana - isto é, um pouco mais atenta às influências ambientais e mais comprometida com os ideais liberais democráticos” (p.62), ao receber a influência dos estudos em antropologia cultural que davam destaque ao papel determinante do meio e da cultura no desenvolvimento humano. Visão essa que passou a sustentar o discurso sobre os problemas de aprendizagem e, também, as políticas educacionais nos países capitalistas ao longo do século XX, como problemas decorrentes de uma relação deficitária, prejudicial entre indivíduo e meio em decorrência de uma carência ou privação cultural de grupos humanos excluídos ou segregados nas sociedades capitalistas e fundamenta, inclusive, a “teoria da carência cultural”.

Nesse movimento, o preconceito em relação à pobreza foi sendo evidenciado uma vez que a teoria da privação cultural considera que a cultura das classes mais abastadas deve ser adotada como parâmetro para se avaliar a cultura da outra classe, desconsiderando os processos de exclusão e seus efeitos sobre a produção das diferenças. Consequentemente, como cita Patto:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidade impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar. Mesmo assim, fazem renascer, com estes programas, a esperança na justiça social, mais uma vez graças ao papel democratizante atribuído à escola compensatória que supostamente reverterá às diferenças ou deficiências culturais e psicológicas de que as classes 'menos favorecidas' seriam portadoras. Geram, desta forma, uma nova versão da ideia da escola redentora: será da que redimirá os pobres, curando-o de suas deficiências psicológicas e culturais consideradas as responsáveis pelo lugar que ocupam na estrutura social (2015, p. 74).

Mediante concepção de que crianças provenientes de meios desprivilegiados economicamente possuíam deficiências objetivas e subjetivas, essa teoria, colaborou para a perpetuação da crença de que as crianças pobres possuíam baixo rendimento escolar devido às precariedades socioeconômicas e culturais de suas famílias e suas consequências negativas sobre o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico.

No Brasil, até, aproximadamente, os anos 70 observa-se um predomínio das explicações das causas do fracasso escolar em função das características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos, em detrimento à explicação que considerava os aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino oferecido às classes pobres. As condições de pobreza às quais são submetidas as camadas pobres eram utilizadas para explicar o déficit cultural dos usuários das escolas públicas e justificar as dificuldades de escolarização do alunado brasileiro; e, lamentavelmente, as dimensões pedagógicas do processo são desconsideradas por psicólogos educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista. Durante os anos 70 buscou-se superar o discurso sobre as causas individuais do fracasso escolar, que atribuíam deficiência nos alunos e que agora passam então a ser explicadas pela teoria da Carência Cultural: afirmação de que as deficiências (déficit) do ambiente cultural das classes baixas produziam uma deficiência no desenvolvimento psicológico infantil e ocasionava, portanto, as dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Assim, se valida a tese da diferença cultural como explicação para o fracasso escolar e alega-se que a escola era imprópria para as crianças carentes, posto que os professores da classe média utilizavam métodos destinados às crianças da classe favorecida (FORGIARINI; SILVA, 2007).

No entanto, na década de 70 a teoria dos sistemas de ensino formulada por Bourdieu e Passeron (teoria crítico-reprodutivista) introduz no país a possibilidade de se pensar a escola na esfera de uma concepção crítica da sociedade, provendo ferramentas conceituais para que fossem analisados esses espaços enquanto lugares que reproduzem as diferenças sociais, perpetuam o status quo e, por isso, podem ser altamente discriminatórios e repressivos.

Segundo Patto (2015), historicamente as ideias de Althusser (1974), Bourdieu (1974), Bourdieu e Passeron (1975) “forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural: a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção” (p. 146-147). Na escola, a exploração produziria de acordo com essa teoria: “estilos de pensamento e de linguagem característicos dos integrantes das classes dominantes”, transformou o sistema de ensino num meio para a manutenção dos privilégios educacionais e profissionais apenas para os que detinham o poder econômico e o capital cultural. As análises de Bourdieu e Passeron possibilitaram a educação escolar ser pensada a partir de seus “condicionantes sociais”, e contribuíram à suplantação do imaginário de neutralidade do processo educativo.

De modo geral, nesse período, enquanto filósofos da educação e alguns pedagogos se voltam para análises direcionadas aos aspectos estruturais e funcionais do sistema, aspirando melhorar sua qualidade, outros pedagogos, e, principalmente psicólogos descrevem o fracasso escolar como: características biológicas, psicológicas e sociais da clientela escolar. Portanto, observam-se na história da explicação do fracasso escolar, até os anos 90, avanços e retrocessos; e como cita Patto:

É importante notar que se nos anos de predomínio da teoria da deficiência cultural os aspectos intraescolares receberam pouca atenção, se na vigência da teoria da diferença cultural a responsabilidade da escola pelo fracasso ficou limitada à sua inadequação à clientela, à medida que as pesquisas vão desvendando mais criticamente aspectos da estrutura e funcionamento do sistema escolar, ao invés de atribuir à clientela as causas do fracasso escolar ter sido superada, ela foi apenas acrescida de considerações sobre a má qualidade do ensino que se oferece a essas crianças (2015, p.154).

Para elucidar, citaremos a seguir uma pesquisa realizada em 2004 por Angelucci (et al.) sobre produções escritas sobre o fracasso escolar no período de

1991 a 2002, em dissertações de mestrados e teses de doutorados, na cidade de São Paulo, nos cursos de Pedagogia e Psicologia de universidades; e na Fundação Carlos Chagas.

De modo geral, na investigação realizada, as autoras concluíram, após consultar 71 obras, que o fracasso escolar era compreendido ainda como: I) problema psíquico: culpabilização das crianças e de seus pais; II) problema técnico: culpabilização do professor; III) questão institucional: focalizando na política pública os determinantes do fracasso escolar; IV) questão política (cultura escolar, cultura popular e relações de poder): focalizando as relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante, desvalorizando, de tal modo, a cultura popular. (FORGIARINI; SILVIA, 2007). Esses estudos evidenciam as retomadas constantes e os retrocessos que já deveriam ser superados.

E, finalmente, ao se fazer uma análise à explicação do fracasso escolar, pode-se enumerar três causas, apontadas nos estudos, que consideram os problemas escolares como dificuldades de aprendizagem das crianças das camadas populares, que precisam ser reformuladas: as suas condições de vida e suas consequências sobre o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio dessas crianças, cuja relação vem sendo problematizada por linguistas como Cagliari, 1997; Houston, 1997; psicólogos como Carraher; Carraher; Schliemann (1982); a inadequação da escola pública em lidar com esse aluno portador de supostos atrasos e problemas de aprendizagem; e, por parte da professora, a falta de sensibilidade e de conhecimento da realidade vivida pelos seus alunos em consequência da distância entre a sua cultura e a deles. Observa-se que embora tenha ocorrido nos últimos anos avanços significativos nas discussões a respeito do fracasso escolar, ainda existem concepções cristalizadas que atribuem o não aprendizado à criança e/ou à sua família; e outras ao professor e/ou ao método utilizado.

Todavia, a partir de pesquisas e análises realizadas por Maria Helena Souza Patto e inúmeros outros trabalhos que se seguiram, a Psicologia Escolar têm realizado um movimento de autocrítica sobre o lugar desse campo no interior da educação e também têm revisado as suas formas de entender o próprio lugar da psicologia, compreendendo a necessidade de submergir cada vez mais dentro da escola; buscando compreender como é a escola na sua materialidade, como se

organiza a partir de seus diferentes atores e como se materializa no âmbito das políticas públicas que atravessam esse ambiente no seu dia-a-dia. Ponderando que embora tenhamos uma política pública educacional (federal, estadual e municipal), não temos uma escola idêntica à outra, visto que cada escola é uma e tem seu modo de se organizar e de se apropriar das políticas educacionais propostas. Como adverte Marilene Proença Rebello de Souza em 2015, pode-se dizer que somente nos últimos 30 anos que surgiram questões voltadas à compreensão dessas políticas, desse movimento de autocrítica da própria Psicologia Escolar. No entanto, já se têm construído alguns questionamentos e a pesquisa (a intervenção; o contato com as escolas, com os professores, com as redes tanto estadual como municipal de ensino do estado de São Paulo) tem nos apresentado elementos importantes. Tanto do ponto de vista da Universidade, quanto daqueles que estão no chão da escola, vivendo essa realidade e materializando, portanto, esse espaço no seu dia-a-dia (SOUZA, 2010, 2015). Admite-se, portanto, que a Psicologia da Educação tem assumido importante papel nas décadas mais recentes ao explicitar sua relação com as políticas públicas (ZIBETTI; SOUZA; BARROCO, 2015).

Segundo Souza (2010), historicamente, a partir dos anos 80 algumas pesquisas tiveram um papel definidor nas políticas que foram implementadas no campo da educação (no que diz respeito às políticas educacionais e às questões centrais da escolarização: acesso, permanência e ensino de qualidade). Um trabalho importantíssimo de pesquisa foi realizado pelo Prof. Alceu Ferraro que, desde a década de 80, examinou a tendência secular do alfabetismo no Brasil e institui duas expressões fundamentais que vão definir os problemas de acesso e de permanência: a exclusão da escola (questão do acesso) a exclusão na escola (questão da permanência). Analisando esses dois conceitos, o pesquisador concluiu que no Brasil a lógica de exclusão e de seleção que tem regido a escola brasileira, deve ceder lugar à lógica da universalização à educação (FERRARO, 1985). Uma segunda discussão surge no início dos anos 90 pelo pesquisador Sérgio da Costa Ribeiro. Ribeiro (1991) mostrou, por meio de um modelo matemático, denominado Profluxo, que o grande problema não se centrava nos altos índices de abandono da escola, conforme se acreditava a partir de dados oficiais, mas sim na repetência que – ao ser contabilizada pelas estatísticas escolares como matrícula nova – não revelava, de fato, a presença desse aluno no sistema educacional no ano anterior. O

discente permanecia em média oito anos e meio na escola e mantinha-se nas séries iniciais (SOUZA, 2010, p. 131).

De acordo com Souza (2015), as políticas do estado de São Paulo foram marcadas por essas duas grandes concepções, que mais tarde também passaram a ser políticas a nível nacional. As discussões foram influenciadas por uma necessidade de se repensar os temas: de acesso, permanência, repetência, entre outros. Essas políticas se centraram a partir dos anos 1980: no Ciclo básico de aprendizagem (1984); na Reorganização das escolas (1996); no Professor Coordenador Pedagógico (1996); nas Classes de Aceleração (1996); na Progressão continuada (1998) e na inclusão de pessoas com deficiência (2001). No entanto, mesmo com tais políticas, as desigualdades regionais e sociais ainda se mantêm e fazem com que os dados de defasagem série-idade, reprovação e evasão não apresentem os resultados esperados pelas políticas educacionais. Como aponta Soares (2016), se a partir da década de 1940, época em que se intensificou a democratização da educação, menos de cinquenta por cento das crianças brasileiras conseguiam romper a barreira da 1ª série, ou seja, metade das crianças, matriculadas nas escolas eram reprovadas ou se evadiam porque não conseguiam aprender a ler e escrever, a diferença é que hoje os alunos não conseguem romper a barreira do primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), ou no caso das redes públicas de ensino que optaram pela progressão automática, as crianças avançam para o ciclo seguinte ainda sem estar alfabetizada, quer dizer, o fracasso, antes concentrado na série inicial, atualmente se dilui ao longo do ensino básico.

E tendo como referência as inúmeras políticas implantadas no estado e na cidade de São Paulo, pode-se questionar aqui: como é que estudaremos essas políticas? Como é que entenderemos essa diversidade? Essas grandes variações que foram acontecendo no plano da própria escola? De modo geral, a proposta de Souza (2015) é entender as políticas públicas a partir de alguns referenciais, procurando ter como diretrizes as asserções a seguir: I) a escola é *atravessada* pelas políticas públicas; entendendo, sobretudo, como citado anteriormente, que as políticas não determinam a escola, já que a escola tem a sua forma particular de ver a política; II) é fundamental conhecer os *processos de apropriação* dessas políticas a partir: 1º do discurso oficial; 2º do discurso e das práticas docentes; 3º da visão dos alunos e pais; 4º do sindicato; III) torna-se necessário compreender o processo de escolarização e como superar dificuldades enfrentadas nas relações institucionais

advindas desses atravessamentos, já que durante muito tempo se falava somente do lado negativo da escola, sem ponderar o que a escola estava fazendo para superar suas dificuldades (SOUZA, 2015).

E como podemos explicar essa distância entre a intenção do discurso oficial e a realidade escolar?: Conhecendo os bastidores da política educacional; analisando os sentidos e significados dessas políticas na prática pedagógica; compreendendo os benefícios dessas políticas para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças e adolescentes; e analisando os efeitos dessas políticas no processo de escolarização. E ponderando as diferentes propostas de implantação de políticas educacionais, podem-se levantar vários aspectos de análises a partir de estudos realizados no campo da psicologia escolar e educacional (SOUZA, 2015): I) Hierarquização das formas de implantação: as políticas continuam sendo apresentadas do centro para as bases (no que diz respeito, principalmente, à relação com as secretarias centrais), e os estudos revelam que se essa relação (com as bases) não for reavaliada essas políticas tendem a fracassar; II) Desconsideração da história e da trajetória profissional dos docentes: ainda se ignora os sujeitos que estão diretamente envolvidas nos programas propostos e que poderiam ser parceiros na discussão dessas políticas; III) Ausência de infraestrutura para sua realização efetiva: pode-se afirmar que se em conjunto com a implantação das propostas, os municípios e as instituições não tiverem as condições necessárias para sua efetivação, o programa proposto está fadado a não acontecer; IV) preconceitos em relação às crianças das camadas populares: lamentavelmente a ideia que ainda orienta os textos das políticas vão no sentido de culpabilização desses sujeitos. Encontraremos, por exemplo, citações afirmando que determinada política vai diminuir a violência dos pais com as crianças como se as classes populares fossem somente um espaço de violência, maus tratos, desqualificação. Transformando, desse modo, as proposições em fatos e os identificando como fontes dos problemas das crianças (SAWAYA, 2006).

Cabe, ainda, destacar que uma característica comum da efetivação das políticas públicas, particularmente na educação, é a falta de continuidade em longo prazo, assim, a ruptura com o já alcançado e o continuo reiniciar são consequências previstas (ZIBETTI; SOUZA; BARROCO, 2015). As ações assumem desse modo, a forma específica de planejamento, tendo normalmente como objetivo a implantação rápida de mudanças que não só imprimem a marca dos que estão no poder, mas

que também apagam as marcas deixadas pela gestão anterior. Se já contamos com resultados de estudos que revelam os limites de alguns projetos e programas implantados, possibilitando uma compreensão mais ampla do problema, o grande desafio parece ser ainda a superação de explicações individuais para os fenômenos educacionais; o investimento em melhores condições de estrutura e de trabalho; a articulação da Educação com os conhecimentos construídos em outras áreas na implementação de políticas públicas e projetos político-pedagógicos; e a superação de visões preconceituosas em relação ao pobre e à pobreza no Brasil (SOUZA, 2015).

Como menciona Patto (2005), quem conhece a escola por dentro sabe das dificuldades que projetos e reformas trazem a professores e alunos e ao andamento da vida escolar. Assim, a autora esclarece que mesmo quando as mudanças anunciadas se pautam formalmente em intenções louváveis, interesses particulares revelam-se muito mais decisivos, tais como: rivalidade político-partidária e o carreirismo político e profissional, além das inúmeras dificuldades geradas pela precariedade material da escola. De modo geral, de acordo com a autora, as ações assumem a forma de planejamento, tendo normalmente como objetivo a implantação rápida de mudanças que não só imprimem a marca dos que estão no poder, mas que também buscam apagar as marcas deixadas pela gestão anterior. Desse modo, as práticas de alfabetização trazidas pelas reformas em curso, vão se construindo, portanto, em meio à disputa de diferentes ordens, em um substrato feito de camadas de reformas sucessivas que foram deixando suas marcas nas ações e compreensões que constituem a ação cotidiana dos professores e alunos.

1.4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PROVENIENTES DE UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

O neoconstrutivismo - *concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno* - citado por Saviani (2007) como aquela que passou a caracterizar as formas de apropriação das ideias de autores como Piaget nas políticas educacionais e reformas de alfabetização desde os anos 80 é, também, para Patto (2005) a repetição de um equívoco: “a ilusão tecnicista que pôs a epistemologia genética da leitura e escrita de base teórica piagetiana como ‘bola da vez’ que realizaria a missão impossível de salvar a escola brasileira” (p. 62).

Nessa perspectiva, como cita Sawaya (2008), no campo da alfabetização brasileira, a psicologia (desenvolvimento psicológico: nas vertentes da aprendizagem construtivistas e psicolinguísticas) tem sido apontada por vários autores como a ciência que mais tem influenciado as políticas e reformas educacionais no Brasil. De tal modo que, desde os anos 80, a política educacional do Estado de São Paulo tem voltado suas propostas político pedagógicas para duas ações básicas: o Projeto de Implantação do Ciclo Básico como o ponto de partida de uma reorganização gradativa da escola de 1o. grau e os projetos de capacitação dos professores alfabetizadores com o intuito de promover uma reestruturação dos projetos de alfabetização. Segundo Sawaya (1999), objetivou-se com essas reformas uma mudança conceitual e pedagógica do sistema de ensino da língua escrita baseados nos trabalhos produzidos em 1979 por Emília Ferreiro e Ana Teberosky⁷ visando, principalmente, reverter o fracasso escolar das crianças de classes populares.

Como relata Sawaya (1999), essas concepções tinham por fundamento a noção de que as crianças de classes populares fracassam ao iniciarem a alfabetização (anos iniciais), colocando no centro das discussões a competência linguística da criança e suas capacidades cognitivas (p. 10). E, desse modo, foram propostas três tarefas básicas a efetivação da reformulação da escola pública de 1o. grau (Sawaya, 1999, p. 17):

- 1) Redirecionar a ação pedagógica com o objetivo de minimizar a distância entre o desempenho dos estudantes das diferentes camadas populares; 2) Modificar a sistemática de avaliação dos alunos; 3) Aumentar a duração para aquisição da leitura e a escrita para dois anos, tendo em vista que as crianças de baixa renda não têm o mesmo ritmo de aprendizagem das outras crianças nem partem do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo.

A concepção de que as crianças de baixa renda não partem do mesmo nível de desenvolvimento cognitivo (noção de criança como sujeito cognoscente), modifica a base do trabalho pedagógico das redes públicas. A criança nessa concepção “se desenvolverá pela interação com o objeto de conhecimento e em função dos estágios em que se encontra em seu desenvolvimento psicogenético”

⁷FERREIRO, E., TEBEROSKY, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Ed, 1979.

(SAWAYA, 1999, p. 17). O principal pressuposto é o de que essas crianças têm pouco contato com situações de leitura e escrita em casa, “fazendo com que cheguem à escola com certo atraso nas suas hipóteses de escrita” (p. 8). De modo geral, como cita Sawaya, pode-se dizer que essas crenças, vinculadas a essas contribuições teóricas, fazem ressurgir as antigas teses da precariedade material e as suas consequências sobre a formação cognitiva, linguística e cultural das crianças pobres e seu desempenho escolar (citadas no estudo realizado por Maria Helena Souza Patto na década de 1980), associando-as às questões relativas à leitura e à escrita (SAWAYA, 1999).

Tendo como referência essas reformas (brevemente citadas acima), a própria psicologia e outras áreas de conhecimento tais como a sociologia, a antropologia e a filosofia têm realizado um exame crítico a respeito das transferências dessas teorias às práticas de ensino da língua escrita nas escolas. E assim, sugerem estudos objetivando compreender o que é a escola, como ela se constitui efetivamente nas práticas de leitura, escrita, enfim, nas práticas formativas tal como efetivamente realizadas nas situações de ensino e aprendizagem uma vez que suas complexas relações seriam praticamente desconhecidas pelos estudiosos da área. Para Azanha (1991):

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares” etc). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação (p. 38).

Nesse sentido, como cita Sawaya (2008), estudos (BOURDIEU; CHARTIER, 1993; CERTEAU, 1998; CHARTIER, 1993; LAHIRE, 1993) têm analisado criticamente as formas que as noções psicológicas de aquisição da leitura e escrita assumiram na formação dos sujeitos nas instituições escolares e os problemas de escolarização que acabaram por não serem solucionados por conta da insuficiência explicativa dessas propostas e das suas ações como no insucesso escolar de crianças brasileiras. Evidenciando, também, o quanto algumas das noções

psicológicas de aquisição da leitura e da escrita repetem concepções que foram revistas pelas ciências da linguagem - mas que desconhecidas pela escola - continuam a estruturar as práticas escolares de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabendo destacar que a aquisição da leitura e escrita apresenta-se como fator fundamental na constituição dos sujeitos e na produção de seu lugar social, seja pela depreciação do analfabeto, como sugere Viñao-Frago (1993), seja pelo estigma àquele que não escreve corretamente, como infere Chervel (1990); atrelados aos dispositivos propostos pela “schooling society”, que não concebem a aquisição de conhecimento e de habilidades se não por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001).

As contribuições desses estudos têm possibilitado uma revisão crítica acerca dos determinantes do fracasso escolar de crianças de classes populares e contradizem as teses de supostas defasagens cognitivas e/ou linguística mencionadas nos pressupostos construtivistas da aquisição da leitura e da escrita, tais como:

[...] Uma criança pobre, proveniente de um lar analfabeto ou semi-analfabeto, não pode levar consigo, para a escola, tal bagagem cultural. Mas, o professor, sem perceber, utilizará essa bagagem como já adquirida (FERREIRO, 1979, p.295-298).

De acordo com Sawaya (1999), parece que se acrescentou ao conceito de marginalização cultural a ideia de uma defasagem em seu processo de desenvolvimento cognitivo e cultural em relação à aquisição da leitura e da escrita tal como proposta pela escolarização:

[...] se prejuízo houve devido às precárias condições socio-econômicas e culturais dessas crianças, ele se colocava agora em termos de defasagem em seu processo de desenvolvimento cognitivo e cultural, provocada pela situação de carência de objetos culturais (livros, situações de leitura e escrita) dessas famílias e que teriam impedido as crianças de iniciar seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em casa (p. 15).

Vemos, portanto, a educação condicionada a pensar de acordo com as ideias produzidas no âmbito da psicologia sobre a relação entre pensamento e linguagem, cuja produção científica revela que não há consensos acerca de como se

estabelece essa relação e suas consequências na escolarização das crianças provenientes dos meios populares (SAWAYA, 1999; PATTO, 2005). De tal modo, desconsidera-se a história e a trajetória profissional dos docentes, os seus saberes, suas práticas, ignorando-se os sujeitos que estão diretamente envolvidos nas práticas escolares e na implementação dos programas propostos. Assim, o adulto - como educador, como autoridade diante da criança - parece desobrigar-se dessa posição, esperando que a ciência responsabilize-se pelos erros e acertos da educação. E tornando o professor, de algum modo, num executor de ações planejadas em outras instâncias que não a sala de aula e a escola. Mas já não é possível ignorar as relações que se estabelecem no cotidiano escolar: a trama na qual se desenvolve as práticas pedagógicas e a relação intersubjetiva e transferencial que envolve o ato pedagógico como uma relação entre sujeitos singulares e sociais.

Assim sendo, buscar alternativas para o desenvolvimento de estudos que discutam criticamente o impacto das teorias psicológicas do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura e escrita nas políticas e reformas educacionais, torna-se uma tarefa importante. Parece, também, essencial, discutir as contribuições da história cultural e da sociologia da cultura que permitiram a compreensão da leitura e da escrita como práticas culturais, para que possamos “urgentemente” resgatar os alunos e os professores como sujeitos sociais e resgatar, principalmente, suas experiências de leitura e escrita para além dos limites da escola, inserindo-os no contexto de uma produção de subjetividades que ultrapassa as experiências e práticas de leitura e escrita definidas pelas reformas educacionais (SAWAYA, 2018).

Os escritos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Maria Helena S. Patto e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta nos fornecem ferramentas que nos permitiriam e/ou nos conduziriam a um estado de crítica às estratégias por trás dos projetos e programas de formação que sob uma fachada de democratização do ensino e sem os ditos processos de exclusão, vão através dos tecnicismos, dos usos tidos como funcionais da leitura e da escrita, entre outros, levando o projeto escolar e o leitor para bem longe do protagonismo; nesse modelo, o leitor estaria por sua vez sendo produzido e moldado pelo texto escrito, livros didáticos que passaram a ditar ações no ensino e formas de utilização dos mesmos levando a um ponto e/ou momento de total passividade. A escola possui redes que unificam outros setores da vida humana

e, uma vez reconstruí-las, seria caminhar em direção à tentativa de compreender “a lógica de certas atividades escolares” pondo a luz em seus sujeitos via processo de observação da vida cotidiana e de seus personagens (professor, diretor, família etc) que ganham e/ou ganhariam importância fora do comum nos estudos nesse campo. Acredita-se que a unidade singular do sistema escolar estaria nesse “primeiro nível de integração”. O que tido como conceito de cotidiano direcionado ao sujeito individual, constitui-se num problema ao se tentar reconstruir o que “especificamente” escolar. “Num âmbito como o escolar, os sujeitos costumam integrar práticas e saberes que provêm de outros âmbitos e excluir de sua prática cotidiana elementos que pertencem ao domínio escolar” como assinala Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 143). Um professor incorpora outros saberes de sua vida, elementos muitas vezes totalmente distintos daqueles dos quadros de sua formação docente e, ainda segundo a autora, estes tipos de cruzamentos e de rupturas tornam difícil estabelecer o que de fato constrói a escola. E finalmente como alerta Sawaya (2018), numa sociedade na qual as práticas escolares também respondem à lógica pragmática que rege as ações cotidianas e as formas de pensamento do senso comum descritas por Agnes Heller como uso de juízos provisórios, de preconceitos, de ultrageneralizações e da ação por imitação, busca-se nas pesquisas, num referencia da Psicologia Crítica, o resgate do sujeito concreto em suas respectivas ações do dia-a-dia.

Considera-se necessário e oportuno refletir sobre o significado da apropriação de projetos de alfabetização porque segundo os dados de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental, ainda não é possível afirmar que a alfabetização de nossas crianças tenha ocorrido de forma plena, assegurando a cada uma o uso das suas capacidades para ler, escrever e contar. Após tantos anos de sucessivas propostas de reformas na alfabetização, é preciso ainda perguntar: I) *O que propõem os programas de alfabetização que têm orientado as ações nas escolas públicas?*; II) *Como um professor alfabetizador e os formadores da rede municipal se apropriam dessas propostas?* Os capítulos III e IV propõem analisar essas questões, utilizando como material de análise os textos do curso de Formação do PNAIC (Brasil, 2012c); o caderno de anotações da *Professora Alfabetizadora*; entrevistas semiestruturadas realizadas com os formadores do município; e as respostas obtidas no trabalho de releituras de textos, anotações e apontamentos selecionados pela *Professora Alfabetizadora* durante o processo de reconstrução de

sua experiência formativa no Curso de Formação: PNAIC – realizado pela alfabetizadora em 2016.

O próximo capítulo (Capítulo II) expõe o desenvolvimento do presente estudo do ponto de vista metodológico e apresenta o processo de investigação: escolhas metodológicas, os recortes e os procedimentos da investigação.

CAPÍTULO II

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: SUBSÍDIOS PARA O ESTUDO DA APROPRIAÇÃO, POR PARTE DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA E TRÊS FORMADORES, DO PNAIC (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA)

[...] A estatística “apreende o material destas práticas e não a sua forma; ela põe à mostra os elementos utilizados e não ‘fraseado’ devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam esses elementos, todos ‘recebidos’ e de cor indistinta”. Por isso, “a sondagem estatística só ‘acha’ o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence” (CERTEAU, 1998, p.16).

O objetivo principal desse estudo consiste em investigar a apropriação, por parte dos educadores, de uma política educacional de alfabetização. Nesse sentido, a pesquisa, se configura como qualitativa e propõe-se a alternativa teórico-metodológica oferecida pela abordagem etnográfica. A abordagem adotada nesse estudo (qualitativa), diretamente relacionada aos objetivos e a problemática apresentada na introdução e capítulo I (referencial teórico que embasa esse estudo) sustentarão a leitura e a análise de dados de todo o material. Essa abordagem é definida por Martins (2004, p. 289) como aquela que “privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento de análise”. Desse modo, acredita-se que seus princípios e meios permitem contribuir para uma melhor compreensão do processo de apropriação de uma política educacional. De modo geral, uma pesquisa com ênfase qualitativa pode assumir várias formas. Nesta investigação, considerando os objetivos e o objeto de estudo, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa etnográfica fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso.

A Etnografia - originada na Antropologia - é uma metodologia com o objetivo de pesquisar as sociedades e suas culturas; uma de suas características principais é o contato direto do pesquisador com os sujeitos pesquisados, procurando compreender as situações “no momento de seu acontecer e registrando aspectos difíceis de serem documentados em outras metodologias, tais como as expressões extraverbais e silêncios” (COSTA, 2016, p. 86).

Essa abordagem na perspectiva de diversos autores revela que não é possível mais abandonar a *dimensão dos sujeitos* que fazem história e são por ela constituídos. Assim, esse trabalho chama a atenção para o fato de que já não é mais possível desconsiderar a *dimensão dos sujeitos* nas relações que estabelecem com as políticas educacionais (suas propostas e práticas, suas concepções e direcionamentos); objetivando, assim, ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação desses projetos de alfabetização e analisar o lugar que os professores ocupam na sua apropriação.

Cabe destacar que a pesquisa Etnográfica propõe uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e amplas categorias de análise de dados. Mas, quando se associa a Etnografia aos estudos educacionais, prescinde-se da necessidade de se cumprir alguns requisitos já que, por exemplo, o curto período de um ano letivo dificulta a realização de uma Etnografia dentro das condições (de tempo) esperadas (COSTA, 2016). Dessa forma, de acordo com André (2005) realizam-se estudos de tipo etnográfico adaptados à Educação. Assim, utilizam-se, procedimentos tradicionalmente associados à etnografia, tais como: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos.

Além disso, os estudos da psicologia escolar e educacional no campo das políticas públicas (no interior da escola), não podem ser pensados como algo a ser idealizado e imaginado pelo pesquisador, deve-se considerar a escola tal como ela se constitui, ou seja, a escola “tal como ela está, tal como ela se apresenta”. Carece, então, partir de análises no interior da própria escola. Assim, uma metodologia participativa com possibilidades de convívios dentro da escola parece fundamental para que o pesquisador “documente o não documentado”, ou seja, registre aquilo que não está na lei (na política pública) e também não está no projeto pedagógico e nos documentos específicos da escola. É preciso documentar o que é vivido pela escola; aquilo que é transformado no seu dia-a-dia, como as práticas e as formas de ação. Com tal característica, as metodologias etnográficas, que vem sendo utilizadas por uma psicologia crítica no Brasil, buscam “entender acerca das dificuldades que os projetos e reformas, da maneira como são habitualmente concebidos e implantados, trazem a professores e alunos e ao andamento da vida escolar” (PATTO, 2005, p. 60).

Assim, o princípio teórico que norteará a realização desse estudo se baseará nas contribuições teóricas e metodológicas provenientes de uma psicologia crítica

que toma os indivíduos e suas ações a partir das relações sociais, históricas, intersubjetivas que os constituem. Nesse sentido, as alternativas teórico-metodológicas construídas por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (já citadas na introdução e capítulo I desse estudo) serão utilizadas para atingir os objetivos desse trabalho, que supõe uma microanálise da vida escolar, partindo da análise das estruturas macros que organizam a sociedade até encontrar os indivíduos da vida cotidiana, nas suas ações e relações no micro universo da vida escolar. E por esse intermédio busca analisar como esses sujeitos em suas subjetividades, nela se desenvolvem, se constituem e operam. Deste modo, as linhas fundamentais da análise são os processos constitutivos da realidade escolar, dos quais esses sujeitos (com suas subjetividades, com suas experiências, desejos, necessidades) vivem as contradições sociais às quais estão imersos, marcados por processos conscientes e inconscientes, que são parte constitutiva da vida da escola e do que nela se produz. E ao definir que processos seriam relevantes para esse estudo, Rockwell e Ezpeleta elegeram “o seu sentido histórico, sua configuração e consequência diferentes de acordo com o tempo e o contexto específico” (2007, p. 145), mas analisadas a partir da dimensão dos sujeitos que fazem a história. De acordo com Rockwell (1986), esse processo sucessivo de construção é constitutivo dos trabalhos etnográficos, cujos caminhos seguidos vão sendo determinados em função: “das especificidades do objeto de estudo, do tipo de interação que se busca com a ‘realidade’ e, ainda, do cenário efetivamente encontrado em campo e do que os informantes nele presentes oferecem” (SARTI, 2005, p.20).

O foco da análise desta investigação é o processo de apropriação da Política Educacional PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). O seu conteúdo será constituído, principalmente, pelas percepções que uma *Professora Alfabetizadora* e três orientadores de estudo⁸ têm acerca dessa política educacional idealizada pelo Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, e pelas formas como o têm interpretado na sua prática diária. Ao optar pelo estudo da apropriação de uma política educacional por uma alfabetizadora e, principalmente, pelas formas como o têm interpretado na sua cotidianidade (tendo como referência

⁸ Orientadores de estudo: Professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação para conduzirem as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores (Curso de Formação nos Municípios).

as discussões de JUSTA EZPELETA e ELSIE ROCKWELL) foi preciso considerar a necessidade de realizá-lo à medida que este fenômeno se desenvolve, ou seja, nas condições reais em que ocorre (na sala de aula, na sua prática diária). Assim, norteadas pela pesquisa qualitativa etnográfica fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso (citado anteriormente), a pesquisa teve o ambiente natural como fonte direta de dados. Desse modo, foi necessário o mergulho na situação a ser estudada; e uma vez que o trabalho de campo requer um estudo de caráter longitudinal, a investigação foi realizada durante um ano (nove meses). Durante este tempo procurou-se atender aos princípios do modelo etnográfico. Como descreve André (2005), a principal preocupação do pesquisador que opta pela etnografia é com o significado que os grupos em estudo atribuem às ações, aos eventos e à realidade que os cercam.

É um estudo de caso etnográfico, para Sarmento (2011), uma investigação que assuma o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola. Sendo o estudo de caso um tipo de pesquisa no qual um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade para a obtenção de uma compreensão ampliada sobre outros casos (fenômenos ou situações) similares; no formato interpretativo pode até utilizar a descrição, mas o enfoque principal é interpretar os dados num esforço para classificar e contextualizar a informação e também teorizar sobre o fenômeno. Assim sendo, um estudo de caso etnográfico impõe a adopção de um desenho investigativo e sugere o emprego de métodos convergentes com tal orientação. Sarmento (2011, p. 16-17) citando Linda Smith (1982) sintetizar os seguintes elementos metodológicos decorrentes da orientação etnográfica:

- a) Permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, de forma a que o investigador possa pessoalmente recolher as suas informações, através da observação participante e da entrevista aos membros que lá residem, trabalham ou atuam.
- b) O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados;
- c) O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, tanto quanto para as interpretações que fazem desses comportamentos, e para os processos e conteúdos de simbolização do real;

- d) O esforço por produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados [...];
- e) O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados, com concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses [...];
- f) Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

André (2005, p. 31) também alerta os pesquisadores em relação ao uso do estudo de caso etnográfico:

O estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

Apresentadas as razões metodológicas utilizadas nesta investigação, descreve-se na sequência o caminho percorrido em cada fase da pesquisa. A geração de dados durou dois semestres (um ano) e se deu nos próprios locais de trabalho dos educadores (sala de aula da *Professora Alfabetizadora*; diversos ambientes da escola; secretaria de educação). O trabalho foi orientado por duas etapas iniciais. O primeiro refere-se ao plano de campo traçado a partir dos objetivos e perguntas da investigação e da base teórica que a fundamenta. O segundo, foi pautado pela interação estabelecida entre a pesquisadora e a *Professora Alfabetizadora* que implicou o (re)planejamento do 1º para o 2º semestre. No Quadro 1 será apresentado resumidamente os principais caminhos percorridos na 1a e 2a fase da investigação; e na sequência essas informações serão apresentadas em detalhes.

Quadro 1 – Principais caminhos percorridos na 1a e 2a fase da investigação

1º SEMESTRE DE 2016	
1ª FASE DA INVESTIGAÇÃO: FASE EXPLORATÓRIA	
Contatos iniciais para entrada no campo de pesquisa, para localização dos sujeitos participantes e o estabelecimento dos procedimentos e instrumentos para a geração de dados.	
2º FASE DA INVESTIGAÇÃO: A GERAÇÃO DE DADOS	
Observações e entrevistas semiestruturadas (1ª etapa)	
Professora Alfabetizadora	Orientadores de estudos
ANÁLISE DE DOCUMENTOS: Documentos inseridos no site oficial do Ministério da Educação (MEC); Levantamento no Banco de Teses da Capes; Biblioteca Digital: UNICAMP e USP. Palavra-chave: "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa"; Cadernos de Apresentação PNAIC; Dados da escola em relação ao SAEB/ANA 2013 (Relatório SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação).	
2º SEMESTRE DE 2016	
Entrevistas semiestruturadas: Orientadoras de estudo	
Entrevistas não estruturadas e análise de documentos (2ª etapa)	
Análise (em conjunto com a Profa Alfabetizadora): Caderno de Formação PNAIC - Ano 02 (BRASIL, 2012c)	Caderno de anotações da Profa Alfabetizadora: releituras, interpretações e memórias do curso DE FORMAÇÃO

Fonte: Próprio Autor (2018)

2.1 PRIMEIRA DA INVESTIGAÇÃO (FASE EXPLORATÓRIA): O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ OS SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira etapa no desenvolvimento da pesquisa que faz uso do estudo de caso etnográfico é definir mais precisamente o objeto de estudo. Denominada por André (2005) de fase exploratória, é o momento em que o pesquisador procura adentrar a realidade do fenômeno a ser estudado para definir a unidade de análise, o caso, para confirmar ou não, as questões iniciais por meio dos contatos iniciais para entrada no campo de pesquisa, para localização dos sujeitos participantes e o estabelecimento dos procedimentos e instrumentos para geração de dados. Em coerência com essas orientações, o primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa foi procurar a direção das unidades escolares públicas que atendiam a modalidades de ensino fundamental (1º ao 4º ano) e validar os participantes da presente investigação.

2.1.1 CONTATO COM AS ESCOLAS

O contato com as escolas, para realização da pesquisa, iniciou-se em fevereiro de 2016. O objetivo inicial era realizar a pesquisa em uma escola pública municipal da região centro-oeste de Campinas-SP. O motivo que nos levou a escolher essa escola foi, por um lado, ser uma das escolas mais antigas da região que se destaca na rede pública pela busca da excelência educacional, e, por outro, ser a escola em que fui alfabetizada (estudei nessa escola da 1ª à 8ª série - antigo primário e ginásio). Minha coleta de dados do mestrado também foi realizada nessa escola. Na época entrevistei alunos do 2º, 4º, 6º e 8º ano do ensino fundamental.

Assim, entrei em contato com a secretaria da escola, apresentei a proposta da minha pesquisa atual de doutorado e agendei um horário com a diretora. No dia agendado, fui recebida pela assessora pedagógica (porque a diretora estava em reunião); na oportunidade apresentei, então, os objetivos do estudo, os aspectos éticos e os procedimentos referentes à pesquisa. De acordo com a assessora pedagógica, seria bem complicado realizar essa pesquisa por conta do modelo (etnográfica); acreditava ser quase impossível a participação dos professores alfabetizadores, ou seja, de acordo com a professora, minha proposta de pesquisa, com uma metodologia participativa com possibilidades de convívios dentro da escola é bem interessante, mas um pouco complicada já que nem sempre os professores aceitam participar. No entanto, iria levar minha proposta para a direção e também para os professores (tentaria agendar uma reunião com os professores para que eu apresentasse os objetivos da pesquisa). Agendou-se uma nova reunião (uma semana após nossa conversa inicial); deixei meus dados e telefone. Mas, dois dias depois entrou em contato (via telefone) informando que não seria possível agendar um encontro com os professores porque nenhum professor aceitou participar da pesquisa.

Indicou duas escolas municipais, de ensino integral na cidade de Campinas-SP, localizadas na mesma região. Tentei agendar uma reunião com os diretores e/ou coordenadores dessas escolas, entrando em contato por telefone ou pessoalmente, mas após duas semanas de tentativas (sem sucesso) acabei desistindo e adotei, então, outra estratégia: entrei em contato com uma amiga

diretora de escola que me indicou à vice-diretora de uma escola municipal localizada na Região Sul da cidade de Campinas-SP.

Entrei em contato com a vice-diretora dessa escola, apresentei a proposta da pesquisa e agendei um horário. No dia agendado, fui recebida pela diretora e vice-diretora; apresentei, então, os objetivos do estudo, os aspectos éticos e os procedimentos referentes à investigação; e a vice-diretora me acompanhou numa visita rápida ao prédio: A escola tem sete salas de aula (uma média de 25 alunos por sala) do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; total de 300 alunos. No período da manhã, estudam os alunos do 1º ao 5º ano e no período da tarde do 6º ao 9º ano. No final da visita, a diretora me disse que ela poderia autorizar, mas que eu precisaria *convencer* os professores alfabetizadores a participarem da pesquisa; motivo: *“normalmente tem muitos estudos realizados nessa escola por pesquisadores das Universidades da região e os professores já estão um pouco cansados”*; Assim, incluiu a apresentação da minha pesquisa na pauta da reunião semanal de TDC (Trabalho Docente Coletivo)⁹; reuniões agendadas semanalmente às 2as feiras (12:00).

Realizei uma breve apresentação dos principais objetivos da pesquisa; no final da apresentação dois professores (uma professora/alfabetizadora do 2º ano e uma educadora física) se prontificaram a participar da pesquisa. Deixaram o e-mail e o telefone para que eu entrasse em contato e agendasse então um novo encontro.

Tentei contato, inicialmente, com a *Professora Alfabetizadora*, mas sem sucesso. Entrei em contato, então, com a educadora física e agendamos um encontro (na escola) na segunda semana de março (5ª feira).

Após contato com a educadora física tentei agendar um encontro ou assistir as aulas da *Professora Alfabetizadora*, mas sem sucesso. Visitei novamente a escola na 3ª semana de março e conversei com a vice-diretora e seu discurso foi bem parecido ao da primeira escola em que tentei realizar a pesquisa: *“a proposta de pesquisa, com uma metodologia participativa com possibilidades de convívios dentro da escola é bem interessante, mas um pouco complicada já que nem sempre os professores aceitam participar ou têm ‘disponibilidade’*”.

⁹ TDC (Trabalho Docente Coletivo) que compreende as reuniões pedagógicas da equipe educacional para a construção, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Pedagógico da unidade educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação (SME)

Por conta da dificuldade de avançar na pesquisa de campo, entrei em contato com a Secretaria de Educação (região de Jundiaí-SP). Tenho contato com o secretário de educação; trabalhamos juntos na coordenação pedagógica do curso de Pedagogia e em projetos na região de Jundiaí-SP. Consegui agendar uma reunião na Secretaria de Educação da cidade no dia 31 de março de 2016. Como já havia explicado os objetivos da pesquisa ao secretário, ao chegar à secretaria, me encaminharam às assessoras do secretário de educação (que são também as orientadoras de estudos/formadoras do município: LETRA E VIDA e PNAIC).

As três formadoras apresentam inicialmente a cidade e os dados referentes à educação:

Foi fundada em 21 de Março de 1963. Inicialmente era uma fazenda integrante da Cidade de Jundiaí - SP, suas terras eram então latifúndio cafeeiro. O surgimento da primeira rua, a Avenida Alfred Krupp, se deu com o alojamento dos ferroviários construtores da via Jundiaí-Santos. Os poucos moradores do então bairro de Jundiaí, estavam descontentes com a administração central de Jundiaí, eles consideravam que a administração não dava atenção ao bairro distante e abandonado, foi quando começou o movimento de emancipação. O movimento ganhou força com a vinda da Metalúrgica Krupp, que foi inaugurada em 1961. A Metalúrgica era o que faltava para a emancipação político-administrativa. A cidade tornou-se município independente pela lei estadual nº 8.092. O nome da cidade surgiu pelo fato de que os moradores do bairro encontraram um enorme campo limpo no local. Com a emancipação, teve sua denominação alterada pela Lei Estadual nº 9.842, de 19/09/67. No que diz respeito à educação, a cidade tem 18 escolas de Ensino Fundamental, 8 creches, 6 escolas Estaduais de Ensino Médio, 5 escolas de Ensino Infantil, 11 instituições de ensino particulares, 1 Escola Técnica Estadual (ETEC), 1 Sesi e uma unidade do Senai. Conta com a Faculdade (FACCAMP).

- IDH-M Educação: 0,898
- Taxa de Alfabetização: 93,19%

Expliquei novamente os objetivos da pesquisa e me indicaram uma escola que, de acordo com as formadoras, seria “ideal”: tem duas alfabetizadoras bem antigas que “com certeza” participariam da pesquisa; e a diretora e coordenadora pedagógica também já foram alfabetizadoras e participaram dos mais importantes cursos de formação na área de alfabetização no estado de São Paulo: PROFA, PROLETRAMENTO, LETRA e VIDA e PNAIC. Comentaram, também, que é bem difícil encontrar uma *Professora Alfabetizadora* antiga no município. A maioria

(depois de algum tempo no município) presta concurso em Jundiaí, Itupeva, Campinas... Porque o município tem o salário mais baixo da região.

Após reunião, uma das formadoras entrou em contato com a escola e agendamos uma reunião com a diretora e as professoras/alfabetizadoras no mesmo dia. Apresentei à diretora e professoras os objetivos do estudo, os aspectos éticos e os procedimentos referentes à investigação (Anexo I). A diretora autorizou a realização da pesquisa e as três professoras alfabetizadoras disseram que poderiam participar. Combinamos que, inicialmente, eu iria todas as 5as feiras (período da tarde). Assistiria às aulas das professoras citadas; e nos horários de intervalo (aulas com especialistas: inglês, artes, educação física) eu faria as entrevistas (conversaria com as professores).

2.1.2 ENCONTRO COM AS ALFABETIZADORAS

De posse de todas essas informações, e diante dos objetivos propostos na investigação, entrei em contato, novamente, com a diretora para iniciar a pesquisa de campo. A diretora sugeriu um encontro com as alfabetizadoras na primeira semana de abril para verificarmos qual poderia e/ou gostaria de realmente participar. A proposta inicial era entrevistar e acompanhar o trabalho de duas alfabetizadoras. As aulas iniciam às 12:00; e das 14:00 às 14:20 tem um intervalo (recreio) para almoço. Combinamos uma conversa às 14h00 para verificar quais alfabetizadoras aceitariam efetivamente participar do estudo. Como já havia combinado anteriormente com a Diretora, cheguei às 13:00 para conhecer um pouco a escola (estrutura física). Após visita às instalações da escola, a diretora pediu que eu aguardasse as professoras/alfabetizadoras (1º, 2º e 3º ano) na sala dos professores. Enquanto aguardava, ouvia os diversos relatos dos docentes referentes a problemas com alguns alunos (nomeados pelos professores) de inclusão. É interessante notar que os problemas a que fazem referência e que são objeto de discussão nas reuniões de professores são os “alunos problema”. São eles, ainda, o foco das discussões e das preocupações, mas o que se pode notar é a presença marcante de avaliações e análises trazidas pelas concepções de alfabetização que, como se procurará mostrar, estão inspiradas nos discursos dos projetos de formação docente na área de alfabetização. Um dos professores (3º ano) comentava que tem um aluno

“que sabe muitas coisas, mas, que, na hora de grafar, a mão não funciona”; “não sabe nem as letras do nome”; mas que com ela “até que evoluiu já que quando chegou à escola ficava parado na sala”; mas é “realmente uma aflição, porque não sabe nem as letrinhas”. Na sequência começaram a falar da *“apostilinha de reforço”* que estão construindo (cada professor está elaborando para sua turma).

As professoras alfabetizadoras indicadas pela direção Prof. “A” (1º ano); Prof. “B” (1º ano) e Prof. “C” (2º ano) para participar desse estudo chegaram à sala e me cumprimentaram. A Prof. “C” me perguntou se eu iria iniciar a pesquisa e eu disse que sim. Na sequência a Prof. “A” me informou que foi convidada para ser diretora em outra escola do município e assim não poderia participar da pesquisa e a Prof. “B” (professora “recém-concursada”) me falou que achava que era muito nova como alfabetizadora para participar da pesquisa (não participou do curso de formação do PACTO). A Prof. “C” disse que para ela tudo bem: *“se você quiser posso participar”*. Mas que não tinha como iniciar a entrevista¹⁰ naquele dia porque a professora especialista havia faltado (professora de Inglês que fica com a turma das 14h20 até as 15h10). Eu disse que gostaria, então, de iniciar as observações na sala de aula e ela concordou.

Como citado acima, inicialmente nossa meta era acompanhar duas professoras alfabetizadoras. No entanto, após essa primeira entrevista, concluímos que a pesquisa aconteceria somente com a classe da Prof. “C” e os formadores (orientadores de estudo) do município. A Prof. “A” (1º ano) realmente foi convidada para assumir a direção de uma escola no município; e em relação à professora Prof. “B” reflete-se, acerca da distância que pode ser observada (nos relatos da professora) entre a intenção do discurso oficial e a realidade escolar; e o quanto o professor desconhece o conjunto e o contexto do projeto implantado; conhece, apenas, um aspecto daquilo que ele faz. A fala da professora exemplifica tal constatação: *“Não gostaria de participar da pesquisa porque atuo há pouco tempo aqui na escola e, também, não conheço o PNAIC; não participei do curso de formação”* (Prof. “B”).

Cabe destacar que a professora “B” atua nessa escola desde 2014. Os cursos do PNAIC aconteceram nos anos de 2013 (leitura e escrita) e 2014 (matemática).

¹⁰ A professora cita sobre a entrevista das 14:20 as 15:10 porque na semana anterior combinamos que iniciaríamos uma conversa com os alfabetizadores (1º, 2º ou 3º ano) nos horários das aulas dos docentes especialistas; e nas 5ª feiras a turma da professora têm aula de Inglês.

Desse modo, em 2014 já estava na Rede, mas não participou do curso de formação. Portanto, a recusa (em participar do presente estudo) e a justificativa do pouco conhecimento do programa PNAIC nos faz questionar acerca da forma como foi implantado; e sobre a formação continuada dessa política na escola e no município. Levando-nos à hipótese de que após o curso de formação, não se realizou novas discussões e/ou formações. Concluindo que o investimento desse programa representa um conjunto de interesses que lhes são próprios (e torna-se necessário entendê-los), no entanto, parece não atender aos desejos dos educadores desse município, já que a professora “B” já está na escola há dois anos e diz desconhecer essa política. Patto (2005) e Zibetti, Souza e Barroco (2015) criticam a efetivação das políticas públicas pela forma fragmentada e descontextualizada de sua elaboração. De acordo com Patto (2005), os projetos e programas são definidos como políticas impostas, desconsiderando a realidade a que se destina. Formatado, o projeto ou programa, transforma-se numa proposta frágil à qual os envolvidos não se lançam como parceiros. E não se lançam como parceiros porque, como cita Patto (2005), nos planejamentos e execução dos projetos não se avalia de antemão o cotidiano escolar. Assim, observa-se que além do receio de ser avaliada por um programa que desconhece, já que não houve uma formação continuada sobre a política, a prof. “B” também anuncia no seu discurso a provável estruturação - fragmentada e descontextualizada - desse programa.

O breve relato (acima) sobre as dificuldades para conseguir realizar a pesquisa de campo nos conduz a alguns questionamentos. A nossa hipótese, em relação às recusas, é a de que desde a década de 90 tem-se vivenciado no Brasil reformas e mais reformas; e no campo das políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação com destaque para a reforma nas práticas e concepções de alfabetização das séries iniciais, que remonta os anos 80 com a chegada das concepções teóricas inspiradas nas contribuições piagetianas sobre o desenvolvimento infantil e suas aprendizagens da leitura e da escrita. Paralelo a essas contribuições, que passaram a exercer grande influência no pensamento educacional e justificar as reformas na alfabetização principalmente no estado de São Paulo, a precária formação docente foi apontada como uma das principais causas do baixo desempenho dos alunos e uma das razões para a resistência dos professores às mudanças propostas (AZANHA, 1991; GATTI, 2001; MELLO, 2004; LIBÂNEO, 2012). Desde então os professores passaram a ser alvo de avaliações permanentes de desempenho, que

atrelaram seus resultados ao plano de carreira, ao aumento salarial, às escolhas de classe, entre outras (AZANHA, 1991; GATTI, 2001; MELLO, 2004; LIBÂNEO, 2012). As avaliações do desempenho docente têm colocado desde então, o professor *sob judici*. Permanentemente posto à prova, o desconhecimento pelo professor das novas contribuições teóricas no campo da alfabetização gerou, como é sabido, a necessidade de formá-lo. Atrelado a essa questão se colocou também a necessidade de mudanças nas suas práticas pedagógicas, apontadas como obsoletas e, que, portanto, deveriam ser superadas.

Ademais, a formação do professor foi apontada, pelo poder público, como sendo prioridade no combate aos baixos resultados obtidos pela grande parcela dos alunos do ensino básico. A desqualificação da escola pública e sua responsabilização pelo precário desempenho escolar no Brasil levaram inadvertidamente a uma culpabilização docente pelos precários resultados obtidos pelo alunado no Brasil, levando a um profundo mal-estar docente (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996; ESTEVE, 1994, 1999; MRECH, 1999; CORDIÉ, 2003; LIMA, 2003; TIZIO, 2003).

Diante do exposto, a reação docente às demandas de pesquisa que querem ouvi-lo, analisar com ele seu trabalho, suas questões e as inúmeras dificuldades que vem enfrentando no exercício do seu ofício são vistas com grande suspeita, e se tenta escapar como é possível. Mas o interessante a notar é que, aquele que passou a gozar de prestígio entre os pares, a contar com uma autoconfiança no trabalho que realiza talvez por ter feito parte dos mais importantes e prestigiados cursos de formação de alfabetizadores da rede pública de São Paulo (Prof “C”), forneceu as credenciais necessárias a essa professora em aceitar nosso convite e desejosa de contar sua experiência tida como bem-sucedida. O que nos colocou frente a algumas questões importantes que passaram a funcionar como “pistas” para a investigação: qual o sentido atribuído a uma “alfabetizadora experiente”, que goza de sucesso no trabalho que realiza, ainda que muito jovem com seus 38 anos de idade?

Parece ainda pertinente destacar que na perspectiva de alguns autores mais críticos acerca das reformas, que se constituíram no interior do neoliberalismo e que tem se implantado no Brasil nas últimas décadas, as políticas públicas neotecnicista passaram a dominar as reformas educacionais, utilizando-se para isso da pedagogia da qualidade total e da pedagogia corporativa (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2012;

FRIGOTTO; CIAVATTA, 2015). Para esses autores, uma visão neotecnicista passou a apontar que a melhora da educação poderia ser assegurada mediante acréscimo de tecnologia e ampliação de controle, a avaliação de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinadas com privatização (FREITAS, 1992). Implantadas na rede pública, ou ao menos estabelecida nos documentos oficiais, as práticas de avaliação e controle da rede de escolas, criaram reações as mais diversas e produziram como efeito mais visível àquilo que algumas pesquisas (STOBÄUS; MOSQUERA, 1996; ESTEVE, 1994, 1999; MRECH, 1999; CORDIÉ, 2003; LIMA, 2003; TIZIO, 2003) apontaram como o mal-estar docente. O fato paradoxal é que a professora que aceitou participar da pesquisa e se entusiasmou com a perspectiva de contar sua experiência como alfabetizadora, talvez seja aquela que tenha padecido menos dos problemas causados pelas avaliações permanentes etc, permitindo-a que falasse com liberdade sobre seu trabalho e suas questões. Diante do exposto e tendo em vista as reformas, conclui-se que a avaliação de desempenho, a responsabilização pelo Fracasso Escolar (dos estudantes) e as diversas avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação, façam com que, possivelmente, diretores e professores fiquem angustiados e se recusem a participar de um estudo com metodologia participativa, com possibilidades de convívio dentro da escola.

Além disso, as vozes dos professores sobre suas experiências docentes, suas avaliações das reformas, do trabalho que realizam em sala de aula e as dificuldades que vivenciam diante das precárias condições de trabalho ainda são pouco documentadas. Os seus baixos salários, suas dificuldades decorrentes da necessidade de complementar a renda, da dupla jornada de trabalho como professora e mãe apontam que o modo como se apropriam das políticas e constroem seu trabalho como alfabetizadoras não podem prescindir da análise de todos esses aspectos. Possivelmente, há também o *receio* do estudo avaliar como foi (e está sendo) implantada a respectiva política (PNAIC), visto que pesquisas realizadas demonstram que as políticas implantadas sofrem múltiplas alterações desde a sua concepção até a sua efetiva chegada à escola, já que os diversos aspectos que compõem a vida da escola interferem na forma como os projetos são vistos e recebidos como apontam Ambrosetti (1989), Silva (1990) e Cruz (1994) em estudos realizados com o objetivo de verificar como a ideia do Ciclo Básico foi compreendida pelos professores e quais as suas implicações à prática pedagógica

(ABROSSETTI, 1989); analisar o nível de aceitação que os educadores que atuam na escola têm em relação ao Ciclo Básico (SILVA, 1990) e averiguar a percepção de sujeitos que trabalham e estudam numa escola pública estadual tem acerca do Ciclo Básico (CRUZ, 1994).

2.2. SEGUNDA FASE DA INVESTIGAÇÃO: A GERAÇÃO DE DADOS

Como assinala André (2005), uma vez já delineado o objeto de estudo na fase exploratória e as conjunturas para a realização do estudo, o pesquisador poderá iniciar o trabalho de geração de dados. Assim, após conseguir autorizações, estabelecem-se os primeiros contatos, negocia-se a entrada e permanência no campo de pesquisa, possibilitando, a partir daí, a segunda fase da investigação com a geração de dados.

Não é recomendável o uso de apenas uma fonte naquelas pesquisas que se valem da abordagem interpretativa. Sendo, no estudo etnográfico, fundamental o uso de fontes e métodos diversos. André (2005), Rabitti (1999), Goetz e Lecompte (1988) aconselham a utilização da observação, da entrevista e da análise documental. Assim, foram esses os instrumentos utilizados nessa pesquisa. A utilização desses instrumentos: observação, entrevista, análise documental, permitiu a triangulação dos dados gerados acerca do estudo proposto. Na sequência, apresenta-se o objetivo de cada uma das técnicas na investigação e o modo como utilizadas no decorrer da pesquisa.

A *observação* permite um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é insubstituível para captar as peculiaridades, o *clima*, as nuances das falas, as posturas que as acompanham (CRUZ, 1994). Já a entrevista (semiestruturada e não estruturadas) e a análise de documentos têm se constituído num instrumento fundamental para a coleta de informações. Cabe destacar que as entrevistas semiestruturadas - livres de um roteiro rígido - foram sendo guiadas pelas próprias narrativas dos sujeitos entrevistados uma vez que é este um dos interesses que movem os objetivos desse estudo. Já a entrevista não estruturada “aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta” (LAVILLE; DIONE, 1999, P. 188-190) foi utilizada por conta da re(estruturação) do modelo de entrevistas que ocorreu no 2º semestre de 2016 e será descrita detalhadamente nos itens a seguir.

Foi realizado um estudo dos documentos inseridos no site oficial do Ministério da Educação (MEC): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹¹ (Brasil, 2012b) no que diz respeito à análise de quatro eixos: 1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, mobilização e controle social; e os documentos oficiais que tem orientado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012a; 2012b; 2012c; 2014; 2015, 2017a; 2017b). Também foi realizado um levantamento no Banco de Teses da Capes¹²; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas – SP)¹³ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (Universidade São Paulo – SP)¹⁴. O objetivo foi o de mapear as investigações que já foram realizadas sobre o tema e seus resultados. Inicialmente, realizamos uma busca mais ampla utilizando a palavra-chave: *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* e em seguida um filtro por palavras-chave mais direcionadas aos objetivos desse estudo: PNAIC e Políticas Públicas em Educação; PNAIC e Políticas Educacionais; PNAIC e Políticas Educacionais para Alfabetização. Realizamos também, em conjunto com a *Professora Alfabetizadora*, uma análise acerca das concepções presentes no Caderno de Apresentação e no Caderno de Formação Ano 02 (Brasil, 2012c). O intuito foi o de conhecer a leitura que a professora faz desse material, como o interpreta, avalia, usa ou descarta informações; para dar suporte a nossa análise foi utilizada, também e principalmente, o caderno de anotações da *Professora Alfabetizadora*: anotações e apontamentos utilizados durante o processo formativo do Curso de Formação do PNAIC em 2013. Desse modo, as situações e instrumentos usados na geração de dados constituíram-se em quatro eixos de análise. Não se tratou simplesmente de uma opção por este ou aquele instrumento para a geração de dados, mas de uma reflexão sobre o que se mostrou compatível e útil aos objetivos dessa pesquisa:

¹¹ Acessível no link: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 26 ago. 2016.

¹² Acessível no link: <HTTP://capesdw.capes.gov.br>. Acesso em: 26 ago. 2016.

¹³ Acessível no link: <HTTP://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>. Acesso em: 26 ago. 2016.

¹⁴ Acessível no link: www.teses.usp.br. Acesso em: 26 ago. 2016.

- a) Entrevistas semiestruturadas realizadas com a *Professora Alfabetizadora* no final de 2016 acerca do que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- b) Entrevistas semiestruturadas realizadas com as orientadores de estudos no final de 2016 acerca do que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- c) Caderno de anotações e apontamentos utilizado pela alfabetizadora durante o processo formativo do Curso de Formação do PNAIC; elaborado pela alfabetizadora durante o Curso de Formação;
- d) Recortes de textos que a professora julgava mais significativos (realizados pela alfabetizadora, em conjunto com a pesquisadora, no 2º semestre de 2016) dos oito Livros do PNAIC (Ano 02: Linguagem) utilizados no Curso de Formação com apresentação de amostras de enunciados, contidos nos materiais didáticos, representativos da perspectiva teórica que os orienta e do tipo de atividade e de avaliação que propõem (BRASIL, 2012c).

2.2.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA E COM AS ORIENTADORAS DE ESTUDOS DO MUNICÍPIO

As entrevistas ajudam-nos a aproximar dos significados do discurso dos sujeitos da pesquisa, revendo pontos que não ficaram claros nas observações e análise de documentos; indicando outros importantes aspectos do processo que não foram previstos. Optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas por estarem fundamentadas num prévio roteiro de perguntas. Como citam Ludke e André (1986), as entrevistas mais indicadas para a análise qualitativa são as mais livres e menos estruturadas. Permitindo aquisição de pontos de vista, opiniões, comentários, que possivelmente não surgiriam com a aplicação de questionários fechados. Assim, organizaram-se roteiros de entrevistas mais flexíveis, que possibilitassem os sujeitos exporem livremente seus pontos de vista. Durante as entrevistas, de acordo com as respostas, novas questões eram feitas para complementar os novos dados que

surgiam. Algumas entrevistas foram gravadas, os áudios dessas entrevistas foram transcritos na íntegra; no entanto, a maioria das entrevistas e observações foi registrada no diário de campo da pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas acerca do que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizadas com a professora “C” que daqui em diante será nomeada de *Professora Alfabetizadora* ou *Alfabetizadora*, foram realizadas no mês de abril de 2016. Uma e/ou duas vezes por semana, em dias alternados, por duas ou mais horas, conforme necessidade e disponibilidade da *Alfabetizadora*. Inspirado nas pesquisas educacionais que utiliza a etnografia como técnica de investigação, tudo o que ocorria na sala de aula era anotado no diário de campo e ao final do dia tais anotações eram revisadas pela pesquisadora e digitalizadas. Com base nessas intenções, foi elaborado um roteiro que serviu como guia de orientação na condução do estudo de campo. O roteiro foi estruturado em quatro grandes itens: formação, trajetória na profissão, formação e experiência da professora (como alfabetizadora), adesão e suas concepções acerca do PNAIC; e foi realizado nos meses de maio e junho de 2016. Uma e/ou duas vezes por semana, em dias alternados, por duas ou mais horas, conforme necessidade e disponibilidade da *Professora Alfabetizadora*. No item formação, buscou-se verificar sua formação atual e a forma de ingresso no serviço público. Na trajetória da profissão, o objetivo foi investigar o início da carreira da professora, as escolas onde atuou e o tempo como alfabetizadora nessa escola. Já a formação e experiência da professora na alfabetização tinham como meta verificar as concepções ou abordagens de alfabetização que orientam o trabalho da professora; quais suas expectativas sobre os conhecimentos das crianças de 6 anos sobre a leitura e escrita e quais estratégias utiliza para conhecer e avaliar as crianças. Finalmente, em relação, especificamente, ao PACTO, objetivou-se, inicialmente, entender como foi a adesão do PNAIC pela *Professora Alfabetizadora* e como avalia sua implantação (curso de formação, treinamento e aperfeiçoamento) na escola e no município e, em seguida, como avalia os materiais didáticos e paradidáticos do PNAIC. No ANEXO II será inserido os roteiros das entrevistas (semiestruturada)

Os dados dos itens coletados no primeiro semestre de 2016 serão descritos e analisados no capítulo IV. E será utilizada a seguinte estruturação de análise:

Apresentando a professora e os alunos de uma classe de alfabetização

- I. A professora e a sua formação como alfabetizadora

- II. Os alunos da classe de alfabetização na perspectiva da alfabetizadora
Uma incursão! A divisão entre quem planeja e quem executa
- III. O que é o PNAIC na visão da alfabetizadora
- IV. As políticas e programas de formação dos professores alfabetizadores na visão da alfabetizadora

As entrevistas semiestruturadas acerca do que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), realizadas com orientadoras de estudos (nomeadas no município de formadoras) foram conduzidas no final de 2016 (outubro e novembro). O roteiro foi estruturado em quatro grandes itens: formação, trajetória na profissão, concepções acerca do PNAIC e curso de formação, programas anteriores de formação no município. A seguir o roteiro de entrevistas (semiestruturada).

Cada entrevista foi também gravada em áudio e teve a duração de 9 horas: 4 horas com uma das formadoras (1ª entrevista em outubro de 2016) e mais 5 horas com as outras formadoras (2ª entrevista: início de novembro de 2016), nas duas entrevistas os primeiros minutos foram destinados a negociar como seria o processo: quais questões seriam abordadas, se autorizavam a gravação em áudio e o tempo necessário para entrevista. Além da gravação em áudio, algumas observações eram anotadas no diário de campo e ao final do dia, o áudio e as anotações eram revisadas pela pesquisadora e digitalizadas.

Os dados serão descritos e analisados no capítulo IV. E será utilizada a seguinte estruturação de análise:

Apresentando as orientadoras de estudo

- I. As orientadoras e a sua formação
A divisão entre quem planeja e quem executa
- II. O que é o PNAIC na visão das orientadoras
- III. As políticas e programas do município

* * *

Já foi relatado anteriormente acerca das dificuldades iniciais para localizar uma escola que aceitasse participar do presente estudo; e que só foi possível realizar essa pesquisa por conta de algumas indicações, de educadores, que temos contato

na região de Jundiaí-SP. No entanto, mesmo após iniciarmos a pesquisa com a *Professora Alfabetizadora* em abril de 2016 (entrevistas semiestruturadas) alguns entraves foram observados. Inicialmente não nos foi possível coletar informações sobre as crianças e os materiais (livros, apostilas, documentos...) usados pela *Alfabetizadora*; além disso, observaram-se algumas resistências por parte da mesma em responder algumas questões sobre o PNAIC e sobre como ela se apropriou dessa política. Preliminarmente levantou-se a hipótese de a política não tinha sido efetivada pela escola, nem mesmo no município, fazendo com a que a *Professora Alfabetizadora* utilizasse mecanismos de defesa (tais como fuga) para se “autoproteger” de uma possível avaliação da pesquisadora. Ou seja, parecia haver da parte da *Alfabetizadora* um sentimento de que seria cobrada pela pesquisadora pela execução da política em sua prática pedagógica. Assim, em alguns momentos das nossas entrevistas iniciais, a *Alfabetizadora* respondia imediatamente as questões e, em outros momentos anotava o que lhe era perguntado e solicitava a possibilidade de responder a questão em casa; possivelmente para consultar algum livro, teoria acerca do assunto e até mesmo o material do próprio PNAIC. Demonstrando, desse modo, o “medo” de ser avaliada e de não ter cumprido aquilo que a política esperava dela, a aplicação das recomendações e proposições do PNAIC na sua prática como alfabetizadora. Somente após conclusão do 1º semestre (conclusão das entrevistas) e a nossa proximidade com esse espaço, com a *Professora Alfabetizadora* e seus alunos, foi possível perceber não apenas as razões da resistência da professora às entrevistas e ao trabalho que propusemos, mas o modo com que efetivamente ela tem construído sua experiência como alfabetizadora. Ou seja, foi a partir da construção de um vínculo de confiança e cumplicidade com a pesquisadora que a *Alfabetizadora* se sentiu livre para discorrer sobre os materiais, as propostas, as concepções e os documentos de que lança mão para construir seu trabalho como alfabetizadora. Isso aconteceu somente, no final de junho de 2016, início das férias no município.

Para melhor entendimento será apresentado a seguir o que ocorreu na segunda fase da investigação (etapa da geração de dados) entre a passagem do que chamarei 1º período da coleta de dados (entrevistas semiestruturadas) e o 2º período da coleta de dados (entrevistas não estruturadas).

Assim, da chegada no campo de pesquisa, do encontro com a *Professora Alfabetizadora* já descrita e qualificada como tal nos trechos introdutórios desse

capítulo, torna-se necessário “pontuar *para não abster-me do que penso*”, mais no sentido de imaginar, que, “*psicanaliticamente*” falando, essas anotações (campo de pesquisa) “*me atingirão toda vez que abrir esse material: a mim, ao espectro das minhas impressões, ao trabalho, à pessoa que ali diante de mim sendo ‘canal’*”, “*veículo*” para o que pretendido e, em razão das questões e o que será pontuado; se comportando desse ou daquele modo por saber e/ou perceber que ali haveria um inevitável desnudamento.

Como se pode observar no item 2.1.2, inicialmente a *Alfabetizadora* aceita participar, mas depois, talvez, aos poucos percebendo a amplitude do que a ela pedido, que por tal via o seu fazer se escorreria e que ali seria, portanto, analisada a sua própria maneira de ver as coisas dentro da escola, o *pouco importado* o não *totalmente valorado* inicialmente, passou-se ao campo das preocupações; aquele local mental onde se produzem e/ou são produzidas as pequenas relutâncias em, ao se dizer do que se faz, dizer-se de si mesmo; e, mais terrivelmente ainda, o de como o faz. O seu cotidiano, seu modo de dizer, de se portar, de conduzir e de se conduzir; seus modos de recepcionar os conceitos, conteúdos, ordens superiores, propostas, “pactos governamentais”; suas “crianças”, sua escola, seu lugar, sua vida... De tal modo que, quando do “start” à consciência do que lhe pedido e do início do entendimento do que se lhe dito a ser dito, encontrando na entrevistadora outros fatores além da busca pura e simplesmente dos descritos entendimentos apenas, iniciou-se o campo de trabalho às buscas naturais do que aqui pretendido em razão daquilo que há em todo o fazer humano, ou melhor, do que alinhava esse nosso modo de *estar-no-mundo*; coisa de todos nós humanos: deu-se a aproximação!

E com a aproximação (sujeito; pesquisadora; conteúdo pesquisado), o desejo de fazer parte da pesquisa; e assim propõe para o 2º semestre de 2016 a análise em conjunto do material do PNAIC (Cadernos de Formação) e para isso informa-nos que fez anotações num Caderno de Anotações do curso que realizou em 2013 (que estava guardado na sua casa) e que traria nos nossos próximos encontros (2º semestre de 2016). Tudo isso, porque nos últimos encontros (1º semestre de 2016) com a inclusão das questões relacionadas aos materiais didáticos e paradidáticos do PNAIC alegava lembrar-se bem pouco sobre o curso de formação e seus objetivos, e gostaria de contribuir efetivamente com a pesquisa; gostaria de reler o material e suas anotações e lembrar para poder colaborar. E, como já citado, considerando

que a incorporação da dimensão subjetiva é imprescindível à compreensão das condutas humanas e trazem esclarecimentos importantes à compreensão de processos que ocorrem na escola, nos parece pertinente pensar no delineamento do presente estudo buscando respaldo em alguns conceitos psicanalíticos; e assim, peço licença ao leitor para realizar uma breve avaliação desse cenário, mesmo sendo esse capítulo a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa. De modo geral, a abordagem teórica-metodológica adotada nesse estudo (etnográfico adaptado à educação) e as contribuições teóricas metodológicas provenientes de uma psicologia crítica nos conduziu a esse caminho de análise. Ou seja, os caminhos que foram seguidos foram definidos em função das especificidades do objeto de estudo, da interação com a realidade e do que efetivamente foi encontrado no campo de pesquisa... E assim, se efetivou o encontro com as experiências, desejos e necessidades da *Professora Alfabetizadora*...

Em relação aos estudos sociais, Freud (1973) afirmava a impossibilidade de separar a psicologia individual da psicologia social, já que não há como o indivíduo se constituir fora da relação com seus semelhantes, para se identificar – somente através da identificação com o outro esse indivíduo pode formar o seu Eu e internalizar o seu sistema de valores morais. Em outras palavras, o indivíduo somente adquire a condição humana através do laço social construído na sociedade em que vive. E afunilando para a discussão do encontro entre sujeitos, torna-se fundamental analisar a noção de transferência, uma vez que existe a possibilidade nesse processo de se revelar a complexidade do encontro entre dois sujeitos, pois nele o sujeito atualiza a realidade de seu inconsciente (NASIO, 1999; JORGE, 2005).

O termo *transferência* foi utilizado pela primeira vez por Freud em 1895 no texto A Psicoterapia da Histeria; evidenciando a nítida ideia de transferência na questão terapêutica. Entretanto, em *Além do Princípio do Prazer* (1920), apresenta a transferência como possível na vida comum, nas relações entre as pessoas de forma geral; uma possibilidade de compreensão do sujeito nas suas diversas relações com o outro. No entanto, quando Lacan propõe um "*Retorno a Freud*" revisa o conceito de inconsciente e sugere, então, o conceito de inconsciente estruturado como uma linguagem (DOR, 1989; LACAN, 2008). De modo geral, como sintetiza Santos (2004), parece que a estrutura da linguagem que organiza o inconsciente preexiste ao sujeito no mundo em que ele se desenvolve, "não só antes

de falar e de caminhar, mas antes mesmo de nascer empiricamente à vida, o sujeito já é objeto do discurso, do desejo e das fantasias de seus genitores que, por sua vez, são assujeitados às estruturas linguísticas, psicanalíticas e histórico-sociais" (MONTEIRO, 2000, p.63). Deste modo, depreender basicamente *o que e por que* o sujeito transfere, requer uma incursão na teoria psicanalítica de Freud e de Lacan sobre o funcionamento do aparelho psíquico e a constituição do sujeito. Desse modo, citando Monteiro (2002) pode-se inferir que:

O psiquismo humano funda-se a partir do registro da falta, pois, antes disso, ele estava confundido com um outro (com frequência, a mãe), o que chamamos de "célula narcísica". Com a intromissão de um terceiro, evidencia-se a castração (a incompletude de ambos), estabelece-se um corte na célula narcísica e nasce daí um novo sujeito, um ser em falta, um sujeito do desejo. A esta passagem pelo registro da falta, ou ainda, pelo registro da castração, dá-se o nome de Complexo de Édipo (p.3).

Assinalado pela falta, quando o sujeito dirige-se a outro, "supõe neste outro o saber sobre seu desejo, sobre o que lhe falta: o *objeto a*" (Monteiro, 2002, p. 3). O sujeito espera que este outro lhe ofereça o reconhecimento, em última instância, o amor. E, deste modo, "a busca pelo saber sobre o desejo que faz o sujeito apostar na transferência" (p.3) e tendo em vista que o "sujeito suposto saber" é o princípio constitutivo da transferência, é supondo no professor o saber sobre seu desejo (saber impossível) que o aluno se coloca em condição de compartilhar da transmissão dos saberes possíveis. No entanto, parece que para os próprios educadores, a escola tem perdido seu espaço e, de certa forma, seu valor. A hipótese é a de que a maneira como os projetos e reformas são habitualmente concebidos e implantados na escola pública brasileira, trazem dificuldades incomensuráveis ao ambiente escolar impossibilitando esse educador de ser inserido nesse espaço como *sujeito suposto saber*. De modo geral, como citado anteriormente, as imposições de mudanças, por intermédio de uma cadeia hierárquica de competências técnico-administrativas, acabam rebaixando os educadores ao posto de simples executores de decisões planejadas por outrem (PATTO, 2005). Entretanto, por outro lado dá aos docentes a incumbência de zelar pela aprendizagem de seus alunos, responsabilizando-os quando as propostas idealizadas não se cumprem. Além disso, parece que os educadores foram forçados a acreditar (objetivamente e/ou subjetivamente) na superioridade das teorias do

desenvolvimento, nos manuais e especialistas em crianças e, portanto, o saber do professor “torna-se desnecessário”. E tudo “isso” só poderia dar num *mal-estar* que trespassa a Educação e *atinge em cheio* o docente que em tese seria quem deveria conduzir o processo.

Como cita Diniz (1998) o saber que a educação quer transmitir tende sempre ao fracasso, por se tratar de um saber idealizado, abstrato, desencarnado da experiência dos sujeitos. O conflito ali instalado acaba adoecendo os professores que não têm como transformar o mal-estar daí advindo em palavras (fala). Entendendo que a *fala*, segundo Mrech (1999), ocupa um lugar estratégico, pois é justamente pela palavra que se cria a relação. E como argumenta Vasconcelos e Miranda (2013), se as estruturas sociais parecem alienar alunos e professores em uma forma de saber pré-concebida, a psicanálise propõe, por outro lado, dar voz aos professores para que eles expressem sua singularidade (Mrech, 1999). E instalem por meio dela a relação pedagógica como uma relação intersubjetiva. E foi essa a proposta desse estudo desde as primeiras entrevistas semiestruturadas no início de abril de 2016 (dar voz à professora para que ela expresse sua singularidade); e culminou num 2º momento do trabalho: passagem do 1º período da coleta de dados (entrevistas semiestruturadas) para o 2º período da coleta de dados (entrevistas não estruturadas).

2.2.2 OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NÃO ESTRUTURADAS E A ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Os instrumentos a partir dos quais a maior parte dos dados foi obtida nesta etapa da pesquisa foram entrevistas e uma releitura em conjunto com a *Professora Alfabetizadora* dos livros do PNAIC (BRASIL, 2012c). Cabe destacar que a releitura do material aconteceu livre de um roteiro rígido - guiado pelas próprias narrativas da alfabetizadora -, tendo em mãos os livros do PNAIC e suas anotações realizadas durante o curso de formação (Caderno de Anotações da *Alfabetizadora*) e que se mostrou um caminho original e fértil para o entendimento da problemática de pesquisa.

O caderno de anotações foi estruturado no decorrer do curso de formação (2013) com fotocópias das pautas entregues pelas três orientadoras de estudos. De acordo com a *Alfabetizadora*, essas pautas eram organizadas pelas orientadoras

que deixavam uma cópia com os professores alfabetizadores nos encontros realizados. No caderno a *Professora Alfabetizadora* colocou as anotações das 08 unidades e dos 22 encontros realizados pelas orientadoras de estudo do município, numa sequência linear e organizada por encontro/data. O primeiro encontro está datado de 15 de março de 2013 e o último 22 de novembro de 2013.

As pautas foram organizadas a partir da proposta do curso de Formação realizado pelas orientadoras de estudos na Universidade Estadual de Campinas e a estrutura é semelhante à proposta original dos Cadernos do PNAIC (Brasil, 2012c p. 31): objetivos propostos em diferentes unidades; atividades permanentes; e de aprofundamento.

Tendo como referência o caderno de anotações da *Alfabetizadora* e os textos selecionados por ela na releitura do material do PNAIC, foram selecionadas as unidades, os itens e os textos do Caderno de Formação do PNAIC para: análise documental do material do curso de Formação do PNAIC (Brasil, 2012c) que será realizado no capítulo III e análise das entrevistas não estruturadas (releitura em conjunto com a *Professora Alfabetizadora*) do PNAIC que será efetivado no capítulo IV.

As informações coletadas na 1ª e 2ª fase dessa investigação e, principalmente, o caderno de anotações da *Alfabetizadora* e as análises (em conjunto) dos cadernos de Formação do PNAIC, como já foi destacado, foram elementos constitutivos do processo de geração de dados no presente estudo e serão apresentados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO E AS RELEITURAS DE UMA ALFABETIZADORA

[...] se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los (CERTEAU, 1998, p.41).

O objetivo do presente capítulo é apresentar a política nacional: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Primeiramente, um breve histórico das principais políticas que o antecederam nacionalmente e, concomitante, o histórico das políticas do estado de São Paulo. E se dará, na sequência, a apresentação das principais portarias que instituíram o PACTO. Os quatro eixos de atuação bem como o contexto de implantação da Lei e da proposta de Formação continuada dos alfabetizadores. Será apresentada, ainda, uma breve análise de pesquisas nacionais realizadas sobre o PACTO e, finalmente, outra dos pressupostos assumidos nos Cadernos de Formação do PNAIC. Tudo realizado via pesquisa bibliográfica e dados coletados no Caderno de Anotação da *Professora Alfabetizadora* no campo de pesquisa.

3.1 POLÍTICAS DOCENTES NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Antecede à implementação do PNAIC o debate sobre formação de professores alfabetizadores. O Ministério da Educação, já em 2003, buscando novos direcionamentos à educação brasileira, propõe e inaugura eixos norteadores: a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Desse modo, a alfabetização se constituiu como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública (Constant, 2015, p.14). De acordo com a autora, no referido ano o MEC apresenta o *Programa Toda Criança Aprendendo* (TCA) tendo como matrizes de referência quatro linhas de ação prioritárias:

1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil (BRASIL, 2003. p.197-198).

Em decorrência, das discussões que orbitavam no programa e sua posterior extinção, implementou-se, com investimento público e a participação das universidades do País, a *Rede Nacional de Formação Continuada*. A partir das disposições constitucionais que constam nos Artigos 23 e 211 da Constituição Federal de 1988, que instituem o Regime de Cooperação entre os entes federados e o Regime de Colaboração dos respectivos sistemas de ensino. Daí resultou a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada*, Através do Edital n.01/2003 – SEIF/MEC, que lançou as diretrizes ao encaminhamento de propostas às universidades em ratificação à Portaria n.1.403, de 9 de junho de 2003, nas quais instituições do ensino superior representavam centros de pesquisas e desenvolvimento da educação. Tais centros se dedicaram ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores e também ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços aos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2003).

Assim, é proposto em 2005 o *Programa Pró-Letramento* com o objetivo de fazer a formação continuada à distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. Contava com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR). Com duração de oito meses em cada uma das etapas, foi um curso semipresencial de 120 horas divididas em 84 horas presenciais e 36 à distância. Focado na leitura, escrita e na matemática foi elaborado nos formatos impressos e em vídeo. De autoria coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática e um DVD que foi distribuído a cada professor e tutor do curso. O material envolveu o conhecimento do conteúdo pedagógico e teve por objetivo o de embasar o professor impactando-o em sua prática. Propunha situações que visavam incentivar a reflexão e o modo

contínuo da construção de conhecimentos pelos docentes intencionando a devolução do respectivo conhecimento e saber ali apreendido aos alunos e com isso a melhoria no cotidiano da escola via ferramentas tecnológicas da EAD introduzidas paulatinamente no curso (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

O programa teve sua implantação, segundo Barroso e Guimarães (2008), em 2006. Primeiramente em cinco estados da região Nordeste. No Rio Grande do Norte, ele teria atingido 68% dos municípios; no Ceará, no Maranhão e no Piauí 47% dos respectivos municípios; na Bahia, 18% deles. Na primeira fase, até 2007, 40.000 professores teriam realizado o curso. No mesmo ano de 2007, o material do curso foi enviado a todas as escolas do país e a todas as secretarias de Educação. Nos anos seguintes, outros estados e municípios foram incorporados ao Programa. Segundo dados do MEC, em 2010, foram selecionados 1.549 municípios com maior demanda, e boa parte deles confirmou participação, juntamente com os estados do Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Rio de Janeiro e Roraima. Em 2008, o Pró-Letramento passa a ser articulado a Provinha Brasil - Avaliação da Alfabetização Infantil -, então lançado pelo MEC. Essa prova é um instrumento diagnóstico que tem o intuito de atender às demandas de informação sobre o nível de alfabetização dos alunos, de modo a subsidiar as intervenções pedagógicas e administrativas que balizem o redirecionamento das práticas alfabetizadoras com base na análise das respostas dos alunos.

Destaque à formação continuada será dado, também, ao estado de São Paulo, inicialmente porque é o estado onde foi realizado o presente estudo e porque requer um exame mais aprofundado em razão desse estado, na década de 80, após a abertura política, sobressair-se e desenvolver programas de largo alcance na formação dos docentes como o Programa de Educação Continuada (PEC). Concretizado nos anos de 1997 e 1998, o PEC, foi considerado pelos gestores como uma estratégia eficiente na articulação das ações da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE/SP) visando assegurar a construção e a implantação de um ensino de qualidade no Estado de São Paulo, sob justificava de que os programas postos em prática até então não atendiam às necessidades da rede já que não apresentavam melhorias no rendimento escolar dos alunos (SÃO PAULO, 1996). Como relata Gatti, Barretto e André (2011), o Programa incluía seis subprojetos voltados aos diferentes atores do cotidiano escolar (desde os docentes atuantes na sala de aula até os gestores de todos os níveis) e, por último, um

destinado à sua avaliação externa. Em 2000, a SEE/SP desenvolveu o Programa de Educação Continuada de Formação de Professores PEC/FOR PROF, curso especial de formação de professores de primeira a quarta séries do ensino fundamental em exercício, em nível superior, para atender às exigências da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Tratava-se de uma licenciatura experimental, que foi realizada em parceria com as universidades estaduais paulistas: Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp), e com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A USP atendeu a 1.800 professores, dos quais se formaram 1.632. Foram mantidos praticamente todos os objetivos formulados inicialmente numa edição seguinte do Programa que recebeu o nome de PEC Formação Universitária, na edição citada foram mantidos praticamente os mesmos objetivos da formulação inicial e também a parceria com as três universidades. Na sequência, foi implantado em 2002 o Programa PEC Formação Universitária - Municípios, em parceria com os municípios interessados e a USP, a PUC-SP e a Unesp participaram do programa.

Em 2003, aparece como eixo central na política educacional do estado o Programa Teia do Saber cuja estrutura contemplou ações centralizadas e descentralizadas e ao qual passa a se filiar a maioria das ações de formação docente desenvolvidas pela SEE/SP, dentre essas ações podem ser citados os programas: Letra e Vida, Alfabetização e Inclusão (PAI), Capacitação sobre Currículo do Ensino Médio, Capacitação sobre Protagonismo Juvenil, Projeto Construindo Sempre/USP dirigido a professores de quinta a oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio, Programa de Capacitação em Arte e em Educação Física para docentes das séries iniciais do ensino fundamental, entre outros que incidem sobre as diversas áreas curriculares. Nesse mesmo ano (2003), foi adotado pelo Estado de São Paulo o Programa de Formação de Alfabetizadores, elaborado, inicialmente, no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Mantendo o objetivo de formar professores alfabetizadores, no âmbito Estadual, ele recebeu o nome de Letra e Vida, e puderam também participar do programa professores dos quatro anos iniciais do ensino fundamental. Era também objetivo do programa a formação de profissionais que atuassem como formadores de professores na sua região. O Programa Letra e Vida abrangeu, segundo dados da SEE/SP, 73 núcleos de formação, no período de 2003 a 2006, alcançando 1.060 coordenadores de grupo da rede estadual e quatro coordenadores de grupo da rede municipal paulista, que

atuariam na formação de professores. Ainda segundo a SEE/SP passaram pelo curso 50.367 docentes da rede estadual. E na rede municipal esse número foi de 11.785 professores. Não só visando a melhoria quantitativa e qualitativa dos resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual (seus principais objetivos) mas também contribuir à mudança de paradigma no que se refere à didática da alfabetização e à metodologia de formação dos professores buscando formar quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores; levar as diretorias de ensino e as unidades escolares a se sentirem responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos; e favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores do curso principalmente no que se refere às práticas sociais de leitura e escrita (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

No Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo, lançado em 2007, dez metas educacionais foram traçadas até 2010, levando assim à ampliação dos objetivos do citado Programa (SÃO PAULO, 2007). Dentre tais metas, destaca-se a de alfabetizar todos os alunos até o final da segunda série (8 anos de idade); a de melhorar a aprendizagem de leitura e escrita nas demais séries do Ciclo I do ensino fundamental (primeira à quarta série), aumentando em 10% os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações nacionais e estaduais. De tal modo, o Programa Letra e Vida foi redimensionado visando cumprir tal objetivo e passou a ser chamado de Ler e Escrever. Na mudança de estratégia adotada, o foco do projeto passou a ser a formação dos professores coordenadores, diretores, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores de ensino. Estariam mantidos os mesmos objetivos do Letra e Vida, mas sendo acrescentada e enfatizada a missão de resgatar a responsabilidade das diretorias de ensino e das unidades escolares em relação à aprendizagem de todos os seus alunos (SÃO PAULO, 2007). De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), a alteração buscava responder à avaliação feita com base na análise de depoimentos de representantes das escolas que participaram do Letra e Vida e dos gestores da Secretaria Estadual. Tal avaliação teria apontado à necessidade de mudar questões estruturais na escola, para garantir a própria execução dos pressupostos teóricos que sustentavam o Programa na direção do envolvimento proposto. O envolvimento dos gestores da escola (diretor(a), professor(a)-coordenador(a), assistente técnico-pedagógico(a) da rede e supervisor(a) de ensino) nas discussões pedagógicas relacionadas à

alfabetização, bem como no acompanhamento dos resultados que a escola obtinha no tocante à alfabetização dos alunos, aferidos pelas avaliações padronizadas desenvolvidas pela própria Secretaria. A estrutura do Programa foi ampliada para o envolvimento e a formação desses agentes que se deu através de ações que articulam a formação continuada, o acompanhamento das escolas, a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo uma política pública para o ciclo de alfabetização voltada à melhoria do ensino em toda a rede estadual (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

De modo geral, os programas apresentados (nacionalmente e por estados), ao, inicialmente, propor como Metas: alfabetizar todos os alunos até o final da segunda série (8 anos de idade) e melhorar a aprendizagem de leitura e escrita nas demais séries do ciclo I do ensino fundamental (primeira a quarta séries), conduziram à estruturação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). No entanto, de acordo com Constant (2015), o MEC, ao considerar o programa Pró-Letramento bem sucedido e ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes e tal fato se constituiu em uma referência importante à implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). De modo geral, observa-se que a melhoria no desempenho dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e matemática, suscitou a necessidade de um debate nacional à implantação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no *Pró-Letramento* (CONSTANT, 2015).

A citada demanda foi incorporada pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a associação de um *currículo único* ou *nacional*, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas (CONSTANT, 2015). De modo geral, o título do documento oficial que tem orientado a política de alfabetização do MEC, PACTO, além de slogan de forte impacto midiático, sintetiza a missão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012b). A análise inicial dos documentos revela que o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de

educação reafirmaram e ampliaram o que já havia sido previsto em 2007 no Decreto n. 6.094 *Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007), mais exatamente de 24 de abril de 2007, que é e/ou tem por objetivo a alfabetização das crianças até, no máximo, os oitos anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Firmado e finalmente instituído, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), declara em seu texto oficial quatro eixos de atuação que são: 1) a formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) a proposição de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, mobilização e controle social. Os sentidos que cada uma dessas proposições teve em termos de ações orientadoras serão apresentados a seguir.

3.2 APRESENTAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012 (BRASIL, 2012a), para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Os Planos de Educação, os nacionais, os estaduais e os municipais são determinados da LDB:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 10º. Os Estados incumbir-se-ão de:

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados (BRASIL, 1996, p.11).

O PNE atual é composto por 20 metas e a Meta 5 estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Assim, fazendo uso de um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, as ações do PACTO, teriam como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores; complementadas, porém, por outros três eixos de atuação: Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Controle Social e Mobilização. De acordo com PORTARIA Nº 867, Art. 2º, DE 4 DE JULHO DE 2012:

Art. 2º - Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

As ações do Pacto têm por objetivos, além de garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Art. 5º):

- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012c).

Segundo Araújo (2015), outros instrumentos legais foram publicados na sequência no intuito de dar legitimidade às ações de formação. Além da Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como as ações e diretrizes gerais do programa, em 14 de Dezembro de 2012, a Portaria nº 1458 definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Praticamente dois meses depois, a Portaria nº 90 de 6 de

fevereiro de 2013 definiu o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do programa. Já a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 que em 2013 foi convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, mais especificamente, dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 10.260, de 12 de julho de 2001. A autorização para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica foi definida pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. E, finalizando o aporte legal necessário à implementação do programa, a Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013 alterou dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

3.2.1 QUATRO EIXOS DE ATUAÇÃO DO PACTO: formação continuada; materiais didáticos; avaliações sistemáticas e gestão, mobilização e controle social

O eixo intitulado MATERIAIS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS, desde a instituição do Pacto, é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização; além de novos conteúdos para alfabetização, distribuídos para todas as classes do ciclo de alfabetização (Brasil, 2017a). Já o eixo AVALIAÇÃO compreendeu avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação de professores, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos, e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal pelo Instituto Nacional de

Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. Desse modo, de acordo com Art. 11, caberá ao MEC:

- I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;
- III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil [...] (BRASIL, 2012c).

Desde a instituição do PNAIC se previu avaliações, acompanhamento e monitoramentos das ações de formação. Cita-se aqui como exemplo as que foram realizadas através da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aplicada pelo INEP nos anos de 2013, 2014 e 2016. Tais avaliações tiveram como objetivo aferir os níveis de alfabetização de todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, concluintes do Ciclo de Alfabetização através de questões de Matemática, Leitura e Escrita; e possibilitou às redes de ensino avaliar e prever medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2017a). Através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, foi possibilitado e garantido ao usuário o acesso a partir de qualquer computador conectado à rede mundial de computadores (Internet) via módulo desenvolvido pelo Ministério da Educação e atualizado em todas as edições e etapas do Programa proporcionando e conferindo agilidade e transparência aos processos e ao próprio monitoramento e análise das ações do PNAIC (BRASIL, 2017a).

Entendida enquanto política nacional como componente essencial à profissionalização dos professores, a FORMAÇÃO CONTINUADA, um dos principais eixos do PNAIC, é apresentada no Art. 6º e 7º da PORTARIA Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012:

- Art. 6º - As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
 - I - formação continuada de professores alfabetizadores [...]
- Art. 7º - O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:
 - I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;
 - II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo (BRASIL, 2012a).

A formação a professores alfabetizadores se configura num dos pontos significativos das ações do PNAIC. Sob a perspectiva do letramento, avançam as discussões sobre a alfabetização nas redes de ensino, nas escolas e nas instituições de ensino superior. Contemplados aí estariam a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, a avaliação e os princípios de gestão, distribuídos em cargas horárias diferenciadas (BRASIL, 2017a). Assim, via curso presencial, numa formação entre pares, se deu, no âmbito do Pacto, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Conduzida por orientadores de estudo, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. A referida etapa de formação focava também na articulação entre diferentes componentes curriculares e o curso de formação teve duração de 200 horas. Ministrado por formadores selecionados e preparados pelas universidades públicas que integraram o programa. Ou seja, as universidades selecionaram e prepararam seu respectivo grupo de formadores que, por sua vez, tiveram a responsabilidade de formar os orientadores de estudo. Esses conduziram as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores.

Desse modo, resguardada e pronta a estruturação da base legal, (Brasil, 2017a), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2013, definiu que a puxada do fio seria através da Linguagem. No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação ocorreu com o componente curricular Matemática, entretanto, de acordo com os organizadores, mantendo a preocupação de não perder o foco do trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa. Com foco na inclusão, mais especificamente na defesa dos direitos de aprendizagem a todas as crianças, visando o fortalecimento das identidades sociais e individuais bem como a integração entre os componentes curriculares à organização do trabalho pedagógico com ênfase na alfabetização e letramento, em 2015, o PNAIC foi desenvolvido por meio de tais ações que estimularam a reflexão do professor sobre o tempo e o espaço escolares apontando ao currículo inclusivo (BRASIL, 2017a).

Tendo como referência a ANA e considerando-se os dados obtidos em 2013 e 2014, constatou-se o baixo rendimento por parte das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Da decodificação e compreensão dos significados dos resultados 1 e 2 na ANA e das respectivas demandas das redes públicas nascem as

mudanças promovidas e incrementadas pelo Ministério da Educação no PNAIC em 2016. Com o objetivo de fortalecer as estruturas de gestão estadual e municipal foram incluídos na equipe de gestão, em 2016, um representante da UNDIME¹⁵ e um coordenador regional visando colaboração a uma melhor articulação das (e entre as) redes. Responsáveis pela organização, funcionamento e acompanhamento das ações do programa em seus respectivos estados, os coordenadores UNDIME, estadual e de formação compõem o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento (BRASIL, 2017a).

Em 2016 o coordenador pedagógico foi incluído como público-alvo da formação. Todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor a desenvolver estratégias de trabalho que atendessem diretamente às necessidades de sua turma e apoiá-lo no alcance dos objetivos de aprendizagem do ciclo de alfabetização pelos seus alunos, tendo como princípio básico a reflexão sobre a própria prática docente (BRASIL, 2017a). Inovações foram implementadas, após análise e com base na experiência adquirida, a partir de 2017, algumas inovações foram implementadas. Como por exemplo, o PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que partiria de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação. Em atendimento à diversidade de arranjos federativos optou-se pela adoção de uma estratégia descentralizada e por valorizar experiências *exitosas e inspiradoras*. Figura como principal inovação em 2017 o chamado *direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores* que estaria ligado a “um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica”. “A intenção é promover a cooperação federativa e apoiar a constituição de equipes de coordenadores vinculados às redes de ensino para que estas assegurem o acompanhamento das ações do programa e avaliem a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se também: (a) pela definição de metas a serem

¹⁵ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília.

alcançadas; e (b) pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios” (BRASIL, 2017a).

3.3 PLANEJAR E ORGANIZAR: O PNAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Os documentos que constituem objeto de análise desse item são integrantes do Programa PNAIC, cujos antecedentes e históricos serão apresentados a seguir para maior entendimento do contexto de implantação da Lei e da proposta de Formação continuada dos alfabetizadores na visão dos coordenadores do PNAIC.

3.3.1 CONJUNTO DE CIRCUNSTÂNCIAS

De acordo com Constant (2015), delineia-se desde 2008, num contexto de renovação curricular, e, especialmente, no que diz respeito à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores nos moldes do que observamos no PNAIC. Tal processo foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização e atualmente está na meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE): alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Assim, o objetivo do PNAIC é reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pela *alfabetização precária* dos alunos do Ensino Fundamental. Mirna França da Silva de Araújo (coordenadora do PNAIC), no Caderno de Apresentação do PNAIC 2015: *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*, menciona dados do IBGE de 2010 para validar esses princípios norteadores:

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (IBGE 2010). Apesar deste avanço, constatamos no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: “A criança sabe ler e escrever?”. Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, mas indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes

intensidades em todo o país [...]. [...] A formação dos profissionais da educação - professores, especialistas e funcionários da escola - constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública (ARAÚJO, 2015, p.18).

De tal modo, de acordo com a coordenadora do PACTO, a demanda pela formação continuada dos profissionais municipais e estaduais da educação foi impactada pela divulgação dos dados de desempenho dos alunos da Educação Básica e pela constatação de necessidades formativas docentes na formação superior inicial e na formação continuada para todo o país. Também em 2015, Elaine Constant (Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro) discorrendo sobre Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Constant, 2015), apresenta um histórico das propostas que antecederam o PNAIC. Segundo a autora, a partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, tais como: Prova Brasil, Provinha Brasil e PISA, foram aventados e criados novos conceitos e diante de seus resultados insatisfatórios, aumenta a preocupação com a alfabetização brasileira, daí a proposição de políticas públicas visando alterações. Ao citar Paiva (1987), Constant (2015) traz para o foco o conceito Analfabetismo Funcional que, a partir da década de 60, se desenvolveu no cenário educacional. Compreendia-se, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia-a-dia dos trabalhadores e o conceito surge, portanto, em complementação ao de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos quanto à apropriação da escritura e de cálculos importantes tidos como importantes à vida profissional, política ou social.

A partir de 1990, com sucessivas transformações vivenciadas no campo tecnológico, o termo veio a ser ressuscitado no ensino fundamental. Tal revalorização, novamente à tona nos debates, desencadeia o aparecimento de medidas que incidiram sobre as práticas pedagógicas principalmente dos professores alfabetizadores, colocando-os no centro do debate pedagógico e de muitos temas nos processos de formação continuada nos sistemas públicos de ensino. A quantidade de analfabetos funcionais ainda é grande, embora a taxa de analfabetismo funcional decresça ano a ano como demonstra a recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012 e divulgada em setembro de 2013. Mas

segundo o próprio MEC, em 2014, o analfabetismo decresceu em todas as regiões do Brasil e, também em todas as faixas etárias. Em 2012, a taxa de analfabetismo caiu de 8,7% para 8,3%. Já em 2013, considerando a população com 15 anos ou mais, o quantitativo de analfabetos funcionais ainda é expressivo. O IBGE contabilizou, em 2012, entre as pessoas de 15 anos ou mais com menos de 04 anos de estudos completos, 27,8 milhões de analfabetos funcionais (Constant, 2015). Tais dados justificariam segundo Elaine Constant, a preocupação do MEC quanto à baixa escolaridade e desempenho dos alunos e a evasão no decorrer da vida escolar suscitando, a necessidade de se repensar a escola quando nesses quesitos. Para a autora, atualmente, o debate sobre o analfabetismo se volta às crianças que se mantêm no sistema público de educação, mas não atingem o padrão esperado para elas, especialmente quando não conseguem ler nem escrever e muito menos realizar interpretações a partir de diferentes gêneros textuais. Nem no domínio da língua, nem no conhecimento matemático. E de acordo com o caderno de apresentação do PNAIC (2012), não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Como consequências destas deduções, concluem que estas crianças são as que mais necessitam das práticas sociais de leitura. Todavia, se reconhece que uma condição básica para a leitura e a escrita com autonomia é a apropriação do sistema de escrita que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Assim, de acordo com essa política, é importante que no planejamento didático o professor alfabetizar proponha as crianças:

[...] conhecimentos do nosso sistema de escrita; situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa (BRASIL, 2012c, p. 07).

Ainda em relação aos docentes, o mesmo caderno (PNAIC, 2012c) descreve quais devem ser suas competências, ou seja: elaboração de *planos* mais gerais de ação do ano letivo, definindo as *rotinas escolares* e o *planejamento* das atividades diárias; *elaboração de recursos didáticos* adequados. Além disso, para essa política educacional, mediante planejamento didático, os professores e as professoras, devem garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças.

De modo geral, analisando a proposta até aqui apresentada, parece fundamental para essa política investir no planejamento e na organização no ambiente escolar, uma vez que se entende que as ações de planejar:

[...] orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012c, p. 08).

Isto posto, o Pacto constituiu-se por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2015, p. 10).

3.3.2 PNAIC E BREVE HISTÓRICO SOBRE A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

De acordo com Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017b), para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros para: o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. A execução das ações de formação continuada de professores no PNAIC teve como respaldo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009¹⁶ e Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016¹⁷ e será descrito

¹⁶ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009: Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

¹⁷ DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>>

a seguir, tendo como referência o texto de Mirna França da Silva de Araújo (COORDENADORA PNAIC - MEC).

A Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC, sob o objetivo de discutir estratégias de mobilização dos Estados, Municípios e do Distrito Federal à adesão ao programa realizou, como descreve Araújo, reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 Estados e o Distrito Federal, bem como com os seus respectivos Presidentes Estaduais da Undime no segundo semestre de 2012. Possibilitaram as citadas reuniões, respeitando é claro as formações em andamento, uma espécie de “construção de identidade local” do PNAIC e construiu articulações com a nova proposta e incluiu os formadores com experiência nas propostas de formação das universidades (ARAÚJO, 2015, p. 18-19).

Elaborada, inicialmente, para atender todos os Estados do Nordeste e o Pará, dez, portanto, em sintonia e articulada com as universidades responsáveis pelo Pró-Letramento, a proposta de formação acabou desembocando, futuramente, num programa nacional. Pertencente à Universidade Federal de Pernambuco, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL¹⁸ foi convidado à elaboração de uma proposta pensada, inicialmente, para dois anos. A citada proposta inicial apresentada pelo CEEL/UFPE, com foco no professor alfabetizador e sua respectiva prática na sala de aula, utilizaria os materiais disponibilizados pelo MEC já que a estrutura dos eixos propostos ao programa estava de acordo com o levantamento do número de professores e estudantes a serem atendidos nos 10 estados e, em Novembro de 2011, a citada proposta foi apresentada ao então Ministro da Educação, Aloísio Mercadante, que considerou a necessidade de universalização do processo de formação. Desse modo, o PNAIC se estenderia e envolveria os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e deveria também incluir as escolas do campo (ARAÚJO, 2015, p. 20).

Deu-se o início, a partir desta decisão, como cita Araújo (2015), a um esforço de expansão do número de universidades participantes da formação proposta pelo PNAIC; e pensou-se em pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado. Assim, ao final de 2012, as universidades públicas foram incumbidas do desenvolvimento da proposta daquilo que, futuramente, se

¹⁸ O CEEL é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares.

tornaria o PNAIC. Foi dada, inicialmente, prioridade aos professores parceiros como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um Estado. E foi também realizada uma pesquisa nos grupos de pesquisa do CNPq para identificar profissionais da área de alfabetização e letramento naquelas universidades cujos professores não tivessem participado do Pró-Letramento e, desse modo, inclusas estariam outras universidades via contato com suas respectivas Reitorias, Faculdades e/ou Centros de Educação para que indicasse(m) o docente à coordenação e responsabilidade junto ao programa.

O PNAIC, em 2013, contou com 38 IES, sendo 32 federais e 06 estaduais. Muitas equipes de formação foram constituídas em decorrência do citado histórico do programa ao atendimento dos mais de cinco mil municípios que aderiram ao Programa (ARAÚJO, 2015, p. 20). Após as etapas de dimensão e alcance do programa, a aprendizagem foi distribuída por sua respectiva abrangência e especificidade pedagógica, administrativa e técnica alcançando diversas áreas e saberes através do projeto considerado implantado totalmente no ano de 2013. As universidades formadoras instituíram paralelamente às ações de formação, um Fórum dos Coordenadores Gerais no âmbito do PNAIC. Destinado aos debates e à interlocução buscando a compreensão e a reflexão em torno do tema de modo crítico e construtivo sobre as questões pedagógicas e o Programa como um todo quanto ao seu andamento e possíveis desafios. Três foram os Estados que fizeram a formação com o apoio de universidades de outros estados em 2013: Alagoas, Paraíba, que ficaram sob a responsabilidade da UFPE e Tocantins da UnB, cujas parcerias já apontando à perspectiva de que, no ano seguinte, as universidades dos próprios estados pudessem assumir a tarefa. O que acabou acontecendo de fato. Ou seja, ano de 2014 registra-se o ingresso, portanto, das seguintes Universidades: Universidade Federal do Tocantins, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Federal da Paraíba. Outro destaque ao fato de que houve, através de diálogo entre as universidades e as Secretarias Estaduais de Educação, sobretudo naqueles estados com programas próprios de formação de professores na área da alfabetização, no sentido do aproveitamento dos docentes que já trabalhavam em programas próprios estaduais nos referidos estados e que comprovassem respectiva capacidade, titulação e formação compatível para também integrar o programa como formadores nas universidades. “Dessa forma buscou-se garantir a articulação da formação proposta pelo PNAIC com as experiências em andamento em cada

estado, dentro da perspectiva de construção da autonomia docente” (ARAÚJO, 2015, p. 20).

A formação dos professores alfabetizados foi conduzida (como já citado anteriormente) por orientadores de estudos que foram nomeados pelos municípios nos quais houve pesquisa de formadores, e por professores do quadro das redes de ensino que foram selecionados com base nos critérios do Ministério da Educação e que já foram participantes de um curso ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES integrantes do programa. Curso esse cuja duração foi de 200 horas. No município que foi realizado o presente estudo, a IES pública que proporcionou em 2013 a formação dos orientadores de estudos foi a Universidade Estadual de Campinas. Cabe destacar que no Documento orientador das ações de formação em 2014 (ênfase Matemática), o MEC aconselhou que o Professor Alfabetizador que tenha concluído a formação em Linguagem em 2013 permanecesse atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização em 2014 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapas) e, se possível, que continuasse participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa visando garantir a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental. No que se refere aos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e às atribuições de cada um, recomendou-se a leitura da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. Além destas orientações, a seguir serão apresentadas as principais características e atribuições dos diferentes atores do programa (BRASIL, 2017b):

Professor Alfabetizador: o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita. Devem ser capazes de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a capacidade de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais.

Orientador de Estudos: professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES.

Coordenador Local: responsável por toda a logística da formação no município/estado, pelo cumprimento da carga horária entre os

Orientador de Estudos (OEs) e professores alfabetizadores, pelo acompanhamento da aplicação das Prova Brasil e ANA, pelo gerenciamento das senhas no SisPacto, pela interlocução entre o Município/Estado e a IES formadora e, por fim, pela articulação do aperfeiçoamento das ações pedagógicas no Município.

Como já citado acima e durante boa parte do percurso do presente trabalho, em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Houve em 2015, a ampliação às demais áreas do conhecimento, o que abrangeria a educação integral das crianças no início do processo de escolarização. Foi distribuído a cada orientador de estudos e professor alfabetizador um kit de formação nessa nova etapa. O kit era composto por caderno de apresentação, caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos contendo os respectivos temas da formação, bem como relatos de professores e as sugestões de atividades. Em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade (BRASIL, 2017b). Cabe destacar que o município pesquisado não participou da capacitação de 2015. De acordo com as orientadoras de estudo do município, a Instituições de Ensino Superior/IES (Universidade Estadual de Campinas) que integrava o programa nos anos anteriores não participou do PNAIC no ano de 2015. Assim, os municípios vinculados a UNICAMP não participaram do curso de Formação nessa etapa.

Como cita Araújo (2015), O PNAIC não propõe método específico nos materiais distribuídos e/ou disponibilizados, apesar das sugestões metodológicas. De acordo com a autora, o processo de formação como um todo está organizado de modo a atender e/ou para que possa auxiliar o professor alfabetizador dando-lhe os subsídios necessários e condições ao desenvolvimento de estratégias à turma e, individualmente, ao aluno; tudo isso em busca do domínio da língua escrita e no sentido de sanar todo tipo de dificuldade apresentada pelos alunos no decorrer do ano letivo. Para tanto, sugestões (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos etc) são apresentadas ao longo de todo o material de formação, sendo que algumas dessas sugestões, pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e outras baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras visando o enfrentamento dos problemas da sala de aula. Assim, de acordo com Araújo (2015), “mais do que

repetir tarefas prontas ou predeterminadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma” (p. 21).

De modo geral, o eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo, de acordo com seus idealizadores, ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, “de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização” (ARAÚJO, 2015, p. 22). É disponibilizada a bibliografia (sobre a qual ainda se discursará no presente trabalho, esmiuçando as de nosso interesse), material do próprio do MEC elaborado com seus compêndios específicos e divididos ANO a ANO: ANO I, volume do um ao oito, ANO II e III e assim por diante, sendo que no ano de 2013 os de língua portuguesa possuem 10 cadernos. O citado material além de distribuído fisicamente pode ser encontrado no site do PNAIC (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>). No site do PNAIC podem-se localizar todos os cadernos produzidos especialmente para a formação dos professores alfabetizadores. Estão com as capas separadas do conteúdo (necessários para a impressão na gráfica) e, desse modo, nenhum participante do curso de formação (nenhuma pessoa envolvida na formação) pagará por eles. A impressão e distribuição dos cadernos é responsabilidade do Ministério da Educação através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Salienta-se que no item 3.5 desse capítulo serão apresentados, detalhadamente, os materiais (CADERNOS PNAIC) utilizados no curso realizado em 2013. Segue-se aqui uma apresentação breve de pesquisas realizadas no Brasil. Os estudos que serão apresentados, a seguir, foram selecionados em razão da escolha à utilização em seus enunciados e/ou respectivos corpos dos textos de palavras-chaves que igualmente não só figuram como protagonizam em “nosso estudo”: Políticas Públicas em Educação, Políticas Públicas Educacionais, Políticas Públicas de Alfabetização e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3.4 PESQUISAS SOBRE O “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”

Inicialmente foi realizada uma busca de resumos dentro do Banco de Teses da Capes e das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações da Unicamp e da USP sobre o tema no início de 2018, utilizou-se a palavra-chave: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e foi encontrado: Banco de Teses da Capes: 76 registros; Unicamp: nenhum registro; e USP 3 registros. Os estudos localizados no banco de teses da USP é uma tese de doutorado, na área de concentração de Ciências e Matemática e duas dissertações de mestrado na áreas de Educação. Os registros encontrados no Banco de Teses da CAPES serão apresentados no Quadro 2; ter-se-á como referência os programas de Pesquisas (área de concentração) e Instituições (por região). Dos 79 registros, 74 são dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado.

Em relação ao ano de publicação foram encontrados em 2013: 1 trabalho (1%); 2014: 16 trabalhos (19%); 2015: 44 trabalhos (52%); 2016: 9 (12%) e 2017: 15 (18%). Os resultados evidenciaram um forte crescimento quantitativo da temática, passando do patamar de 16 trabalhos em 2014, para 44 trabalhos em 2015; ano que mais se pesquisou o tema.

Quadro 2 - Resultados englobando todas as áreas de concentração e região das instituições (Universidades)

QUADRO2 - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Número de estudos	%
Docência e Ensino na Educação Básica	4	5%
Educação	39	49%
Psicologia da Educação	1	1%
Educação em ciências e matemática; Educação em Matemática; Educação Matemática e Ensino de Física.	10	13%
Formação de Professores	7	9%
História, Política e Sociedade.	6	8%
Gestão: avaliação da educação pública; prática educacionais; educacional	3	4%
Letras e Linguística	9	11%
TOTAL	79	100%
REGIÕES	NÚMERO DE ESTUDOS	%
NORTE	4	5%

NORDESTE	19	24%
CENTRO-OESTE	8	10%
SUL	19	24%
SUDESTE	29	37%
TOTAL	79	100%

Fonte: Próprio Autor (2018)

No quadro acima, identificado como quadro 2, estão contidas as respostas do Sistema CAPES, ou seja a quantidade de trabalhos encontrados sem a utilização de filtros de pesquisa e/ou leitura da pesquisa na íntegra. Como pode ser observada, a área de EDUCAÇÃO apresenta a maior porcentagem de pesquisas vinculadas ao Pacto (49%); e as Regiões com maior número de pesquisas são: SUDESTE (52% em São Paulo; 30% Rio de Janeiro; 17% Espírito Santo e Minas Gerais). SUL (65% no Rio Grande do Sul; 18% no Paraná e 18% em Santa Catarina). NORDESTE (75% nos estados da Paraíba; Pernambuco e Bahia; e 25% nos estados do Ceará, Piauí e Rio Grande do Norte). Foi realizada, também, uma análise em relação às instituições localizadas nas regiões com maior porcentagem de estudos e observou-se que *não há* uma porcentagem significativa que dê destaque a uma instituição (a maioria, por região, apresenta uma ou duas pesquisas). No entanto, as instituições das regiões Sudeste, Sul e Nordeste são as que mais realizaram pesquisas sobre o tema. Uma ausência significativa entre as Instituições (e que parece pertinente destacar) foi a da Universidade Estadual de Campinas; destaco tal ausência por conta dessa universidade sediar os cursos do Pacto em 2013 e 2014 (formação no âmbito das unidades) e ser a responsável pela formação dos orientadores de estudos de Campo Limpo Paulista.

No quadro 3 são apontados os títulos, autores e ano dos trabalhos que foram filtrados por palavras-chave: PNAIC e Políticas Públicas em Educação; PNAIC e Políticas Educacionais; PNAIC e Políticas Educacionais para Alfabetização.

Quadro 3 - Resultados de busca mediante palavras-chave

Referências	Núm.	Palavras-chave
BARROS, PAULA MANGOLIN DE. A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso. Dissertação. Mestrado. Faculdade de Educação. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo, 2017.	2017	PNAIC; Políticas Públicas
NASCIMENTO, JÉSSICA SANTOS DO. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: Qual é o pacto de Recife? Dissertação. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2017.	2017	PNAIC; Políticas educacionais
SCHNEIDER, NEUSA MARIA ARNDT WEINRICH ARAUJO. Impactos da Política Pública do Pnaic na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de LAGES-SC. UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, 2017.	2017	PNAIC; Políticas educacionais
WROBEL, KAITE ZILA. Do direito à educação ao direito à aprendizagem no PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Dissertação. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, PR, 2017.	2017	PNAIC; Políticas educacionais
SCHNEIDER, CAROLINA CHAGAS. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS. Dissertação. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. 2017.	2017	PNAIC; Políticas Públicas
MACIEL, MARCIA REGINA DE SANT ANA. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (Pnaic): Análise Sobre Formação Continuada No Município De Belford Roxo. Dissertação. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, RJ. 2017.	2017	PNAIC; Políticas educacionais
ALMEIDA, MARIA ELISA VIEIRA DA CUNHA CARDOSO DE. As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro, 2016	2016	PNAIC; Políticas Públicas em Educação
VENTURA, ANA LUCIA SANCHEZ DE LIMA. PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2016.	2016	PNAIC; Políticas educacionais
ROSA, ZULEIDE RAMOS FERREIRA DA. O PNAIC COMO PEÇA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE FINS DECLARADOS E EXPECTATIVAS Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016	2016	PNAIC; Políticas educacionais
MELO, CLAUDIANA MARIA NOGUEIRA DE. ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2015.	2015	PNAIC; Políticas públicas de alfabetização

SANTOS, NATALIA FRANCISCA CARDIA DOS. Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo, 2015	2015	PNAIC; Políticas educacionais de alfabetização
SALOMAO, ROMMY. A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014.	2014	PNAIC; Políticas Educacionais
SOUSA, SANDRA NOVAIS. O CENÁRIO EDUCATIVO EM MATO GROSSO DO SUL: AS CORES E O TOM DA ALFABETIZAÇÃO COM OS PROGRAMAS “ALFA E BETO” E PNAIC. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande, 2014.	2014	PNAIC; Políticas Educacionais

Fonte: Próprio Autor (2018)

Após esse filtro, será apresentado a seguir um breve resumo dos trabalhos relacionados ao PNAIC e Políticas Públicas em Educação, Políticas Públicas Educacionais, Políticas Públicas de Alfabetização, e que apresentam relevância ao tema da presente pesquisa.

Em dissertação realizada na cidade de São Paulo através de grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Barros (2017) verificou que no foco da realização da Meta 5, o PNAIC estaria como formação. Afirma que essa se deu desconsiderando as necessidades formativas de cada cidade e que, em âmbito nacional, percebeu-se, ainda, a descontinuidade em razão das mudanças políticas sofridas no Governo Federal. Já sobre a implantação, afirma ter constatado que municípios teriam aderido aos conteúdos e formas sem possibilidade de modificação dos mesmos. E salienta ser prática constante do Governo Federal “vincular o repasse de verba à adesão do modo de fazer instituído”. O processo teria sido, segundo Barros (2017), divergente, dado ao acúmulo teórico e práticas já trabalhadas na rede municipal. Diversos conteúdos e concepções discutidos nos materiais do PNAIC eram conflituosos com a prática. E encontrou problemas também, ainda segundo (BARROS, 2017), em relação à universidade formadora porque as escolas não teriam sido envolvidas em sua totalidade no Pacto; e afunila dizendo que nas duas escolas que se dispuseram às suas pesquisas, constatou que “o Programa não passou de um curso de formação”. E pergunta: já que ambas as escolas tinham crianças não alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização em 2013, então por qual motivo não houve participação por

parte das professoras pesquisadas em uma das escolas? E conclui recomendando a superação, no futuro, dos problemas encontrados.

O trabalho de Nascimento (2017), em Recife, buscou olhar o PNAIC e sua implantação, de 2013 a 2015, sob a perspectiva da Gestão Municipal e do Regime de Colaboração. Partiu-se da hipótese de que o regime de colaboração atuou como elemento importante para o Programa. A metodologia foi qualitativa e valeu-se, à coleta de dados, de entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Os dados foram via análise de conteúdo de Bardin (1989) e revelaram que a cooperação seguiu o que diz o próprio PNAIC ao definir as ações de responsabilidade de cada instância administrativa envolvida. O controle do poder central, via sistema de monitoramento, apareceu como um forte elemento à constituição das ações do Programa; e o MEC se responsabilizou quanto ao financiamento, observando-se, porém, atrasos constantes no pagamento das bolsas. A UFPE atuou em sua função de oferecer a formação, e contribuiu fortemente com o sistema de monitoramento. No entanto, registrou-se o protagonismo do poder local referente à colaboração em ações que inclusive não previstas nos documentos normativos, como identificação do espaço à formação dos professores alfabetizadores. Elementos indicados na legislação do Programa também não foram efetivados, como, por exemplo, parceria com outros programas e vínculo mais específico com as escolas. A parceria em Recife se mostrou fragmentada entre o município, UFPE e MEC em razão da ausência de espaços ao diálogo, pois o MEC, pelas portarias e resoluções, prestigiou o sistema de monitoramento como meio de comunicação em detrimento do de acompanhamento.

Schneider (2017), em Lages (SC), pôs em sua pesquisa, foco na problemática vivenciada por participantes de Programas de Formação Continuada (como o PNAIC que pressupõe mudanças metodológicas na prática pedagógica) sem, no entanto, encontrar condições objetivas para compreender objetivamente os conceitos que embasam tal política. O campo de pesquisa do presente estudo foi a rede municipal de educação de Lages-SC, onde buscou evidências de contribuição efetiva do PNAIC na Formação Continuada dos alfabetizadores. Os principais objetivos foram: identificar qual a concepção de ensino-aprendizagem que as professoras alfabetizadoras construíram a partir da formação continuada do PNAIC; verificar se a concepção das professoras alfabetizadores está voltada à alfabetização na perspectiva do letramento; e, por último, analisar se o PNAIC

contribuiu à prática pedagógica. O estudo propôs abordagem qualitativa, entrevistas semiestruturadas com cinco perguntas a dez professores(as) alfabetizadores(as) e utilizou-se à análise da LDB (1996) e dos cadernos de estudos do PNAIC (2012 a 2016). Conclui que, embora importante à criação de momentos de estudos, socialização de ideias e aprofundamento teórico, o programa não provocou mudanças conceituais significativas. Apesar de apresentadas como práticas inovadoras, não se evidenciou, segundo o autor, desenvolvimento significativo nas ações em sala de aula: alfabetizar na perspectiva do letramento; atividades articuladas às experiências vivenciadas pelas crianças.

Wrobel (2017) analisa como o PNAIC a partir de suas ações contribui à efetivação do direito à educação. O objetivo geral: “empreender uma análise em relação à priorização do direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto de implementação e implantação do PNAIC”. Os objetivos específicos permitiram, reconstruir a trajetória histórica de efetivação do direito à educação por meio dos aparatos legais. Tais objetivos se ocupariam em discursar sobre o papel do Estado e, enquanto Governo, sua ação fundamental à implantação de políticas públicas no intuito de efetivar o direito à educação; a trajetória histórica da formação docente no Brasil e por fim, identificar no PNAIC, demandas que viabilizam o direito à educação ou do direito à aprendizagem no contexto neoliberal. O direito à educação em sua relação direta com as políticas educacionais materializou-se no referencial de formação do PNAIC (cadernos de formação, documentos oficiais). Destaque à relação entre os referenciais teóricos sobre educação, direito à educação, direito à aprendizagem, políticas públicas educacionais e o papel do Estado na realidade brasileira. Verifica-se avanços e contribuições, mas também entraves e limitações decorrentes do modo de produção capitalista. E se expressam na perpetuação de uma sociedade dividida em classes; e assim, a educação é determinada, segundo a autora, pela lógica de formar a força de trabalho para o capital contrapondo-se a emancipação social, política e humana do indivíduo.

Schneider (2017) analisa a implementação do PNAIC e reflete sobre a política pública nacional à alfabetização numa comunidade em situação de vulnerabilidade social da periferia urbana de Porto Alegre, e seu respectivo impacto. Através do formato de estudo de caso, a pesquisa qualitativa, descritiva focalizou uma realidade escolar específica do município, buscando identificar, ali no contexto, os desdobramentos da implementação do referido Pacto Nacional pela Alfabetização

na Idade Certa, o que possibilitou a imersão naquela realidade escolar. Os dados coletados via entrevistas semiestruturadas através de pesquisa documental, foram registrados em “Diários de aula”. Os resultados obtidos foram divididos em duas grandes categorias: os limites e as possibilidades. Na categoria limites, as principais subcategorias que emergiram sob o formato de “dificuldades de adesão inicial das professoras na formação do PACTO”, bem como “a falta de continuidade do próprio Programa do PNAIC”. Na categoria possibilidades as principais subcategorias foram: “qualidade do curso” e “melhoria na qualidade de ensino”. Os principais teóricos a subsidiarem a pesquisa quanto à alfabetização foram: Mortatti, Soares, Tfouni, Moraes, Ferreiro e, às políticas públicas: Gontijo e Akkari além dos documentos oficiais do Ministério da Educação brasileiro e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. Conclui-se que o presente estudo aponta às melhorias no quesito possibilidades: qualidade do curso e, de modo geral, melhoria na qualidade do ensino como um todo.

Maciel (2017), no presente estudo, analisa o PNAIC, no que tange às suas contribuições à formação continuada no município de Belford Roxo, RJ. O objetivo foi compreender se tal formação tem sido importante ao professor e quais contribuições significativas ao cotidiano da escola; sob proposições do próprio material: prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. Objetivou-se nesta pesquisa contemplar, além dos resultados mensurados a partir das provas aplicadas aos alunos, os resultados qualitativos da formação com foco no professor. Foram analisados os diferentes contextos de produção e de operacionalização da referida política e os discursos dos atores desta formação: Coordenadora local, os Orientadores de estudo e os Professores. Referencial teórico básico foi à abordagem analítica do ciclo de políticas educacionais, proposta Stephen Ball, texto que informa a própria política educacional, o contexto da influência e o contexto da prática da formação continuada do PNAIC. Utilizou-se como procedimento de pesquisa a observação participante e a pesquisa bibliográfica; métodos de coleta de dados: entrevista e questionário semiestruturado, diário de bordo e análise documental. Concluiu-se que na realidade estudada, a formação continuada do PNAIC, mesmo no pouco tempo em que se sucedeu, trouxe contribuições à melhoria da qualidade do ensino através de mudanças nas práticas docentes. Colhendo melhor motivação, participação e atenção dos alunos trazendo

com isso, avanços nas suas aprendizagens. Porém alguns entraves causados por fatores externos e internos foram identificados, merecendo atenção, principalmente por parte das autoridades políticas e da equipe central municipal do PNAIC, para o sucesso dessa política na rede.

Almeida (2016) realizou sua pesquisa de mestrado intitulada: *As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro a partir de coleta e análise de entrevistas semiestruturadas, relatos de experiências e análise documental*, tanto de documentos legais, quanto do acervo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Instituição de Ensino Superior responsável pelo PNAIC no Rio de Janeiro. A partir das informações coletadas, a autora concluiu que foi criado, de forma significativa, um movimento de articulação entre a Universidade (UFRJ) e as Secretarias de educação de todo o estado. De acordo com Almeida (2016), conclui-se que houve um ganho devido a essa articulação; de modo geral, observou-se um fortalecimento dos laços, da troca de experiências, através de um grupo entrosado, resultado, de acordo com a autora, de uma sólida formação continuada ao longo de três anos.

O trabalho de Ventura (2016): *PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação*, teve como objetivo verificar a percepção e a compreensão dos orientadores de estudos da rede estadual da capital da cidade de São Paulo acerca da implementação dessa política e sua credibilidade. Utilizou-se análise documental para explorar as normativas do projeto objetivando a descrição de aspectos estruturantes da proposta, e, análises de atas elaboradas pelos 24 orientadores de estudos que participaram das formações durante o primeiro encontro de capacitação. As atas foram elaboradas em cada dia dos encontros e assim foi possível extrair relatos das principais temáticas e impressões dos sujeitos participantes. Além disso, para contextualizar a problemática que envolve a implementação da política e possíveis desafios, foi feito um levantamento bibliográfico sobre esta política pública de educação, dando ênfase aos conceitos e elementos que desencadeiam as ações governamentais. Para a autora, os participantes mostraram-se receptivos no desenvolvimento das atividades no espaço de formação e confiantes na proposta do PNAIC (p.5).

Enquanto que Rosa (2016) analisou as condições e fatores que implicam a existência (ou não) de sintonia entre os objetivos, opções e práticas delineadas pelo

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para o eixo da formação continuada e as demandas e expectativas de professores participantes. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa é orientada por uma abordagem crítica de investigação e dinamizada com base em pressupostos da pesquisa qualitativa. Além da revisão teórico-conceitual, utilizou-se pesquisa documental, com ênfase em documentos legais provenientes do governo federal, e com entrevistas semiestruturadas associadas a uma sessão de grupo focal com profissionais do magistério da educação básica, participantes do curso de Formação do PNAIC na rede municipal de ensino de Piratuba-SC. Com base nos resultados da pesquisa, assinala que os sujeitos locais consultados avaliam positivamente a adesão ao PNAIC, ao passo que consideram o modelo de formação continuada um avanço no processo formativo. Assinala, ainda, que os problemas de percurso de ordem operacional têm sido enfrentados pela rede municipal de modo a salvaguardar o andamento dos trabalhos. Conclui que os objetivos, opções e práticas delineados para o eixo da formação continuada de professores, em função dos fins almejados pelo PACTO, encontram-se atualmente sintonizados com expectativas e demandas dos professores da rede pesquisada, embora essa sintonia tenha sido sentida somente com o passar do tempo.

Melo (2015) investigou por meio de um estudo comparativo, tanto os modelos de formação adotados como as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras. A metodologia de pesquisa foi de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental, com o uso do método de análise de conteúdo revelando que o PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC são estruturados sob a lógica de padronização internacional de políticas, seguindo os princípios de focalização e descentralização. Afirmam que são programas compensatórios, que, apesar de utilizarem denominações diferentes para os modelos de formação, apresentam em comum o conceito de formação centrado na prática docente, e estão baseados na teoria da epistemologia da prática. A reflexão, eixo estruturador do processo de aprendizagem dos professores, é apresentada na dimensão individual, e voltada, sobretudo, ao mundo privado da aula. Nessa direção, aponta que os professores são vistos como práticos reflexivos. Com relação ao processo de alfabetização, os três programas têm a teoria da psicogênese da língua escrita como base epistemológica para a compreensão da aquisição da linguagem escrita pela criança. No entanto, somente o PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC assumem de forma

mais explícita uma sistematização do processo de aquisição da escrita e sobre a temática do letramento. Metodologicamente, as similaridades se concentram, segundo Melo (2015), nas propostas de trabalhos colaborativos, promovidos por meio da formação de grupos de discussão, na socialização e na proposição de atividades permanentes nos encontros presenciais. Em suma, a análise comparativa dos materiais do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, sugere a autora que estes programas representam, por um lado, avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes, visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial. Por outro, no entanto, conclui, representam a clara intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, num objetivo de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.

A pesquisa de Santos (2015) teve como objetivo geral evidenciar aspectos concernentes à estruturação e ao contexto político da nacionalização do Pacto. Foram sujeitos da presente pesquisa a ex-secretária do Estado do Ceará Prof^a Sofia Lerche Vieira e docentes participantes do PNAIC no Município de São Paulo. Os resultados confirmaram, de um lado, a necessária implementação de política pública de educação capaz de assegurar a plena alfabetização, no sentido proposto pelo PNAIC; entretanto, de outro lado, os dados revelaram também fragilidades na transposição da proposta, tanto em contexto central quanto no atendimento à especificidade local, o que permitiu que se reafirmassem a imprescindibilidade da construção de um sistema de educação nacional que balize as ações de atendimento à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96). Contudo, a investigação não se esgotou, apontando para aspectos passíveis de nova pesquisa, tal como o porquê da ausência da referência ao Programa de Alfabetização na Idade Certa do Ceará nos documentos do PNAIC, para o que se entende que seja necessário tecer outras nuances do contexto histórico e político no período de implementação.

Salomão (2014) em sua pesquisa cujo objeto de estudo “foi” as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisou o processo de implantação e implementação das ações desenvolvidas pelo governo federal no sentido de contribuir para a superação

das dificuldades dos professores alfabetizadores no processo de ensino e aprendizagem tendo como foco principal a análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e como norte a seguinte problemática: Como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento? O desenvolvimento desta pesquisa aponta à análise do processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cujo início se deu com a realização dos trabalhos de formação continuada com os professores da rede pública de ensino no município de Ponta Grossa no ano de 2013. Os procedimentos metodológicos adotados foram pautados na pesquisa teórica bibliográfica das principais produções que abordam a temática estudada. O levantamento bibliográfico foi utilizado como aporte teórico para fundamentar o estudo da temática e teve como base, autores que discutem sobre a reforma do Estado e as políticas educacionais. Utilizando em sua pesquisa documental fontes primárias (legislação) que possibilita a compreensão do processo de consolidação do Programa Pró-Letramento no âmbito das políticas educacionais para a formação continuada de professores dos anos iniciais, bem como o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Concluiu-se que a formação continuada de professores oportuniza aos atores formação e atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, fazendo com que a atividade educativa promova a emancipação humana, contribuindo para que o indivíduo tenha participação efetiva na sociedade ao mesmo tempo em que transforma sua própria realidade.

Sousa (2014), explica que no Mato Grosso do Sul, se adotou, em 2008, como parte das medidas para melhorar os índices de aproveitamento dos alunos nas avaliações externas, o Programa Além das Palavras. Acentua que no que se refere à alfabetização em língua portuguesa, o programa se baseia na utilização do método fônico e de cartilhas e manuais didáticos fornecidos por um Instituto de nome Alfa e Beto, que também realiza a capacitação da equipe da Secretaria de Educação do Estado, responsável pela formação em serviço dos professores. Entrementes, em 2012, o Estado também adere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, e os alfabetizadores começam a participar de dois modelos de formação: um ligado ao Alfa e Beto e outro ligado ao Pacto. Diante deste contexto, afirma que o estudo busca compreender e analisar tanto a

matriz teórica dos Programas, quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores, percebidos e mensurados por estes. A metodologia adotada valeu-se de pesquisa documental e bibliográfica e também da aplicação de questionários fechados aos professores alfabetizadores de 13 das 46 escolas estaduais do município que oferecem classes do 1º ao 3º do Ensino Fundamental. Paralelamente a essa pesquisa mais ampla e geral, foi realizada, com um grupo focal de 12 professores de uma escola estadual de Campo Grande/MS, uma investigação mais aprofundada, utilizando-se como metodologia a realização de Ateliês Biográficos e a recolha de narrativas de si, com o objetivo de compreender as repercussões das ações da SED/MS pela voz dos sujeitos por elas impactados. Os resultados das pesquisas demonstraram, no campo teórico, a divergência das matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Na pesquisa de campo, por meio da análise dos questionários constatou-se que a maioria dos professores não percebe essa divergência, não tendo clareza sobre o referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria. Com o grupo focal, afirma que se percebeu, na análise das narrativas, um professor que pensa ativamente sobre sua prática, que percebe as mudanças pelas quais escola e sociedade vêm sofrendo e que, principalmente, tem o desejo de desempenhar sua função educativa o melhor possível. Ressalta, no entanto, que esse mesmo professor revela, em seus escritos, a falta de investimento do poder público numa formação mais aprofundada no campo teórico, que permita aos professores maior autonomia e participação nas decisões institucionais. Como sugestão de intervenção para melhoria desse cenário, apresenta cinco dimensões que, segundo a autora, merecem reflexão por parte das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, quais sejam: a) uma proposta de estágio supervisionado, na formação inicial, que alie teoria e prática de ensino; b) programas de inserção de professores iniciantes, a fim de diminuir os impactos do início de carreira; c) melhor aproveitamento dos tempos de planejamento nas escolas, com propostas de estudos coletivos, a partir das necessidades de cada unidade escolar; d) maior investimento público nos programas de pós-graduação em Educação, em especial, os que oferecem o mestrado profissional, por seu vínculo com a Educação Básica; e, por fim, uma crescente busca por mais autonomia profissional.

3.4.1 TRABALHOS RELACIONADOS AO PNAIC: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISES

Ao me ocupar do tema que envolve as questões do PNAIC à presente pesquisa, desde o primeiro dia em que assim imaginei, houve uma sequência que já vem sendo explicitada no trabalho como um todo, de planejamentos, pensamentos e ações ao andamento de tudo até aqui; o que já extensamente descrito inclusive. Mas agora tentarei descrever ainda que através do único jeito possível nesse trecho: via breves pinceladas; para que seja especificamente entendida e/ou sabida a trajetória e os recortes daquilo que já dito e escrito, no tocante às conclusões, por aqueles que me antecederam e que de algum modo *chegou em minhas mãos*. Talvez não consiga dar voz a todos os pesquisadores que tenham contribuído a tal maturação, mas certamente presentes quando o assunto inclinar a algum dos prismas e considerações similares sobre o PNAIC dando, no entanto, o norte exclusivo ao que aqui vem sendo buscado. Penso e quero crer que tenha prestigiado se não todos ao menos os principais protagonistas, especialmente, àquilo que tange ao afunilamento rumo à construção daquilo que teria me ajudado à solidez do viés por mim tomado no presente trabalho.

Já descrito, inicialmente, mas ao bom entendimento, imagina-se necessário a retomada do processo de busca como um todo: busca de resumos de pesquisas dentro do Banco de Teses da Capes e das Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações da Unicamp e da USP no final de 2017. Inicialmente buscou-se através de palavra-chave: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e foram encontrados no Banco de Teses da Capes: 76 registros; Unicamp: nenhum registro; e USP 3 registros. Os registros encontrados já foram apresentados no quadro 1. De tal modo, observou-se que dos 79 registros, 74 se configuram como dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado. Em relação ao ano de publicação: foram encontrados em 2013: 1 trabalho (1%); 2014: 16 trabalhos (19%); 2015: 44 trabalhos (52%); 2016: 9 (12%) e 2017: 15 (18%). Os resultados evidenciaram um forte crescimento quantitativo da temática, passando do patamar de 16 trabalhos em 2014, para 44 trabalhos em 2015; ano que mais se pesquisou o tema. Como pode ser observada, a área de EDUCAÇÃO apresenta a maior porcentagem de pesquisas vinculadas ao Pacto (49%); e as Regiões com maior número de pesquisas são:

SUDESTE, SUL e NORDESTE. Foi realizada, também, uma análise em relação às instituições localizadas nas regiões com maior porcentagem de estudos e observou-se que *não há* uma porcentagem significativa que dê destaque a uma instituição. No entanto, as instituições das regiões Sudeste, Sul e Nordeste são as que mais realizaram pesquisas sobre o tema. Uma ausência significativa entre as Instituições (e que parece pertinente destacar) foi a da Universidade Estadual de Campinas; destaco tal ausência por conta dessa Universidade sediar os cursos do Pacto em 2013 e 2014 (formação no âmbito das unidades) e ser a responsável pela formação dos orientadores de estudos no município que foi realizada a presente pesquisa. Relembro, também, que se encontram no já citado quadro 2, títulos, autores e ano dos trabalhos que foram filtrados por palavras-chave: PNAIC e Políticas Públicas em Educação; PNAIC e Políticas Educacionais; PNAIC e Políticas Educacionais para Alfabetização. Vale salientar que estão contidos no quadro 2 os resultados da busca mediante essas palavras-chave o que permitiu, inclusive, na sequência descrever resumidamente os estudos que apresentam maior relevância ao tema da presente pesquisa.

Segue, a partir daqui, resumo das conclusões encontradas, sugestões e/ou constatações às quais darei destaque através das próprias expressões encontradas pelos autores nos resultados dos respectivos estudos.

Primeiramente os que denotam e/ou demonstram o entusiasmo, a motivação e outras sinonímias referentes ao contato com o referido PNAIC, objeto de nossa reflexão no presente trabalho. Evidenciando-se dois principais eixos: O primeiro relata acerca do gerenciamento na implantação, estruturação e organização do PNAIC; e o segundo apresenta os principais pontos em relação aos cursos de formação:

I) Controle do Poder central e protagonismo do poder local em relação à colaboração; regime de cooperação de acordo com o que diz o PNAIC. Atuação da universidade na formação e cooperação ao sistema de monitoramento; enfrentamento dos *problemas de percurso* de ordem operacional. Os resultados confirmaram a necessária implementação de política pública de educação capaz de assegurar a plena alfabetização.

II) Importante à criação de momentos de estudos, socialização de ideias e aprofundamento teórico. O direito à educação em sua relação direta com as políticas educacionais materializando-se no referencial de formação do PNAIC (cadernos de

formação, documentos oficiais); avanço no processo formativo; mudanças nas práticas docentes; avanços nas aprendizagens; sólida formação continuada ao longo de três anos. Os participantes mostraram-se receptivos no desenvolvimento das atividades no espaço de formação e confiantes na proposta do PNAIC; avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes; oportunidade de formação; atualização de conhecimentos.

A seguir, também, as expressões encontradas que apontariam segundo os próprios autores a uma reflexão aprofundada bem como sugestões no sentido de se procurar avançar nas questões sob o foco das referidas pesquisas. Também divididos nos eixos: gerenciamento na implantação, estruturação e organização do PNAIC; e cursos de formação:

I) Problemas relacionados à universidade formadora: Houve escola da pesquisa dessa autora que embora tendo criança não alfabetizada ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização em 2013, não participou do PACTO. Atrasos no pagamento de bolsas. Monitoramento em detrimento do acompanhamento. Dificuldades de adesão inicial das professoras na formação do PACTO. A falta de continuidade do próprio Programa do PNAIC; problemas de percurso de ordem operacional. Clara intenção, segundo respectiva autora, do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, num objetivo de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica. Os dados revelaram também fragilidades na transposição da proposta, tanto em contexto central quanto no atendimento à especificidade local.

II) Apesar de apresentadas como práticas inovadoras, não se evidenciou, desenvolvimento significativo nas ações em sala de aula: alfabetizar na perspectiva do letramento; atividades articuladas às experiências vivenciadas pelas crianças. A formação se deu desconsiderando particularidades de cada cidade; descontinuidade em razão das mudanças sofridas no governo federal; não provocou mudanças conceituais significativas. Acúmulo teórico e práticas já trabalhadas na rede municipal. Divergência das matrizes teóricas dos programas quanto aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação da aprendizagem e formação de professores. Constatação de que a maioria dos professores não percebe essa divergência, não tendo clareza sobre o referencial teórico que fundamenta as práticas alfabetizadoras determinadas pela Secretaria.

3.5 APROPRIAÇÕES DO MATERIAL DO PNAIC: OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC E O CADERNO DE ANOTAÇÕES DA *PROFESSORA ALFABETIZADORA*

De acordo com o texto da página 07 do Caderno de Apresentação (PNAIC, 2012c), tem-se pleiteado, em diferentes documentos oficiais (Fascículos do Programa Pró-Letramento, Guia do Programa Nacional do Livro Didático, propostas curriculares de várias secretarias de educação, dentre outros), “que o currículo contemple a compreensão e a produção de textos orais e escritos relativos a temáticas variadas” (BRASIL, 2012a). A partir da convicção de que o maior acesso à cultura fornece maiores possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, assume-se nos documentos do PNAIC que nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental a tarefa básica é ampliar o universo de referências culturais das crianças, bem como contribuir para ampliar e aprofundar suas práticas de letramento. Desse modo, a proposta da política é introduzir, no âmbito da educação formal, conceitos que são relevantes em diferentes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Além disso, de acordo com o Caderno de Apresentação (PNAIC, 2012c), a escolha dos conhecimentos que são primordiais em cada uma dessas áreas precisa ser estruturada “com base na relevância dos temas e nas possibilidades de mobilização desses conceitos para a leitura de mundo dos meninos e das meninas, articulando seus contextos familiares a outras esferas de participação social” (p 7). Em relação às habilidades de leitura e escrita, o documento propõe a consolidação (dessas habilidades) nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, assim descrevendo:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012c, p. 8).

Mas especificamente, em relação à ALFABETIZAÇÃO, ainda no Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012c, p. 16), encontra-se a seguinte declaração: “a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para

que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas”. Desse modo, para o documento, tem-se como papel da escola, no tocante ao processo de alfabetização, ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento às capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Por conseguinte, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012c, p. 27):

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam, ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Argumenta-se desse modo que a delimitação conjunta - entre equipes pedagógicas, professores e professoras - das aprendizagens a serem consolidadas em cada ano, em relação a cada uma das dimensões do ensino, é tão importante, assim como é também essencial planejar ações que possibilitem que tais aprendizagens sejam alcançadas pelas crianças. Para ser efetivada tal tarefa, principalmente no que diz respeito à organização e ao planejamento dessas ações (BRASIL, 2012c), estruturou-se o curso de Formação e as primeiras unidades dos Cadernos de Língua Portuguesa (Linguagem) que serão apresentados a seguir.

3.5.1 O CURSO DE FORMAÇÃO PNAIC REALIZADO EM 2013 E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO

Os professores foram atendidos em seus municípios, pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 foram realizadas em oito

horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, foram 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extraclasse, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012c, p. 30). E os objetivos dos cursos foram formar professores, contribuindo para que possam (BRASIL, 2012c p. 31):

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Os objetivos foram propostos em diferentes unidades da formação, em uma perspectiva em espiral, de modo que cada temática é retomada e as reflexões são

aprofundadas. Em cada unidade, algumas atividades são permanentes, tais como as citadas abaixo (p. 32):

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

Além das atividades permanentes propostas nos 4 itens acima, em cada unidade foi proposto temas/questões a serem aprofundados, por meio de diferentes estratégias formativas, tais como:

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

A formação foi organizada em quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) e estruturada em oito unidades, com temáticas similares, mas com focos de aprofundamento distintos. As temáticas gerais de cada unidade foram:

Figura 1 - Estruturação das oito unidades do Curso de Formação em Linguagem - PNAIC

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL (2012c, p. 33)

Os materiais a serem utilizados durante a formação foram distribuídos pelo MEC e/ou no Portal da Formação. Além dos materiais que já estão previstos, outros também foram utilizados. Esses materiais foram disponibilizados pelas universidades por meio de fotocópias e/ou do Portal. Abaixo figura com a lista de materiais propostos:

Figura 2 - Lista dos materiais propostos no Curso de Formação em Linguagem - PNAIC

MATERIAL	Descrição
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: BRASIL (2012c, p. 34)

Foi proposta também a confecção de outros materiais durante o curso: Fichas de palavras/figuras; envelopes com jogos de fichas de figuras e letras; figuras e sílabas; jogos para crianças com necessidades educacionais especiais; materiais necessários para o desenvolvimento de projetos didáticos e sequências didáticas. Também se constituiu como recursos da formação outros materiais a serem selecionados pelos próprios professores alfabetizadores, tais como: Jornais; Revistas; Gibis e Panfletos.

O material - caderno das UNIDADES - para cada curso está estruturado com os seguintes tópicos (ANEXO III: Modelo do Sumário - Ano 2: Unidade 1, Brasil, 2012c):

- a) INICIANDO A CONVERSA: Apresenta a unidade e os principais objetivos da unidade;
- b) APROFUNDANDO O TEMA: Apresenta textos teóricos sobre os temas da formação;
- c) COMPARTILHANDO: Apresentar textos complementares tais como: relatos de experiência; indicações de obras; livros didáticos;
- d) APRENDENDO MAIS: Apresenta sugestões de leitura e sugestões de atividades para os encontros em grupo.

3.5.2 APROPRIAÇÕES DO MATERIAL DO PNAIC: O CADERNO DE ANOTAÇÕES DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Nesta sessão, será apresentado o Caderno de Anotações da *Professora Alfabetizadora*; onde é possível observar que a produção do Caderno (organizado pela *Alfabetizadora* durante o curso de Formação, realizado em 2013 – Tema: Linguagem), teve como objetivo ordenar as pautas, os textos e as atividades (disponibiliza pelas orientadoras de estudos) para sua prática pedagógica. A análise do caderno revela a prioridade dada aos temas apresentados nas unidades do curso de formação que participou. As PAUTAS apresentam a estrutura a seguir.

1. Leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade. Essas leituras foram selecionadas do item APRENDENDO MAIS: Cadernos das Unidades.

2. Apresentação dos objetivos. Os objetivos foram selecionados do item INICIANDO A CONVERSA: Cadernos das Unidades.

3. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas e atividades em grupo para discussões e socialização das respostas. Os textos teóricos foram selecionados do item APROFUNDANDO O TEMA: Cadernos das Unidades.

5. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas; planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro. As tarefas de casa e escola foram selecionadas do item APRENDENDO MAIS: Cadernos das Unidades.

Além das atividades permanentes, em alguns encontros eram propostos temas/questões a serem aprofundados, por meio de diferentes estratégias formativas, tais como: Socialização de memórias; Vídeo em debate; Análise de atividades de alunos; Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; Análise de recursos didáticos; Exposição dialogada.

Tendo como referência as anotações da *Professora Alfabetizadora* e os textos selecionados por ela na releitura do material do PNAIC, será apresentado a seguir na Figura 3 os NÚMEROS, ITENS e TEXTOS dos cadernos do PNAIC selecionados para releitura pela alfabetizadora e no Anexo IV algumas páginas do Caderno de Formação.

Figura 3: Cadernos do PNAIC. Curso Realizado no Ano de 2013. Números e Textos selecionados pela *Professora Alfabetizadora*

Como pode ser observado Figura 3 a alfabetizadora selecionou das 8 unidades, 6 unidades; os textos selecionados estão vinculados aos itens APROFUNDANDO O TEMA; exceto o número 2, que foi selecionado também o COMPARTILHANDO. De modo geral, observa-se que a maioria dos itens dá ênfase ao planejamento, organização de rotina e avaliação, itens alinhados aos 12 objetivos da formação e dinâmica dos encontros (BRASIL, 2012c, p. 31).

Cabe destacar que as palavras-chave **planejar, planejamento; organizar, organização; avaliar, avaliação e rotina** aparecem de forma expressiva nos objetivos gerais do PNAIC (citados anteriormente). A análise realizada também dos documentos orientadores do PNAIC (2013, 2014, 2015) nos mostra que os conteúdos selecionados estão alinhados aos objetivos da política no que diz respeito aos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização (que tem como objetivo a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental), no entanto, para que esses objetivos sejam alcançados a proposta é *aperfeiçoar, aprimorar* tanto os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, quanto os planejamentos e avaliações das situações didáticas, assim, as palavras citadas acima também aparecem de modo significativo.

A seguir serão relatados os passos para a análise dos dados que culminaram nas palavras-chaves: **planejar, planejamento; organizar, organização; avaliar, avaliação e rotina** que mais apareceram nos Cadernos de Formação do PNAIC. Lembrando que as páginas-chave que serão indicadas nos quadros, que serão apresentados a seguir, foram selecionadas somente nas páginas selecionadas pela alfabetizadora quando da releitura do seu Caderno de Anotações que culminou na releitura dos Cadernos de Formação do PNAIC (Ano 2013 - Linguagem). Assim:

- a) Buscou-se entender quais eram as palavras-chaves que mais apareciam nas pautas do caderno de anotação da *Professora Alfabetizadora*;
- b) Em seguida buscou-se verificar se essas palavras-chave apareciam no material do PNAIC (Cadernos de 1 a 6 do PNAIC, selecionados pela *Professora Alfabetizadora*);
- c) Na sequência, se essas palavras-chaves apareciam também nas Leis e Documentos Orientadores do PNAIC.

- d) Ao se constatar o aparecimento e de forma sistemática, buscou-se, localizar essas palavras-chave no material de formação dos Cadernos do PNAIC. Como será descrito a seguir:
- as 6 unidades foram analisadas separadamente.
 - os itens avaliados foram: Aprofundando o tema e Compartilhando (já que foram esses os itens selecionados na releitura da *Professora Alfabetizadora*). Mas optou-se também por analisar: Iniciando a conversa (item que apresenta os objetivos de cada unidade) com vistas à verificação se as palavras-chave apareciam também nesses itens do material e qual era a respectiva proposta.
 - em cada página consultada buscava-se as palavras-chave mediante link find (localizar) nos textos do PNAIC que estão no formato PDF. Assim buscou-se inicialmente a palavra ROTINA; nas demais a busca foi realizada na 3ª pessoa do presente indicativo. Por exemplo, buscava-se PLANEJA para que o buscador localizasse: planejar, planejamento; ORGANIZA para organizar, organização; AVALIA para avaliar, avaliação.

Cabe destacar que foram buscadas as palavras-chave no material, especificamente nos textos (páginas) selecionadas pela alfabetizadora e, em seguida, “copiava-se” do material do PNAIC recortes dos referidos textos. Esses textos foram analisados e recortados sempre que tinham alguma relação entre si, ou seja: planejar; organizar; avaliar; rotina ou planejar; organizar; rotina; avaliar. Exceção aconteceu somente no Caderno PNAIC Número 2: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, que tinha como objetivo específico trabalhar o tema Rotina e que em alguns momentos a palavra surgiu desvinculada das outras palavras-chave.

Tendo como referência a estruturação proposta pelo próprio material, os recortes (seleção de textos em virtude das palavras-chave) à análise e futura estruturação em tabelas foram selecionados sempre que se constatava que o texto era uma proposta específica de atividade; uma instrução direta à prática pedagógica; uma proposta para estruturação da rotina ou que tinha como objetivo discutir o que era planejar, organizar, avaliar. Destaque foi dado também a alguns textos que apareciam enfatizados através de outras cores e/ou caixas diferentes. Textos

propostos para maximizar a importância do discurso de apresentação e chamar a “atenção” do leitor. Esses textos foram selecionados na íntegra do material do PNAIC devido à importância dos itens ora apresentados. Mediante seleção de todos os materiais foram construídos quadros para melhor organização da apresentação desses dados.

Os quadros foram separados pelas categorias Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando e pelas palavras-chave:

- a) Planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação
- b) Rotina; organização e avaliação

Os quadros foram organizados também por:

- a) UNIDADE: As 6 unidades selecionadas pela *Alfabetizadora*.
- b) ITEM DO CADERNO PNAIC: Textos selecionados pela *Professora Alfabetizadora* em cada unidade e respectivas páginas.
- c) PÁGINA: Página que foi recortado o texto.
- d) A descrição “texto na íntegra” foi inserida nos quadros sempre que alguma linha da tabela trouxesse algum texto “copiado na íntegra” do material.

Passarei agora a analisar as palavras-chaves do quadro 4: planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação; rotina localizadas nos objetivos de cada unidade dos Cadernos do PNAIC.

Como pode ser observado no quadro 4, alguns dos objetivos apontados nas 6 unidades, selecionadas pela *Professora Alfabetizadora*, têm como proposta: compreender, entender, conhecer e analisar na prática docente: o planejamento (planejar situações, planejar projetos, planejar o ensino); a organização de rotinas das turmas; e a avaliação (do ciclo de alfabetização, de registro de aprendizagem). Portanto, a princípio, de modo geral, temos nos materiais diversos objetivos que enfatizam a importância de se pensar no planejamento, na organização e na avaliação.

Quadro 4 - Textos coletados no item iniciando a conversa (objetivos das unidades)

NÚMERO 1	Pg
Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização , analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem ;	05
NÚMERO 2	Pg
Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;	05
Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.	
NÚMERO 3	Pg
Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;	05
NÚMERO 4	Pg
Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;	05
Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula , adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;	
NÚMERO 5	Pg
Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.	05
NÚMERO 6	Pg
Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que tais materiais sejam usados;	05
Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização	

Fonte: Próprio Autor (2018)

Emergem das reflexões sobre as expressões encontradas na pesquisa de campo (caderno de anotações da *Professora Alfabetizadora*), bem como das determinantes e previstas no material do governo Caderno de Formação do PNAIC e, também, das encontradas nos trabalhos anteriores a esse com semelhante viés, já mencionados inclusive, algumas considerações, análises e aprofundamentos via significados dos termos. Inicialmente o Planejar e Organizar:

Planejar¹⁹: *fazer um plano; igual projetar; definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções semelhante programar. Ter algo como intenção.* O termo a ser realmente destrinchado com vistas ao entendimento do aqui pretendido talvez seja o planejamento, mas antes do planejamento fomos e vamos ao infinitivo do verbo planejar. Não seria errado afirmar que, grosso modo, planejamento viria de um conjunto de *planejares*. Planejar várias vezes e/ou com tal constância a ponto de se evidenciar, ali, um planejamento. Planejamento seria *ato de planejar*, *plano de trabalho pormenorizado*; ou *preparação dos trabalhos ou das tarefas*. Enquanto que planejar, *fazer um plano de...* É pensar antes do acontecido e ou com base em vários acontecidos e/ou acontecimentos anteriores nos quais não se teria sido possível o alcance daquilo que intencionado; daquilo que pretendido ou imaginado; daí se procura, futuramente, *planejar antes* ou apenas se planejar para que o novo que esteja vindo saia do modo como imaginado; planejado. Antecipar para que, no momento do acontecido, pouca coisa, ou nada, saia diferente do esperado. Ao se *definir antecipadamente um conjunto de ações ou intenções* que, segundo o dicionário utilizado, já seria igual ao *programar* é controlar as ações em seu domínio ou dominar as que teriam fugido ou que assim antes pensadas. É nesse ponto, tangenciado pela reflexão que já vem sendo argumentada, que se estaria parte do embasamento.

O planejamento faz parte da cultura escolar, da *rotina* da educação a ponto de se configurar num momento real: o de *se planejar*, isto para que aquilo que inerente somente ao campo do planejar seja realmente planejado, mas só o que necessite realmente de planejamento ali naquele referido ponto ou lugar onde há de se planejar algo, por exemplo, por períodos ou por ações, sob pena de se estar fazendo outro algo que não apenas planejar. Afinal, alunos das séries iniciais chegam à escola, ansiosos pelo entendimento, ávidos ao descerramento das operações e códigos que ainda lhe são estranhos, mas que, de algum modo, já presentes no seu dia-a-dia; só não foram apresentados *oficialmente*. Mesmo que alguns ensaios disso em casa e/ou em qualquer outro local ou momento, o oficial lhe será dito na escola. Quem terá que conduzir para que eles cheguem ao que pretendido será o professor que terá que (ou de) planejar as ações para se chegar

¹⁹ "Planejar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/planejar> [consultado em 08-06-2018].

ao intento. Porém, se tudo já estiver no campo do planejado, se tudo no campo do *fazer um plano de*, se *tudo já previsto num plano de ações ou intenções* não estará mesmo como diz o dicionário sendo assemelhado e/ou igualado talvez ao *programar*? Vamos ao outro termo pinçado do material e, também, sob descrição já realizada anteriormente.

Organizar²⁰: *constituir em organismo*. Dispor; pôr em ordem; constituir; tomar forma regular. Tomando como ponto de partida organismo que nada mais é do que *disposição dos órgãos de um corpo; constituição e/ou corpo organizado, dispor, por em ordem. Constituir; tomar forma regular*. Logicamente que organizar tem que estar presente na escola e/ou, aliás, não há outra forma de se imaginar algo por lá que não seja e/ou que não esteja de modo organizado e/ou sob rotina sem a palavra organizar. A começar pelas imaginadas formas dispostas das cadeiras há décadas que quando de tal imagem se pretendia fugir, montava-se círculos; porém de qual ponto seria a partida do que (ou se já) organizado para se organizar? Só se de algo desorganizado, caso contrário, outra terminologia seria mais adequada ou sob pena dessa não ser cabível nem no campo das realidades já existentes nem no das pretensões futuras. Algumas expressões constantes do material que, por aqui reaparecem, até já de modo demasiado ou no mínimo repetitivas como já evidenciado e flagrado, parecem estar se referindo a propostas a outros locais e ambientes que não de um ambiente de formação escolar. É lógico que se sabe que o organizar presente no material é o dispor, pôr em ordem. No entanto, o professor não é um executor de algo já pronto (rotina já estrutura; como podemos verificar na proposta apresentada no quadro 7). Até porque a rotina (no cotidiano... da sala de aula... da cultura escolar se transforma dependendo de várias situações impostas ou postas naquele cotidiano) e o cotidiano está nas coisas que acontecem ou no conjunto de coisas que acontecem com certa regularidade. Mas independentemente de ser *coisas que acontecem ou conjunto de coisa que acontecem com certa regularidade*, quando acontecem para esse sujeito do cotidiano são postos em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideais e ideologias (PATTO, 1993).

Lembrando que como cita Certeau (1998), as práticas cotidianas são modos de ação, operações realizadas pelo indivíduo no processo de interação social e

²⁰ "Organizar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/organizar> [consultado em 08-06-2018].

assim “programar” torna-se algo difícil de acontecer. Lembrando também que na vida cotidiana, os sujeitos apropriam-se dos sistemas e dos usos dos sistemas de expectativas e conserva-os do modo necessário e possível na sua determinada época e no domínio da camada social ao qual pertence, no caso do professor, dos alunos: da cultura escolar a que pertence (HELLER, 2002).

E ainda, revisitando Certeau (1998), é sempre bom lembrar que os sujeitos não são passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas produtores: “esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios” (p.38-39).

Vamos ao outro termo apresentado no material:

Avaliar²¹: *Determinar o valor de; compreender; apreciar, prezar; reputar-se; conhecer o seu valor.* Curiosamente o verbo avaliar tão presente e difundido tanto no meio escolar quanto noutros setores da sociedade. Aquele mesmo capaz de imprimir reações que vão da atenção, tensão do avaliado até, em certos casos, noutro extremo, ao *medo* por parte daquele que vai sofrer e/ou vai se submeter e/ou, ainda, submeter algo seu à dita avaliação por puro receio de ser mal avaliado possui, segundo tal dicionário, na outra ponta, como já disse, reforço e retomo, *curiosamente*, a redentora e apaziguadora expressão como um dos seus significados: *conhecer o seu valor*. Só que, como primeira definição, porém, aparece *determinar o valor de...* Esse é o seu primeiro significado. *Determinar* está na alçada de quem determina que... E, nesse caso, seria o avaliador. Alguém que pode estar, se assim o pretender e/ou se portar, na posição de quem só determina! E isso pode ser ou estar longe do universo que compreende o “estar-no-mundo” do avaliado, e/ou, até se quiser, por definição, inclusive, ignorar o processo pelo qual esteja passando o avaliado. Aí estaria um poder concedido até por definição ao avaliador porque no imaginado reino das questões de determinados seres humanos haveria outro ser capaz de somente *determinar o valor de...* ao avaliar.

O que se pretende aqui é que segundo a Análise do Discurso, por exemplo, só para rapidamente embasar a tal reflexão não que me interesse enveredar realmente por tal caminho, os termos utilizados vêm carregados de seus significados

²¹ "Avaliar", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/avaliar> [consultado em 08-06-2018].

e uma vez se repetindo tanto nos variados trechos dos tais materiais, do PNAIC e seus demais constituintes enquanto Projeto, determina preocupações e modos de ver a Educação; sejam eles por vieses políticos, ideológicos ou (o que não daria pra se imaginar aqui dada a importância de uma implementação desse calibre) coincidências envolvendo os destinos educacionais das novas gerações de um país como um todo; País esse tão imenso e tão diverso como o nosso. Tais terminologias e termos *puros e brutos* pertencem a outros universos... Universos esses e/ou aqueles que pretendem, por exemplo, antes de outra intenção, tornar tudo parte de um organismo visando colher algo dessa organização que não é, a nosso modo de ver, intenção primeira da Educação; repleta de tantas particularidades e diversidades em todos os seus estágios e representações. Isto, a da intenção de “organizar como se organismo”, aí, só se é legítimo quando visto pelo prisma do sentido mais amplo que é o de não deixar ninguém de fora, nesse caso específico do material, nenhuma criança sem ser alfabetizada; nenhuma criança que não consiga entender os códigos preconizados pelo material que envolve questões do letramento e das primeiras questões numéricas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Só que não deixar ninguém de fora, ainda sob a metáfora do organismo de onde vem a noção de se constituir em organismo teria que, logicamente, abarcar mais de um sentido e conotação. Primeiro diferenciar a apropriação do termo para coisas e pessoas. Cada um tem um modo e meio de existir que já vem sendo dito e expressado desde o seu nascimento e, que, portanto, tem que estar e/ou ser contemplado desde os seus primeiros dias de vida e isso se dá bem antes da Escola que, nesse sentido, é apenas uma continuidade da vida do referido ser.

Os cursos são e foram elaborados não para as crianças, e sim para quem irá formar crianças; e isto através, primeiramente, da intenção de formar formadores que formariam alfabetizadores que depois, formariam crianças nos quesitos já exaustivamente descritos. A política educacional sendo uma “ação sistemática e permanente do Estado dirigida à orientação, supervisão e provisão do sistema educativo escolar” (ZANOTTI, 1972, p. 22) prevê (na sua própria definição) o planejamento, a organização a avaliação. No entanto, pensando sobre a vida cotidiana, sobre o cotidiano escolar, cultura escolar, o professor não “pode” ser transformado num mero executor de tarefas (até porque ele não é; não consegue e nem conseguiria). É necessário se ater à análise das relações e processos

concretos vividos e interpretados pelos professores, alunos, pais, funcionários. A escola se constrói nas suas formas de inculcação, mas também de recusa e transformação de práticas de dominação (ROCKWELL; EZPELETA, 2007).

Assim um dos grandes impasses nas propostas é deixar escapar (como já citado no capítulo I) a subjetividade dos envolvidos no trabalho de apropriação desses programas. É ignorar esse sujeito e acreditar na possibilidade de se “programar” de forma “imposta” uma determinada rotina escolar; um planejamento e organização escolar (da sala de aula).

Como veremos nos quadros 5 e 6, os textos coletados no item “APROFUNDANDO O TEMA” e “COMPARTILHANDO” são incisivos quando propõem o planejamento, a organização e a avaliação na rotina dos professores alfabetizadores. Além das coletâneas de textos de pesquisadores que discutem planejamento/organização e avaliação (destacados em cores diferentes e em caixas de textos - ver figura 4), no material encontram-se depoimentos de professores (ver figura 5) *alertando* - aos leitores do material - acerca da importância do planejamento e organização na sequência didática (uma sistematização e monitoramento das ações para ser abranger novas aprendizagens).

Assim, observam-se palavras-chave que vão desde: I) pensarmos no planejamento que queremos; II) planejar: os eixos de ensino, situações em sala de aula, as atividades, o ensino, ação didática; até III) planejamento: em processo, global, coletivo, sistemático, mais organizado. Seguido da palavra-chave planejar, tem-se organizar e avaliar que aparece (sistematicamente) antes ou depois de planejar, tais como: I) [...] **planejar o ensino**, a aprendizagem e a **avaliação** da leitura, bem como **organizar** o tempo pedagógico; II) [...] é por meio do **planejamento** que o professor busca melhor **organizar** sua prática; III) [...] as diversas formas de **organização** das atividades, as variadas formas de **avaliação**, **requer planejamento**, intencionalidade.

Quadro 5 - Textos coletados no item aprofundando o tema - palavras chaves: planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação

QUADRO 5 - Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 2
Planejamento no ciclo de alfabetização (p. 06-15) ***("Texto na íntegra" n. 1; Figura 4)	07	Para planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem [...] ***Ao planejar , tenho como alicerces as propostas pedagógicas do município, os resultados dos mapeamentos e objetivos/competências instituídas para o 2º ano" [...]
	07	[...] é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos [...]
	08	[...] os livros didáticos de alfabetização, atualmente, sinalizam como podemos planejar os eixos de ensino [...]
	09	[...] deve-se planejar as atividades de reflexão sobre as dificuldades ortográficas [...]
	11	[...] é imprescindível selecionar os textos e material de leitura; planejar o ensino , a aprendizagem e a avaliação da leitura, bem como organizar o tempo pedagógico [...]
	13	[...] faz-se necessário o desenvolvimento de estratégias de planejamento global, planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão final do texto [...]
Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 3
A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização (p. 06-19)	09	Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira o faz colabora no planejamento de atividades e de intervenções [...]
Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 4
O lúdico na sala de aula (p. 6-8)	07	As atividades lúdicas devem se integrar ao planejamento e à rotina da classe [...] [...] planejar situações em sala de aula diversificadas [...]
Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 6
Planejar para integrar saberes e experiências (pg. 6-13)	06	É por meio do planejamento que o professor busca melhor organizar sua prática [...] [...]a flexibilidade é um princípio necessário nos momentos de planejamento [...] [...] flexibilidade do planejamento , no entanto, não minimiza sua importância [...]
	7	"O planejamento da escola contempla, assim, desde os critérios de organização das crianças em classes ou turmas, a definição de objetivos [...] [...] as diversas formas de organização das atividades, as variadas formas de avaliação , requer planejamento , intencionalidade [...]
	8	[...] para planejar a ação didática , é necessário avaliar o que as crianças já sabem [...] [...] planejamento coletivo , o estudo sistemático são exigências claras hoje para a melhoria da educação brasileira

		[...] no planejamento sistemático , que poderão surgir formas cada vez melhores de garantir essa interdisciplinaridade
Sequência didática (p. 21-30) ***("Texto na íntegra" n. 2; Figura 5)	3	No momento do planejamento das sequências , é preciso, ainda, levar em consideração outras dimensões [...] [...] as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação [...]
	4	Ao planejar cada etapa da sequência é necessário monitorar as etapas anteriores [...] [...] possibilitando vivências diversificadas, sejam elas de organização dos alunos, dos tipos de atividades [...]
	6	<i>***É... o ponto positivo seria o planejamento mais organizado, né? (...) Esse momento de estudo, ele é muito importante e ele devia acontecer em todas as escolas, né?</i> (depoimento de uma professora em Ribeiro, Azevedo e Leal (2011))

Fonte: Próprio Autor (2018)

Empregando, também, outras propostas de exploração, no entanto, utilizando o mesmo viés de análise, parece que tal proposta governamental se assemelha a um modelo de gestão organizacional empresarial. Modelo cuja visão tecnocrata apregoa planejamento, registro, organização, análise. Credo que tal modelo fará com que os educadores consigam realizar o que foi proposto pela política: Pacto para reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pela *alfabetização precária* dos alunos do Ensino Fundamental; e para isso propõe melhorar a formação de professores alfabetizadores mediante formação continuada sob a crença de que uma formação adequada seria aquela que tem como meta o planejar, registrar, organizar e analisar. Essas apreciações tangenciam as discussões de Libâneo (2012) que nos faz analisar o quanto as políticas educacionais na escola nos últimos anos, mais especificamente as reformas no Brasil nessa área, parecem propor uma reestruturação global da instituição escolar e de suas práticas internas de modo a colocá-las em sintonia com as demandas internacionais em relação à organização curricular, a gestão e a avaliação em escala. Faz-nos, ainda, também, retomar as discussões de Freitas em 1992 que pontua que, para o neotecnicismo, a escola “somente pode melhorar” por acréscimo de tecnologia e ampliação de controle (diretores, professores e alunos).

Em 2007, Saviani, tomando como análise o PDE (Plano de desenvolvimento da educação), comparado com o atual Plano Nacional de Educação e as reflexões sobre a efetiva melhoria da qualidade do ensino, dirige suas críticas aos

empresários, já que em sua concepção, a divulgação do PDE com a participação de instituições, tais como o Banco Itaú, foi um momento importante para sensibilizar a opinião pública sobre a questão da qualidade do ensino, contudo, não se pode esperar que a lógica empresarial conceba o *compromisso Todos pela Educação* com uma "pedagogia de resultados" na qual o governo "se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas". De acordo com o autor, a lógica do mercado se orienta mediante "pedagogia das competências" e "qualidade total" (p. 1253), com as quais os empresários esperam o retorno do apoio despendido ao Plano Nacional de Educação. Como pontua Gatti, Barretto e André (2011), o ensino por competência, dá ênfase à diversidade, transversalidade, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento e dos saberes; e fazem parte da nova concepção do currículo no Brasil. Além disso, como citam as autoras, os livros didáticos adotados pelas escolas básicas, um dos principais recursos utilizados pelos professores no desenvolvimento do currículo, passaram a ser apreciados por comissão nacional de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento escolar, a fim de assegurar a adequação aos princípios e às orientações nacionais. Com isso, garante-se também que todos os livros-texto distribuídos gratuitamente às escolas das redes públicas pelo Plano Nacional do Livro Didático estejam afinados com as prescrições do governo federal.

Assim, ao tecer os fios históricos e documentais do PNAIC, pode-se constatar que essa política transfere a responsabilidade pedagógica da formação continuada de professores e a elevação da qualificação profissional docente para a universidade almejando (na mesma linha da nova concepção de currículo) que a formação continuada seja orientada pela "pedagogia das competências" e "qualidade total". Espera-se que essa *qualidade* seja alcançada mediante o planejamento, a organização e a avaliação em grande escala, além da avaliação diária (do próprio professor) acerca de seu planejamento; sua rotina... Porém, é importante alertar (tendo com referência as discussões realizadas no capítulo I e que será retomada no IV) que o trabalho dos professores é influenciado fortemente: pelo contexto escolar; pela infraestrutura disponível; pelas condições de trabalho; pelas características da comunidade, da unidade escolar e dos alunos; pelo projeto pedagógico das redes de ensino e das escolas etc. Estas condições materiais são

incontornáveis e não deveriam ser ignoradas por nenhuma intervenção formadora de docentes.

As figuras 4 e 5 são modelos de textos inseridos no material para sensibilizar o professor acerca da importância do planejamento. No material, o texto (depoimento de uma professora) é destacado dos demais, apresentado formato diferente (tamanho da fonte maior e cor de letra laranja).

Figura 4 - UNIDADE 2: Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa

ragibe – PE) e na Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife – PE), revela a importância dessa atividade:

**“Ao planejar, tenho como ali-
cerces as propostas pedagógicas
do município, os resultados dos
mapeamentos e objetivos/com-
petências instituídas para o 2º
ano. Os eixos do componente
curricular Língua Portuguesa
são contemplados, semanal-
mente, tendo diferentes focos
conforme a proposta para o dia
e organizados, principalmen-
te, com base na necessidade da
turma. Com essa dinâmica, te-
nho como objetivo inserir cada
vez mais as crianças no universo
da leitura e escrita caminhando
para a consolidação das ativida-
des de apropriação.”**

Portanto, é necessário pensarmos no planejamento que queremos para os três anos, para cada ano, para cada etapa dentro de cada ano, e para cada eixo do componente curricular Língua Portuguesa visando a atender a cada criança em seu processo de aprendizagem. Ou seja, é necessário organizar nossa ação em relação a: Quais nossas prioridades no ensino a cada ano? O que as crianças já sabem? O que esperamos que os alunos aprendam?

A progressão da aprendizagem e do ensino é tema de discussão na unidade 8.

O depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano, que atua no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Nova Santana (Cama-
Fonte: Brasil (2012c, p. 07).

Figura 5 - UNIDADE 6: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. APROFUNDANDO O TEMA: Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens

Ah, eu acho que as atividades que você realiza, você vê o aluno, se o aluno tá interagindo, ou não, com o conhecimento. É ele realmente tá ali, envolvido com aquilo. (...) Eu acho que importante é isso. É o... a própria vivência.

E pro... teve um menino que... às vezes, a gente se surpreende com uma coisa, né? Que ele, que ele, não era muito interessado não, mas ele ficou tão interessado nessa atividade que ele trouxe um jornal...

Eu vi o resultado, eu vi o interesse do aluno e, modéstia parte, eu aprendi a fazer junto com eles, (...) tanto eu aprendi, como eles aprenderam. Então não dá pra dizer que não vá utilizar mais, se o resultado foi tão positivo.

É... o ponto positivo seria o planejamento mais organizado, né? (...) Esse momento de estudo, ele é muito importante e ele devia acontecer em todas as escolas, né?

E, assim, havia um entusiasmo, sabe? Aquele momento que era a hora da produção, de construção. Quando a gente tava trabalhando a sequência didática reportagem impressa, era uma festa.

Demonstravam! No caso da reportagem, (...) você percebia um interesse maior, tinha a ver com a identificação deles com o tema que estava sendo trabalhado. (...) houve interesse acredito que nas duas sequências que eu estou relatando, (...) e no momento que eu percebia que eles já estavam cansados ou "isso de novo?", aí eu retomava o que a gente já tinha feito, dizia a importância da gente continuar, e que ia ter um fechamento aquela atividade. E esse fechamento só seria possível se a gente desse sequência ao que tava planejado."

Fonte: Brasil (2012c, p. 26).

Os destaques apresentados no material (Figura 4 e 5), nos fazem recorrer novamente às leituras de Chartier (2002) e pensar acerca da apropriação desse material pelos leitores desses cadernos. O real apresentado aqui assumiria o sentido esperado pelo editor ou assumiria novo sentido? Já que, como diria Chartier "aquilo que é real, efetivamente, não é a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira

como ele a cria, na historicidade de sua produção e na intencionalidade de sua escrita” (2002, p. 63). Roger Chartier nos alerta acerca das características do suporte material do texto: o layout em uma página, o tamanho e a extensão do livro, sua disponibilidade em certos contextos etc. “Em qualquer material impresso, há um perfil do leitor desejável e um protocolo de leitura” (CHARTIER, 1993, p.8). No material do PNAIC observam-se indicações explícitas a esse leitor ideal: legendas, imagens e ilustrações marcam os cortes na leitura. No entanto, esse *protocolo* nem sempre corresponde ao que acontece efetivamente na leitura do material pelo professor (nos cursos de formação e na sala de aula). No capítulo IV desse estudo, sob essa perspectiva, poder-se-á observar, nas leituras realizadas pela *Alfabetizadora*, “o quanto os textos não são depositados nos objetos, manuscritos ou impressos, que o suportam, como em receptáculos, e não se inscrevem no leitor como o fariam em cera mole” (CHARTIER, 2002). A *Professora Alfabetizadora* apropriou-se dos textos organizando-o para seu uso diário (Caderno de Anotações), como era a proposta do projeto, mas também fez uma releitura subvertendo muitas vezes os discursos veiculados nos livros do PNAIC. Cabe destacar aqui (antecipando nossas discussões que serão apresentadas no próximo capítulo), que por meio dessa atuação tática (CERTEAU, 1998), a *Alfabetizadora* limitava o potencial coercitivo desses discursos e das práticas formativas oficiais, se permitindo mostrar que já fazia o que havia sido proposto pelo material ao comparar com as suas atividades planejadas (organizadas, sistematizadas, estruturadas) e ao denunciar as atividades repetitivas (afirmando que já fazia o que era proposto por aquela política) e os seus limites ao não atenderem às necessidades de intervenção em classe a partir de situações concretas vividas junto aos alunos. Ou seja, diversas vezes denuncia sua insatisfação com o modelo pragmático de se discutir o planejamento e a organização da Rotina de Alfabetização informando que faltavam (na verdade) propostas de atividades para ajudar o professor alfabetizar nas situações vividas concretamente junto às crianças.

Mas como veremos no quadro 6 e na figura 6, no Cadernos de Formação as discussões vão na contramão da solicitação da *nossa professora*, apresentando uma proposta direcionada as discussões que levam ao planejamento e organização da rotina. Assim, no material (por exemplo), para que as crianças alcancem os objetivos esperados na produção de textos escritos em cada ano escolar é proposto (se valendo de tabelas e quadros destacados em cores diferentes) um planejamento

estratégico para que as crianças realizem a “produção de textos escritos” no 1º, no 2º e no 3º ano. Como pode ser observado no quadro abaixo (1º item selecionado): *Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba*; a proposta para alcançar o objetivo esperado é no 1º ano: I – Introduzir e A – Aprofundar; 2º ano: A – Aprofundar e C – Consolidar e no 3º ano: A – Aprofundar e C – Consolidar. Assim, um planejamento organizado de “produção de textos escritos” utilizando a proposta de I/A no 1º ano, culminará no 3º ano em A/C (de acordo com o material de formação).

Quadro 6 - Textos coletados no item compartilhando - das palavras-chave: planejar e planejamento; organizar e organização; avaliar e avaliação

Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 1
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa (p. 27-35) ("Texto na íntegra" n. 3; Figura 6)	32	Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia
Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 2
Materiais didáticos no ciclo de Alfabetização (p.34-43)	34	[...] “no bojo da ação de planejar , como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar [...]

Fonte: Próprio Autor (2018)

Figura 6: UNIDADE 1: Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa. Produção de textos escritos (planejamento)

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C

Fonte: Brasil (2012c, p. 32).

O quadro 7 e, também, na sequência a figura 7, apresentam e dão destaque a palavra-chave rotina (tema de uma das unidades do material). A análise do quadro nos mostra que a proposta do material é discutir sua importância, indicando ao leitor como deve ser sistematizada e organizada a rotina: um momento de escolhas e

decisões didáticas e pedagógicas; destacando o tempo (semana, mês, ano). Observa-se que semelhante às outras palavras-chave essa virá, também, acompanhada das palavras organização e avaliação. E como o significado de rotina²² é: *caminho utilizado normalmente; itinerário habitual; rotineira... E, ainda, hábito de fazer algo sempre do mesmo modo, mecanicamente*. Propõe-se no material, alinhado à própria definição, uma rotina (organizada diariamente, semanalmente, mensalmente) para se pensar a prática em sala de aula e para se avaliar essa prática.

Torna-se pertinente, nesse contexto de análise, lembrar que as apreciações realizadas até aqui sobre as principais políticas implantadas e sobre o material do PNAIC (Documentos Orientadores e Cadernos de Formação) demonstram as diferentes propostas e esforços de vários setores, principalmente nas duas últimas décadas, de se propiciar educação para todos no País (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Esses esforços, de acordo com as autoras, ocorreram através de objetivos próprios provocados por diferentes movimentos via atuação de organizações civis, universidades e sindicatos aliando-se a iniciativas internacionais da UNESCO, através de gestões sucessivas dos três níveis de governo, intencionando melhorar os índices de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades ao ensino superior, formar docentes por diversos e diferentes meios, incrementar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a respectiva distribuição dos mesmos. Objetivos incorporados no PNAIC e inclusos nos cursos de formação, procurando inculcar uma proposta de formação que propõe o gerenciamento e a estruturação da prática pedagogia dos professores alfabetizadores mediante planejamento, organização e avaliação sistemáticos de sua rotina diária, semana, mensal, anual.

Tendo como referência, o modo como são estruturadas e não seus aportes teóricos, essas e as demais propostas parecem responsabilizar os docentes da educação básica e os desafia a crescer diante e/ou através de políticas que propõem melhor formação e condições de trabalho as respectivas garantias de

²² "Rotina", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/avaliar> [consultado em 08-06-2018].

direito à educação (um dos principais objetivos do PNAIC). E alega-se ainda, como veremos a seguir, que a qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula:

[...] são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar (UNESCO, 2007, p. 15).

No caderno do PNAIC (BRASIL, 2012c), estão descritas as imaginadas competências dos docentes, ou seja, compete ao professor alfabetizador, segundo tais documentos: elaborar *planos* mais gerais de ação do ano letivo, definindo as *rotinas escolares* e o *planejamento* das atividades diárias; a *elaborar* recursos didáticos adequados. E deve ainda, mediante planejamento didático, garantir atendimento diferenciado de modo a garantir efetiva aprendizagem das crianças. De modo geral, analisando a proposta até aqui apresentada, parece fundamental para essa política investir no planejamento e na organização no ambiente escolar, uma vez que se entende que as ações de planejar orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012c). E, finalmente, como afirma Araújo (2015), o programa apesar das sugestões metodológicas, não propõe método específico nos materiais distribuídos e/ou disponibilizados. Como argumenta a autora, o processo de formação como um todo está organizado de modo a atender e/ou para que possa auxiliar o professor alfabetizador dando-lhe os subsídios necessários e condições ao desenvolvimento de estratégias à turma e, individualmente, ao aluno; tudo isso em busca do domínio da língua escrita e no sentido de sanar todo tipo de dificuldade apresentada pelos alunos no decorrer do ano letivo. Para tanto, sugestões (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos etc) são apresentadas ao longo de todo o material de formação, cabendo, então ao professor planejar a intervenção pedagógica.

Quadro 7 - Textos coletados no item aprofundando o tema - da palavra-chave: rotina; organização e avaliação

QUADRO 7 - Item Caderno PNAIC	Pg	NÚMERO 2
Planejamento no ciclo de alfabetização (p. 06-15)	07	A rotina escolar , nessa dimensão, passa a ser um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas [...]
	09	A rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos como objetos de ensino [...]
	14	[...] é importante adotarmos quadros de rotinas considerando os objetivos didáticos [...] aprofundaremos as discussões sobre possibilidades de organização da rotina em turmas de alfabetização
Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento (p. 16-26)	17	[...] para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização [...] [...] na rotina semanal , perguntamo-nos: Qual a importância da organização das atividades de ensino do componente curricular Língua Portuguesa na rotina ? Para o docente, a prática da rotina viabiliza uma observação e registro do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização [...] Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino [...] <i>A rotina construída nas minhas salas de aula tem apresentado um resultado bastante satisfatório sendo ilustrado nos mapeamentos realizados</i> (depoimento de uma professora)
Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento (p. 16-26) ***("Texto na íntegra" n. 4; Figura 7)	18	Outro elemento a ser considerado na elaboração de quadros de rotinas é a importância da diversificação do ensino [...]
	19	Como podemos organizar as atividades necessárias para cada turma dentro da rotina diária e semanal ? É preciso reservar tempo na rotina para ensinar linguagem oral ?
	21	As atividades permanentes são as que acontecem ao longo de um determinado período de tempo na rotina (semana, mês, ano) [...] Essas atividades, quando adotadas em uma rotina pedagógica , podem exercer um papel importantíssimo [...]
	24	Assim, a organização das aprendizagens na rotina deve priorizar a importância das atividades permanentes e dos jogos [...]
	25	***O quadro de rotina a seguir exemplifica como se pode pensar na organização das modalidades do trabalho pedagógico de forma articulada [...]

Fonte: Próprio Autor (2018)

A Figura 7 exemplifica essa proposta de estruturação sistemática da rotina do professor (organização e planejamento) com as indicações dos dias da semana e atividades que devem ser cumpridas diariamente (atividades permanentes), algumas vezes na semana, uma vez por semana.

Figura 7 - UNIDADE 2: Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividade permanente (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
Atividade permanente (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
Atividade permanente (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana) Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	Sequência didática Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	Atividade sequencial Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	Projeto didático (depende da temática)	Sequência didática (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	
Atividade permanente Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Fonte: BRASIL (2012c, p. 25).

Afirmar, categoricamente, que, em virtude de ter encontrado em demasia os termos planejar, organizar, avaliar e rotina, a intenção do PNAIC seria algo na direção do que seria o tecnicismo, não é totalmente possível; porém a constatação e presença de pistas, grafadas de modo consciente ou não, através da figuração dos tais termos que engessam tanto quanto um modelo empresarial tecnocrático, é perfeitamente possível; até porque como ignorá-los, os referidos termos, se estão na coleta dos resultados? Contudo, porém, trata-se, o tecnicismo, de um pensado e importado modelo educacional que já vigorou no Brasil inclusive, num tempo de controle extremo dos indivíduos, com planejamento, coordenação e monitoramento que, geralmente, não se dá ao luxo de explicar exatamente o que fundamenta os conteúdos porque o seu foco principal é uma espécie de disciplinarização das ações e do pensamento ao que pretendido já que, além de exigir produtividade, visa à racionalização do que ensinado mirando única, exclusiva e prioritariamente à busca de resultados. Modelo inculcado de acordo com Luciano Mendes Faria Filho já na implantação dos Grupos Escolares (pesquisa realizada pelo autor, tendo como referência a cidade de Belo Horizonte entre 1906/1918). Como demonstra o autor, a implantação dos Grupos Escolares personificou demandas de “racionalização social e escolar e de modernidade pedagógica”, observada na produção da forma escolar que viabilizou, em outros países e no Brasil, a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar e organização do espaço escolar. De tal modo, a ênfase eram os processos disciplinares que estavam submetidos tanto os professores quanto os alunos. Como comenta o autor, muito mais que uma escola que ensina conhecimento, “notava-se uma escola que moldava, disciplinava, controlava e submetia educadores e alunos aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo” (FARIA FILHO, 2014, p. 18).

E, isto posto, também já nos objetivos no PNAIC vai se constituindo, ainda que aos poucos, na espinha dorsal do referido modelo. Questões essas e/ou direções às quais o programa em momento algum fez claras e explícitas referências! Até porque, boa parte dessas responsabilidades, por, talvez, estarem no território da execução em si, foram postas e/ou já transferidas à alçada do próprio professor que é o sujeito responsável pela apropriação desses conteúdos. Por isso, algum desconforto e/ou demasiado esforço às avessas para se entender o que se apregoa,

observado nos já citados estudos realizados por diversos pesquisadores após implantação do PNAIC (pesquisas realizadas entre 2013 e 2017 relatadas no item 3.4 desse estudo).

O Projeto pesquisado, o PNAIC, visa formar professores. Alguns que atenderão, atenderam e/ou atendem outros professores que formarão docentes alfabetizadores e, na ponta, os alunos das séries iniciais, o que daí se subentende, formação à (ou já via) oferta de ferramentas e procedimentos que pretendem sanar defasagens anteriores de coisas específicas como o letramento e a compreensão numérica, tarefas bem pontuais que podem até figurar na esfera da obtenção via só de técnicas (afinal, os destinatários são crianças), mas a vida não é assim, muito menos a liberdade à formação de indivíduos; a depender o êxito, muitas das vezes, de quem esteja ali na frente tanto à formação quanto à alfabetização; quanto à vida que ali está sendo vivida. O que ocorre, porém, é que para a obtenção de habilidade de leitura e de decifração e/ou reconhecimento de números há todo um contexto de sala de aula que os não adeptos de ensinamentos planejados, programados, vigiados, controlados e organizados o tempo todo sabem que o processo é bem mais real e arrojado e que não serão técnicas, planejamentos, programações, ênfase de que pertencemos a organismos e muito menos o constante avaliar que farão frente a essa sofisticada demanda. Esse é um processo de vida antes de escolar; totalmente envolto e baseado em formas de relacionamento, elementos motivadores ou não à construção do aprendizado que fica; que emociona; e, portanto, que perdura por toda a vida e quase sempre repassado. Na sala de aula há quase sempre imprevistos requerendo, também, sofisticados improvisos; sem contar alunos que ficam doentes, individualidades presentes, aprendizados com características próprias de cada indivíduo, históricos familiares diversos, diversidades culturais, outros fatores extraclasse que acabam vindos de um modo ou de outro pra dentro da escola... Imprevistos que não estão nem poderiam estar naquela coluna de rotinas; portanto, não planejadas e não figurando nem nos futuros planejamentos; se desorganizadas ou desorganizando as constituintes da já instalada organização daquela sala é porque contém características e multifaces daquela (e/ou dos daquela) região e/ou local que já existiam até na própria sala de aula em questão, muitas vezes antes de tudo e de todos; e a avaliação só podendo vir pelas vias de humanidade presentes nalgumas das outras facetas da definição ombreando, mas ao mesmo tempo, bem longe da tradicional que na maioria das

vezes é aquela que se ocupa em *determinar o valor de*; já posta e discutida noutra trecho do presente trabalho.

Para fechar esse capítulo e caminhar na direção ao próximo, pode-se aqui afirmar que os escritos Roger Chartier, Maria Helena S. Patto, e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta nos forneceram - no capítulo I - ferramentas que nos permitem e/ou nos conduzem a uma análise desses projetos e programas de formação e nos fazem concluir que esses programas (infelizmente) vão através dos tecnicismos, dos usos tidos como funcionais da leitura e da escrita, entre outros, conduzindo o projeto escolar e o leitor para bem longe do protagonismo. Parece, retomando algumas discussões de Roger Chartier e de Pierre Bourdieu que o professor e/ou o professor/leitor estaria sendo moldado pelo texto escrito, pelos materiais didáticos dos cursos de formação que passaram a ditar ações no ensino, levando o educador a um ponto e/ou momento de total passividade.

Assim, é necessário e oportuno refletir sobre o significado da apropriação de projetos de alfabetização (políticas educacionais de alfabetização) por três motivos:

- a) Segundo os dados (já citado algumas vezes nesse estudo) de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental, ainda não é possível afirmar que a alfabetização de nossas crianças tenha ocorrido de forma plena, assegurando a cada uma o uso das suas capacidades para ler, escrever e contar;
- b) Parece haver por parte dos educadores uma *aceitação/acomodação* das propostas apresentadas pelas políticas educacionais no Brasil, acolhendo assim os programas de formação propostos por essas políticas;
- c) Evidenciam-se, também, resistências dos educadores em razão dos limites e da insuficiência da proposta que continua a ignorar as necessidades de sala de aula e do trabalho formativo com os alunos.

Além disso, contrariamente às justificativas de vários cursos de formação de que é preciso ensinar o professor a ler textos científicos para que o mesmo se aproprie de uma formação eficaz, tem-se aqui como atriz, a *Professora Alfabetizadora* (sujeito do presente estudo) que se revelou uma leitora competente, próximo ao que Rockwell (2001) designa como uma leitura que apresenta uma inflexão significativa entre a leitura intensiva do texto e o surgimento de extensos

padrões de leitura de vários textos e que Certeau (1998) e Chartier (2002) nomeiam de caráter produtivo da leitura.

Além das entrevistas realizadas com a *Professora Alfabetizadora*, serão apresentadas, também, no próximo capítulo as entrevistas semiestruturadas com as três orientadoras de estudos e uma análise das concepções das mesmas acerca da adesão do PNAIC no município e do curso de formação que foi conduzido por elas junto aos professores alfabetizadores (Curso de Formação no Município).

CAPÍTULO IV

APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL POR SEUS DESTINATÁRIOS: AS VOZES DA ALFABETIZADORA E SEUS FORMADORES

[...] os mecanismos de resistência são os mesmos, de um época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias, vindas de “imemoriais inteligências”, enraizadas no passado da espécie, nas “distâncias remotas do vivente” [...] (CERTEAU, 1998, p.16).

“Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiotas” (CERTEAU, 1998, p.16).

Nesse capítulo será apresentada inicialmente a unidade escolar (campo do presente estudo) e os sujeitos participantes da investigação: as três orientadoras de estudo e a *Professora Alfabeticadora*.

4.1 A UNIDADE ESCOLAR: CAMPO DO ESTUDO

A escola, fundada em janeiro de 1981, foi municipalizada no dia 08 de abril de 2000. A escola administra o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e até 2014 tinha uma sala para Educação de Jovens e Adultos (EJA). O nome da escola é uma homenagem a Sra. que doou o terreno onde foi construído o prédio escolar.

Localiza-se no bairro Jardim Santhiago (Região Leste da cidade), não fica muito distante do centro da cidade (em torno de 10 minutos) e está localizada a 5 minutos da Thyssenkrupp Metalúrgica (a maior empresa da cidade). Sua localização e antiguidade da ocupação contribuem para que seja um bairro relativamente bem servido por transporte²³ e equipamentos sociais (escolas, creche, posto de saúde); possui um pequeno comércio e oferece alguns serviços como: mercado, borracharia, oficina de automóveis, entre outros.

A escola está localizada num terreno plano. Ao chegar próximo à escola já se vê a fachada com o nome da escola e a quadra de esporte coberta. O muro alto

²³ Em frente à escola (por exemplo) tem um ponto de ônibus.

esconde um pouco o prédio; consegue-se ver somente a placa com o nome da escola ao alto da fachada. Tem um pequeno estacionamento em frente à escola, todavia os professores deixam seus carros no terreno ao lado (cedido pelo dono do local; um espaço para estacionamento de caminhões). Na entrada (próximo ao estacionamento) tem dois portões que ficam sempre fechados e uma pequena porta ao lado direito do muro com a entrada principal que leva à secretaria. A porta da secretaria fica sempre fechada, mas é possível se comunicar com a secretaria através de uma janela. A porta é destravada (para entrada na escola) pelas funcionárias da secretaria. Atrás da escola tem uma grande reserva florestal.

Ao entrar na escola, avista-se um grande corredor: Lado direito do corredor: 1ª porta: secretaria do Ensino Fundamental; 2ª porta: sala da Diretora e da Vice; 3ª porta: Sala da direção do Ensino Infantil. Lado esquerdo do corredor: 1ª porta: Coordenação do Ensino Fundamental; 2ª e 3ª portas: Banheiro dos Funcionários (feminino e masculino). No final do corredor está o refeitório, a cozinha e a cantina (área aberta com saída para salas de aula e a quadra de esportes). A cantina é administrada pela escola (funcionários da escola) para arrecadar fundos para a própria escola. No espaço é vendido: balas, chocolates, salgadinhos...

No que diz respeito à estrutura da escola, atualmente tem 12 salas de Educação Fundamental e 3 salas de Educação Infantil ²⁴, uma sala de vídeo/biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, três gabinetes de direção: sala da diretora do ensino fundamental; da coordenação do ensino fundamental e da direção da educação infantil), um refeitório, uma cozinha, uma cantina, um depósito, sete banheiros femininos/masculinos (dois para professores/direção; dois para o ensino fundamental; dois para educação infantil e um banheiro adaptado que é usado, também, como lavanderia), uma quadra de esportes coberta, uma sala de arquivo (que no passado já foi atendimento psicopedagógico, psicológico e AEE: Atendimento Educacional Especializado).

A escola possui atualmente 920 alunos, 200 alunos da Educação Infantil e 620 alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos da manhã e tarde. Em média as turmas têm: 1º ano: de 20 a 25 alunos; 2º ano: de 28 a 30 alunos; 3º ano: 30 alunos; 4º ano: 30 anos e 5º ano: 25 alunos.

²⁴ A escola disponibiliza 3 salas (numa área separada) para a educação infantil.

O corpo docente é integrado por 22 professores regentes (dos 22, dois dobram a carga; ficam na escola manhã e tarde):

PERÍODO DA MANHÃ (professores/salas)

1º ano (3); 2º ano (2); 3º ano (2); 4º ano (2); 5º ano (3)

PERÍODO DA TARDE (professores/salas)

1º ano (3); 2º ano (3); 3º ano (3); 4º ano (2) e 5º ano (1)

A escola tem, também, 8 especialistas: Educação física (4), Artes (3) e Inglês (2). Possui ainda funcionários de apoio: diretora (01); vice-diretora (1); coordenação pedagógica (01); inspetoras (4).

A diretora, a vice e a coordenadora pedagógica assumiram a gestão no início de fevereiro de 2016 e de acordo com a diretora, não conseguiram, até aquele momento, organizar a documentação da escola. Assim, não foi possível conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola e/ou outros documentos. O discurso da diretora parece estar, desde o início do contato, marcado pela preocupação com o “controle”, com a “avaliação intra e extra-instituição”:

*Assumi a gestão no início de fevereiro de 2016 e ainda não consegui organizar a documentação da escola, não sabemos onde a antiga diretora deixou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tenho poucos dados sobre a escola, sei um pouco sobre a história: era uma escola estadual e foi municipalizada em 2000; e até 2014 havia no local também Educação de Jovens e Adultos (no turno noturno). É uma das escolas mais antigas da cidade (a 2ª escola mais antiga). Vários pais (e até avós) das crianças que estudam nessa escola foram alfabetizados aqui também (**DIRETORA DA UNIDADE ESCOLAR (U.E.)**).*

Pode-se inferir no que diz respeito ao discurso da diretora, o seguinte: Como o que está em jogo *no país* é o controle e estimulou-se uma política de avaliação intra e extra institucionais educativas (como analisado anteriormente), solicitar à escola seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e documentos, talvez signifique (objetivamente e subjetivamente) avaliar suas práticas e verificar, também, se esta instituição está, efetivamente, praticando a qualidade na educação. Constatando-se, desse modo, que a incorporação das noções de competência, eficiência e produtividade que foi implantado com as reformas nas últimas décadas (políticas públicas neotecnicistas) leva o educador a se responsabilizar por tarefas das quais não foi ou não está preparado, e estruturar o discurso da competência; ou ser

enquadrado na lista dos incompetentes, já que a meia competência não existe (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Por outro lado, seu discurso vai à linha de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não direciona seu projeto na escola e nos fazem pensar acerca de sua construção - nesse ambiente - , já que esse documento é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola (como um todo). Além disso, o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ou seja, não é algo que é construído por um gestor e em seguida arquivado para que o outro gestor continue utilizando. No entanto, para essa diretora, possivelmente, argumentar a não existência do projeto, por conta do pouco tempo de gestão nessa escola, parece lhe deixar mais confortável do que nos apresentar um projeto que será provavelmente explorado, sondado, indagado, inquirido. E nos faz, novamente, ratificar a necessidade de nosso estudo ser no modelo etnográfico para que possamos, então, entender a cultura escolar *dessa escola*; as formas de apropriação, interpretação e sentido dados aos documentos pelos educadores *dessa escola*; entendendo que esses documentos bem como as práticas de leitura e escrita não podem ser facilmente resgatados sem uma imersão nesse ambiente. Além disso, como cita (JULIA, 2001) parece haver uma lógica presente no cotidiano escolar de que as práticas deste universo e as produções escolares não precisam ser preservadas, originando o descarte de documentos; necessitando, assim, sob nosso ponto de vista, de estudos que se aproximem desses sujeitos para que consigamos coletar dados que nos impulsionem a pensar as ações, as relações escolares, os projetos de alfabetização e os trabalhos desenvolvidos por educadores, no nosso caso (*Professora Alfabetizadora* e seus alunos e formadores), nas salas de aula. Cabe, também, destacar que a entrevista realizada com a diretora aconteceu durante as primeiras visitas à escola, assim não havia ainda um vínculo estabelecido, acarretando, na nossa percepção, certa desconfiança acerca do objetivo de tal solicitação.

4.2 A UNIDADE ESCOLAR NA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

No que diz respeito aos processos de avaliação externa, será apresentado a seguir os resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA-2013) da escola

selecionado Os dados da escola em relação ao ANA 2013 (Relatório SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação) foi disponibilizado pelas FORMADORAS DO MUNICÍPIO e serão descritos nesse item do trabalho (Resultado SAEB/ANA 2013).

A ANA é um instrumento de avaliação (ANA - cf. Portaria nº 482, de 07/06/2013), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC - Portaria nº 867, de 04/07/ 201225), que fixa os 8 anos de idade como o momento ideal para que todas as crianças estejam alfabetizadas, conforme meta prevista no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Como descrito no documento básico (ANA, 2013), a partir da instituição do Pacto, o Ministério da Educação com objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, propõe:

[...] uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (art. 5º, inciso I) (ANA, 2013, p. 5)

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas e terá como objetivos principais:

I) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; II) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; III) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (ANA, 2013, p. 7).

²⁵ Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Na ANA podem-se averiguar informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo mediante os indicadores contextuais (indicador de nível socioeconômico e de adequação da Formação Docente). O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social, apontando o padrão de vida referente a cada um de seus estratos. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. Para melhor caracterizar as escolas foram criados sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, com nível socioeconômico mais alto. A escola do presente estudo foi avaliada no indicador NÍVEL SOCIOECONÔMICO: GRUPO 5 (Resultado SAEB/ANA 2013).

O Indicador de Formação Docente analisa, em cada escola, a formação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática. Apresenta, assim, o percentual de disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são regidas por professores com Licenciatura em Pedagogia/Normal Superior, Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa ou Matemática, respectivamente. Na respectiva escola a porcentagem de FORMAÇÃO DOCENTE é de 77,5% (Resultado SAEB/ANA 2013).

Para aferir os níveis de alfabetização e letramento, são aplicados testes aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino fundamental. Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste de 2013 foi composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, foram aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da ANA 2013 são compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. A escala de proficiência de Língua Portuguesa (Escrita) também é composta por quatro níveis e,

no geral, pressupõe a progressão da aprendizagem de um nível para outro. Contudo, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares (Resultado SAEB/ANA 2013). Como pode ser observado na Figura 8 :

Figura 8 – ANA: Resultado por níveis de Alfabetização

LÍNGUA PORTUGUESA (LEITURA)	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
	Até 425 pontos	> 425 até 525	> 525 até 625	> 625
LÍNGUA PORTUGUESA (ESCRITA)	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
	Até 400 pontos	> 400 até 500	> 500 até 580	> 580
MATEMÁTICA	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4
	Até 425 pontos	> 425 até 525	> 525 até 575	> 575

Fonte: Resultado SAEB/ANA 2013

Ao analisar os resultados, a proposta do INEP é a de que a equipe escolar verifique o percentual de alunos posicionados em cada nível da escala, bem como a descrição das habilidades referentes a esses níveis para refletir pedagogicamente sobre tais resultados. Além de analisá-los tendo como referência um perfil de “Escolas Similares”, que expressa os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, localizam-se na mesma zona (urbana ou rural) e possuem valores do indicador de nível socioeconômico próximos.

Na escola pesquisada, em 2013 (com base nos dados do Censo Escolar) estava previsto para realizarem a prova 78 alunos, e o número de estudantes que efetivamente realizaram foram 64.

A seguir, nas Figuras 09 e 10 será apresentada a distribuição dos alunos da ESCOLA PESQUISADA por nível de proficiência em leitura:

Figura 9 – Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da ESCOLA PESQUISADA por nível de proficiência em leitura

Fonte: Resultados da Unidade Escolar (Proficiência em Leitura): SAEB/ANA 2013

Figura 10 - Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em leitura em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e “Sua escola”: escola do presente estudo

RESULTADOS GERAIS				
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	9.03%	30.19%	45.40%	15.38%
Estado*	13.23%	29.30%	42.22%	15.25%
* Os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem Pontuação".				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	8.69%	24.71%	45.63%	20.97%
Sua Escola	11.25%	38.72%	41.79%	8.24%

Fonte: Resultados da Unidade Escolar (Proficiência em Leitura): SAEB/ANA 2013

No que diz respeito à proficiência em leitura, os resultados apresentados nas Figuras 9 e 10, demonstram que um índice significativo de crianças (dessa escola) estão no nível 2 e 3; e um pequeno número de crianças que estão no nível 1.

A seguir, nas Figuras 11 e 12 será apresentada a distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em escrita. Nos resultados de Língua Portuguesa (Escrita), além dos percentuais de alunos distribuídos nos níveis da escala, apresenta-se o percentual de cadernos de prova que não foram pontuados, por

conter a escrita de palavras sem relação semântica com a imagem apresentada ou escrita incompreensível:

Figura 11: Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em escrita

Fonte: Resultado da Unidade Escolar (Proficiência em Escrita): SAEB/ANA 2013

Figura 12 - Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em escrita em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e “Sua escola”: escola do presente estudo

RESULTADOS GERAIS				
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM ESCRITA				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	9.28%	14.47%	36.91%	38.28%
Estado*	12.33%	15.72%	32.60%	36.70%
* Os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem Pontuação".				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	10.73%	15.06%	28.02%	45.24%
Sua Escola	13.91%	11.25%	38.97%	32.96%

Fonte: Resultado da Unidade Escolar (Proficiência em Escrita): SAEB/ANA 2013

Em relação à proficiência em escrita, os resultados apresentados nas Figuras 11 e 12, demonstram que um índice significativo de crianças (dessa escola) estão no nível 3 e 4.

A seguir, nas Figuras 13 e 14 será apresentada a distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em matemática:

Figura 13 - Resultados SAEB/ANA 2013: Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em Matemática

Fonte: Resultado da Unidade Escolar (Proficiência em Matemática): SAEB/ANA 2013

Figura 14 - Distribuição dos alunos da escola por nível de proficiência em matemática em relação ao Estado de São Paulo; Município; Escolas Similares e "Sua escola": escola do presente estudo

RESULTADOS GERAIS				
DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Município*	7.32%	26.61%	23.64%	42.44%
Estado*	12.26%	28.69%	21.73%	37.31%
* Os percentuais exibidos não incluem os cadernos de prova "Sem Pontuação".				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas Similares	8.16%	21.48%	24.20%	46.16%
Sua Escola	6.64%	29.53%	13.05%	50.78%

Fonte: Resultado da Unidade Escolar (Proficiência em Matemática): SAEB/ANA 2013

Em relação à proficiência em escrita, os resultados apresentados nas Figuras 13 e 14, demonstram que um índice significativo de crianças (dessa escola) estão no nível 5 (50% das crianças).

Os gráficos apresentados, que trazem os resultados da escola pesquisada, mostram que a escola encontra-se em um nível “muito bom” (níveis 3, 4 e 5) em relação às escolas Similares e na média em relação ao município e o estado. Como citado pela **Formadora T** quando entregou os dados da escola pesquisada: *“É uma escola muito boa. [...] Ela já teve queda. Mais é uma escola que se superou. [...] De forma geral o município tá bem, ele tá dentro da meta dele na ANA”*.

4.3 A PROFESSORA ALFABETIZADORA, AS FORMADORAS E OS ALUNOS DE UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

4.3.1 AS TRÊS FORMADORAS DO MUNICÍPIO

Foram entrevistadas três orientadoras de estudos. No PNAIC, o orientador de estudos é um professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. No município as orientadoras são nomeadas de Formadoras:

A formadora “E” tem 45 anos. A primeira formação foi em pedagogia, depois fez Licenciatura em Letras e Pós-Graduação em Alfabetização. É concursada pelo desde 2005. Ministrou aulas para o 2º e 3º ao e em 2006 iniciou como coordenadora Pedagógica. É formadora do PNAIC desde 2012 (implantação da política). A formadora “A” tem também 45 anos. Iniciou a carreira no magistério com 17 anos e depois cursou Letras (Português e Inglês). Foi professora na Educação Infantil. Foi designada diretora no Estado em 2012. Atualmente é diretora de uma escola e também é formadora no município. Participou de vários programas de formação, tais como PROLETRAMENTO; LETRA E VIDA e é formadora do PNAIC desde 2012. A formadora “T” fez Magistério, Pedagogia e Pós em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Iniciou na Prefeitura do Município em 1997 na educação infantil e no Ensino Fundamental com o 2º, 3º anos.

4.3.2 A PROFESSORA E A SUA FORMAÇÃO COMO ALFABETIZADORA

A *Professora Alfabetizadora* tem 38 anos, nasceu na cidade de São Paulo e foi alfabetizada no período em que a reforma da alfabetização na perspectiva construtivista já estava em curso; cursou magistério, licenciatura em letras (língua portuguesa e literatura) pela UNG – Guarulhos-SP e Pedagogia Licenciatura – EAD – Pólo Jundiaí. Está cursando pós-graduação em Psicomotricidade. Ingressou no serviço público via concurso depois de sete anos de escola rotativa. Com relação à formação inicial (Magistério), a professora relata um pouco do seu percurso como alfabetizadora, o quanto valoriza sua formação no Magistério (quando se refere ao curso do Magistério é sempre de maneira elogiosa, especialmente quando compara com os cursos atuais de Pedagogia). Segundo a percepção da professora os cursos de Magistério realmente preparavam as professoras para assumirem com segurança a sala de aula. O relato abaixo exemplifica esse sentimento de orgulho:

Alfabetizadora: Fiz o 1º ano do Magistério em São Paulo (capital) onde eu morava. Quando cheguei a Campo Limpo Paulista, a grade curricular não era igual, então, a opção era refazer o 1º ano; ou seja, meu magistério foi de 5 anos, muito bem feito e com todos os estágios realizados em sala de aula; foi inicialmente o magistério que me preparou para ser professora.

[...] Ao escolher essa graduação (Letras: Português e Literatura) logo fui percebendo a grandiosidade da nossa língua e da literatura, com o tempo encontrei inúmeras dificuldades, pois como havia dito, minha base escolar foi pobre. Após longas noites de estudos, vencidas minhas dificuldades, enfim, concluí a faculdade. Durante todo esse processo de formação profissional eu já estava em sala de aula ensinando o que eu achava ser o correto e da forma que seria mais atraente para meus alunos. A graduação em Pedagogia... Resolvi fazer porque se fazia necessário para se ter um cargo efetivo na prefeitura. Mas no meu ponto de vista a Pedagogia seria como fazer outro magistério, por isso nunca foi meu foco, mas mesmo assim fui até o fim. Afinal ser efetiva era realmente meu objetivo.

[...] Essa escolha foi feita quando eu ainda era criança, e com o passar dos anos a certeza se fazia mais presente, pois me lembro, e muito bem, eu nunca tive professores bons: uns autoritários demais, onde o medo era maior que o respeito, outros, lecionar era sua 2ª renda e por fim aqueles que eram dotados de muito conhecimento, porém faltava didática. Diante dessa realidade eu pensava que seria uma professora que fizesse a diferença na vida dos alunos, mostraria para meus alunos que estudar (ir para a escola) é algo bacana, prazeroso, divertido, tudo o que eu não achava que a escola era quando eu estudava.

[...] Sou alfabetizadora há muito tempo e o que orienta meu trabalho como alfabetizadora é o que aprendi no LETRA E VIDA; as hipóteses: faço o diagnóstico da criança e após construo minha estratégia. Independente de SESI, POSITIVO... o que é mesmo mais adequado é o que foi visto no LETRA E VIDA (as hipóteses): ver o que elas (crianças) já sabem e a partir dali (diagnosticar) construir o material de alfabetização.

Iniciou no estado como eventual. Na mesma escola ficou com turmas de reforço e depois de seis meses prestou escalas rotativas, substituindo e intercalando o reforço com as substituições; trabalhou, também, num internato no EJA (turno: noturno). Relatando sobre o início de sua carreira (que considera difícil), comenta que ganhava R\$ 130,00 e ½ cesta básica:

Alfabetizadora: *Foram sete anos de EJA e sete anos de escala rotativa, depois prestei concurso público em 2007 (após conclusão do curso: Licenciatura em Pedagogia) e fui aprovada. [...] Após concurso público iniciou como professora na escola atual: Sou professora há 15 anos nessa escola: seis anos no EJA e nove anos na educação fundamental. [...] Já alfabetizei o avô de uma aluna minha no EJA.*

Como relata a professora, a entrada como alfabetizadora começou por falta de opção, pegou o que ninguém queria e foi se formando como alfabetizadora, repetindo a trajetória que inúmeros trabalhos na área têm apontado: os anos iniciais são designados aos novatos, inexperientes, pois aqueles que podem escolher não escolhem os primeiros anos de alfabetização:

Alfabetizadora: *No começo foi o que tinha (por conta da pontuação) o que sobrava eu pegava... Mas quando ficamos velhas de casa, podemos escolher: hoje escolhi e gosto de trabalhar com crianças de 2º anos.*

4.3.3 OS ALUNOS DA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA ALFABETIZADORA

Atualmente é Professora Alfabetizadora de uma sala de 2ª ano. Tem 28 alunos: 21 alfabéticos (quatro que ela nomeia como *TOP de Linha*), um aluno que está alfabético, mas precisa de reforço porque não está totalmente alfabetizado; e como separa os alunos em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, conforme as orientações que recebeu dos cursos de formação de inspiração construtivista e

as exigências da secretaria da educação que solicita planilhas com a classificação de cada criança na sala, diz que na sala de aula tem, também, *quatro alunos com valor, dois alunos silábico alfabético*: Ou seja, a sua percepção em relação aos seus alunos e seu desempenho acadêmico está orientado pelas diretrizes das próprias políticas, que como iremos demonstrar serve de critério na avaliação de cada aluno durante o ano letivo e da sua progressão aos estágios mais avançados.

Alfabetizadora: *Tenho 28 alunos, 21 (ALFABÉTICOS) e 8 que estão no reforço e tenho que acelerar para que eles avancem nesse bimestre e, depois, no segundo preciso que todos estejam ALFABÉTICOS.*

A Professora Alfabetizadora relata um pouco sobre cada aluno, mas prefere falar, inicialmente, dos sete (com mais dificuldades); com os quais, está trabalhando o reforço. Observaremos no discurso da *Alfabetizadora* uma atribuição da responsabilidade do fracasso escolar ao aluno e/ou à sua família, responsabilização apontadas, também, em diversos trabalhos na área. As afirmações, tão frequentes, de que o aluno não aprende porque tem problemas psicológicos, de saúde... ..ou porque sua família não se interessa pelo seu estudo, revelam que ainda se atribuem causas individuais a problemas que tem múltiplas determinações. Uma das razões parece ser aquela já identificada pelos trabalhos de Patto ao revelar que culpabilizar os indivíduos para os problemas de escolarização pode funcionar como um mecanismo de defesa contra a agressão e culpabilização que pode recair sobre o próprio professor (PATTO, 2015) e que abalariam a sua autoimagem de boa professora, apresentada nos discursos anteriores: Mas esta certamente não é a única razão para que a avaliação da criança individualmente seja o foco da descrição da professora quando solicitada a falar da sua classe:

Alfabetizadora: *“V” tem laudo; “A” (fala infantilizada; já encaminhei para psicólogo do município e a mãe ainda não levou...); “H”, Ágata, “L”, “I” (com valor, logo conseguem); “G”: Já conversei com a mãe... ele é super imaturo; e descobri que ele não come sozinho, não toma banho sozinho, ainda toma mamadeira, dorme com a mãe (pai dorme em outro quarto)... Já disse para mãe que assim não dá... Ele não vai crescer... Os outros vão super bem... já estão ALFABÉTICOS!!!”*

4.4 UMA INCURSÃO! A DIVISÃO ENTRE QUEM PLANEJA E QUEM EXECUTA: O QUE É O PNAIC NA VISÃO DA ALFABETIZADORA E DAS FORMADORAS DO MUNICÍPIO

O objetivo aqui é expor as entrevistas e conversas realizadas com a *Professora Alfabetizadora* e as formadoras acerca do PNAIC. O destaque das análises será dado à leitura que elas realizaram e os pontos mais marcantes serão descritos a seguir. O Pacto real, construído pelo município, escola e alfabetizadora, será brevemente confrontado com o que foi idealizado pelo MEC (Brasil, 2012c), ou ao menos naquilo expresso no texto oficial da sua divulgação. Para tanto serão utilizadas as informações das entrevistas realizadas em 2016 (**2º FASE DA INVESTIGAÇÃO: A GERAÇÃO DE DADOS** – 1ª etapa).

A afirmação de que a *escola é atravessada pelas políticas públicas* uma vez que as políticas não são capazes de determinar completamente a vida da escola, já que *a escola tem a sua forma particular de ver e viver a política*, será examinada nesse primeiro item de análise. De modo geral, será observado que as orientações normativas, os princípios e concepções presentes nessa política, são retraduzidos no cotidiano da vida da escola e, assim, são apropriados de acordo com a realidade vivida pela *Alfabetizadora* e por seus formadores; por suas crenças e pelas múltiplas determinações e questões por que passam as escolas em nossa sociedade. A seguir, serão apresentados trechos da entrevista realizada com a professora e as três formadoras do município sobre o PNAIC, para ilustrar nossa análise. Estes trechos estão organizados a partir de interpretação do roteiro das entrevistas: ENTREVISTAS SEMIESTRUTURAS REALIZADAS COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA E AS FORMADORAS.

Um aspecto revelador que nos chamou a atenção foi o de que, a ALFABETIZADORA e as FORMADORAS, ao serem chamadas a recordar sobre a chegada dessa política no município, referem-se somente à proposta de capacitação para os alfabetizadores e não realizam qualquer referência à proposta principal da política pública que é a de conclamar os professores a um “PACTO” (NEVES; SAWAYA, 2018), isto é, a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental:

Alfabetizadora: O Pacto uma proposta - do governo e do município - de aprimoramento, revisão, capacitação para os alfabetizadores. Mas a maioria dos professores participou dos dois cursos. Eu só participei do primeiro. Mas vi o material (matemática) e achei interessante. Na verdade a maioria fez o 2º curso por medo. Eu não fiz e se me perguntassem eu diria a verdade: que não me ajudaria em nada.

Formadora E: É na verdade eu vejo essa proposta do governo muito interessante. Primeiro o olhar que eles estão tendo, a formação é toda diferenciada. Primeiro porque propicia assim, é reflexão sobre o trabalho do professor. [...] Eu vejo dessa maneira. Porque o professor ele tem que sair, porque ele tem que avaliar o que ele está fazendo. [...] Ele tem que refletir de como e o porque ele está fazendo. Então isso eu achei muito interessante. [...] Sabe é um material que propicia o **embasamento teórico do professor**. [...] No próprio Município, você acaba fazendo uma ressignificação de muitas coisas... Pelo menos eu na minha própria postura quanto gestora, enquanto formadora.

Perguntada acerca dos motivos da implementação do Pacto e o que levou a secretaria a adotá-lo, a alfabetizadora é assertiva ao afirmar que não sabia e que se tratava de curso obrigatório que todos deveriam cursar. A omissão no seu relato da questão central da proposta que era a de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, poderia ser atribuída à falta de divulgação dos objetivos do PNAIC. Mas a razão alegada pela alfabetizadora foi à ênfase dada à formação do educador cujo projeto não fazia referência de maneira explícita às ações que deveriam ser desenvolvidas para alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou seja: o próprio “pacto”, como uma ação conjunta com a qual todos deveriam estar envolvidos: escola, pais, professores, alunos e comunidade; não propunha, portanto, segundo a alfabetizadora, estratégias e plano de ações, nem objetivos e propostas claras na direção de promover um “pacto” que envolvesse a todos na força tarefa e nas ações coletivas de alfabetizar as crianças. Prova disso é que não houve, de acordo com a alfabetizadora, nenhuma divulgação realizada pelo município, pela escola e nem junto aos pais sobre o PNAIC, sua proposta, seus objetivos e concluiu-se que “não houve um pacto pela alfabetização”. Sobre a divulgação do programa e de suas ações ela afirma:

Alfabetizadora: Não me lembro. Acho que nos informaram somente sobre o curso de capacitação... A informação nos foi passada pela coordenadora da escola.

A única divulgação veio da coordenação. Não me lembro de nenhuma divulgação da secretaria. Cartaz (por exemplo)... Foi uma

capacitação para os professores e isso não foi divulgado para os pais...!!!

A informação é validada pelas Formadoras, que relatam sobre um trabalho de divulgação via coordenação e uma reunião geral com todas as Alfabetizadoras na Prefeitura, com apresentação de todas as informações, objetivos e divulgação do Caderno de Apresentação do PNAIC (sobre o curso de FORMAÇÃO):

Pesquisadora: *E na época quais foram as ações? A divulgação entre as professoras?*

Formadora A: *Ah! Edna a gente disparou e-mails para os coordenadores.*

Formadora T: *Somos nós que divulgamos. A gente que faz. [...] Então do PACTO a gente mandou, nós mandamos o caderninho, o caderno de apresentação. [...] Trouxemos os professores para secretaria, para oficina pedagógica. [...] Então, nós trouxemos todas elas. Cada uma no seu período. Turma da manhã de manhã, turma da tarde a tarde. [...] Quando elas chegaram na oficina pedagógica, pegamos esse caderninho de apresentação, destrinchamos ele em slides, carga horárias, objetivos... [...] Todas tomaram conhecimento do que se tratava. [...] As regras e tudo mais e naquele momento a gente entregou a ficha de adesão.*

Na medida em que não houve um “pacto” entendido pelos educadores como uma ação, como um conjunto de práticas, mediante um trabalho conjunto entre escola, pais e bairro, no sentido de promover essa alfabetização, parece que o projeto não promoveu aquilo a que se propôs: Não teve mudança na dinâmica da escola (pais; bairro)... Nem no meu trabalho...

Como veremos a seguir, parece que quando não há definições claras e consistentes, ou que os sentidos e objetivos da política não são objeto de explicitação, análise e construção de sentidos e estratégias de ação entre todos os envolvidos para que deles se apropriem, isto é, *façam-no também seus*, abre-se o espaço para que a proposta seja apropriada e transformada pelos sujeitos a partir de motivações e desejos particulares, isto é, se utilizem de “táticas e astúcias” (Certeau, 1998), no sentido de transformar o pouco que lhe é transmitido, de acordo com os seus interesses e naquilo que já é conhecido.

Assim, ao ser indagada sobre a implantação do PACTO e as contribuições à sua prática diária, a *Professora Alfabetizadora* relata que *não mudou nada*, que o projeto não trouxe novidades, já que se tratava de temas e textos já conhecidos. Ao

que parece, assimilou o novo projeto a partir do que já havia aprendido com um projeto anterior o LETRA e VIDA; se novidades havia elas foram relidas como repetitivas e já conhecidas. Realizando uma comparação entre os dois programas, revelou que se tratava da mesma proposta que havia sido melhor trabalhada e aproveitada no curso de formação do LETRA e VIDA.

Alfabetizadora: *São as formadoras de sempre; duas delas nos deu a formação no LETRA E VIDA. Elas são excelentes. O LETRA E VIDA foi ótimo, tinha muita prática mas o PNAIC não foi assim. Tínhamos somente releitura dos textos... sem atividades práticas... sem propostas lúdicas.*

As Formadoras também relatam as mesmas questões pontuadas pela *Professora Alfabetizadora*:

Pesquisadora: *E o que vocês acharam do material de formação?*

Formadora T – *Tem atividades de resposta e reflexão; mas não tem prática a proposta dele como foi, por exemplo, como o LETRA E VIDA. [...] Ele é mais teórico mesmo. [...] Ai, desagrada às vezes o professor. Porque eles estão esperando método.*

Mas ao analisar as apropriações que a alfabetizadora e também as formadoras fizeram da proposta do PNAIC e buscar compreender suas críticas, para além da denúncia da repetição de textos já conhecidos, lidos e relidos nas várias propostas formativas, e que, como apontada pelos educadores em seus relatos, torna enfadonha e desinteressante a formação, suas críticas revelam uma compreensão aguçada dos problemas que se repetem nas propostas de formação docente. Isto é, que elas estão distantes das necessidades e demandas exigidas pela ação cotidiana e que não podem ser vistas como se tratasse da aplicação prática de teorias, princípios e concepções transmitidos nos cursos de formação e nem mesmo de modelos de práticas a serem implementadas.

Pesquisadora: *O que é o PNAIC? Na opinião, avaliação de vocês: Quais os motivos da implementação do Pacto?*

Formadora T: *Ele ajudou a complementar o PROFA. Né? Eu carrego o PROFA ainda em uma bandeja de ouro. Veio dizer olha as hipóteses são essas; as variáveis são inúmeras porque as crianças não são caixinhas, a gente tem que aprender a observar isso como professor e as intervenções possíveis de início que a gente tem por período de estudo que nós temos, são essas.*

Pesquisadora: O PROFA foi fundamentado em quê?

Formadora T – Tudo, tudo. Emília Ferreira, Ana Teberosky, Telma Weisz. [...] Ah! Tem também o LETRA E VIDA. O LER E ESCREVER; LETRA E VIDA... filhos do PROFA. É porque o LER E ESCREVER, ele foi sobre a orientação da Telma Weisz[...] [...] Então, por exemplo, o PACTO ele vem trazendo, ele traz os textos, traz algumas intervenções pedagógicas e já vai avançando em outras questões. [...] Porque você vê, você revê e as vezes a gente, a gente que passou por várias formações e a gente vê a falha lá de traz. [...] Né? Porque faz parte mesmo do processo. Que é isso que a gente fala com as meninas. [...] E o PACTO... Foi isso né?

É possível portanto identificar, como assinala Patto, (2015), não apenas um desconhecimento da própria política por parte daqueles que as implementam, mas um pressuposto que se repete, isto é, a visão alienada, abstrata, do trabalho pedagógico realizado por parte daqueles que os recebem, por aqueles que as formulam. Mas não se trata apenas de informar os objetivos, a proposta, justificar suas intenções e metas e convencer o professor a “vestir a camisa”. Trata-se da repetição de um modelo de formação que aposta que seja possível definir modelos teóricos e práticos de atuação alheios às relações, à cultura escolar que constitui a trama cotidiana na qual as propostas serão rejeitadas, revistas, transformadas ou imitadas e, portanto, sem nenhuma garantia de que se obterão os resultados esperados.

O depoimento da *Professora Alfabetizadora* é eloquente acerca da inadequação dessas propostas que são implantadas sem que os educadores sejam consultados:

Pesquisadora: Porque decidiu não lançar mão dele e de suas propostas na alfabetização dos seus alunos?

Alfabetizadora: Preciso lembrar a proposta. Vou trazer os livros e minhas anotações, e assim podemos avaliar. Bom: Não usei, ou não uso porque parece é um “repeteco” do LETRA E VIDA e eu já conheço. Em minha opinião o mais interessante seria o seguinte: cada escola tem sua dificuldade e a capacitação deveria ser de acordo com a dificuldade de cada uma. Sem muita teoria e com mais prática. Trazer para os professores propostas para ajudá-los efetivamente nas suas aulas, algo significativo.

O depoimento revela que tanto a alfabetizadora, quanto as formadoras (professoras e gestoras do município) situam sua narrativa, suas queixas, em um

contexto concreto, no tempo e no espaço da sua experiência de formação e de docente. É desse lugar que localiza seus problemas e limites e apontam saídas:

Pesquisadora: *Que sugestões você daria para aperfeiçoar a Proposta do PNAIC?*

Alfabetizadora: *Capacitação deveria ser de acordo com a dificuldade de cada escola. Não ter tanta teoria, mas mostrar como trabalhar as dificuldades das crianças. Propostas para realmente ajudar os professores, principalmente os novos, que ficam completamente perdidos. Fazer um levantamento do que os professores precisam e aí montar os cursos...*

Formadora T: *Deixa eu ver. Eu acho que a gente poderia pensando no 1º ao 3º, a gente retomar mais questões das ações didáticas. Mesmo ainda atrelando com as questões da teoria, mais puxando mais a prática. [...] Você fazer o estudo da teoria e aplica-lo numa atividade. Você desenvolver uma atividade na sala de aula e trazer as reflexões o que deu certo ou o que não deu certo para poder fazer esse compartilhar. O PACTO trouxe bem pouco... Pouco disso...*

Não há uma recusa ou resistência ao novo e à mudança, mas um uso das propostas a partir do que propuseram: a aplicação de modelos de atuação de acordo como os pressupostos teóricos defendidos nas propostas e que levariam a reconstrução da prática pedagógica. Assim, afirma,

Pesquisadora: *Que mudanças foram introduzidas na forma de alfabetizar?*

Alfabetizadora: *Não mudou nada (nem ajudou nem atrapalhou)... Não abandonei uma proposta e adotei outra. Uso o que a Prefeitura utiliza nas capacitações das formadoras LETRA E VIDA E O MATERIAL DA PREFEITURA.²⁶*

Por outro lado, os FORMADORES taticamente relatam no discurso o que foi efetivamente o PNAIC: uma proposta de gerenciamento e monitoramento das práticas de leitura e escrita do professor. Assim, o curso de formação ajudou a validar o planejamento já existente no município:

²⁶ De acordo com a Professora Alfabetizadora utiliza na sua rotina diária dois materiais: O SEU: Folhinhas (que organiza mediante formação do Município: materiais dos Letra e Vida utilizados pelas formadoras do município) e o Material de Prefeitura (material didático adotado pela prefeitura no município).

Formadora A: Mudou eu acho que uns 60%: A pratica do professor. [...] Eu acredito assim que a formação quando ela esta acontecendo a gente consegue visualizar melhor: O APROFUNDAMENTO. O professor se sente seguro.

Formadora E: Entenderam melhor o: introduzir, aprofundar, consolidar.

Pesquisadora: E como vocês acompanham esse processo?

Formadora E: O diário que é entregue semanalmente para a coordenação e o relatório enviado para secretaria.

Formadora T: Porque a gente vê isso pelo mapa de alfabetização. [...] Então assim tem como ver de forma pontual o que tá avançado, o que não tá avançando. [...] E o coordenador também, porque o coordenador recebe orientações. De acompanhar o planejamento, de acompanhar que as meninas entreguem na rotina... [...] E quando o PACTO chegou... Isso para gente endossou e muito... [...] Quando chegou o de língua portuguesa, quando a gente começou as atividades e tudo mais, a gente até retomou a questão da divisão de tempo. [...] Porque a fala delas era eu não preciso mais me prender na divisão do tempo, porque eu já tinha incorporado... Então o PACTO veio revisar.

Poder-se-ia argumentar em face desses depoimentos que a divisão entre quem planeja e quem executa e as consequências dessa divisão, já apontada na literatura, parece persistir nos programas que vêm orientando a reforma das práticas e concepções de alfabetização na escola. A percepção dos entraves produzidos pelas políticas por parte dos próprios professores não tem encontrado canais de expressão e reconhecimento, uma vez que a deslegitimação do seu saber-fazer e a sua culpabilização pelos males da educação, o tem desautorizado frente a si mesmo e aos outros. No entanto, como cita Certeau (1998), os sujeitos não são passivos, disciplinados pela indústria cultural ou por mecanismos de poder, mas produtores: “esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” e assim “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (1998, p.38-39).

Pesquisadora: O que você acha do material da PREFEITURA?

Alfabetizadora: Eu não gosto... Eu uso né menina!!!... Eu não gosto de trabalhar (ai meu Deus... não posso falar)... O que as formadoras

nos falam: MATERIAL PREFEITURA é carro chefe; tem que usar 100%”.

Pesquisadora: *Eu percebi observando sua aula que você usa o “MATERIAL PREFEITURA” e usa seu material (folhinhas).*

Alfabetizadora: *Sim. Uso o “MATERIAL PREFEITURA” - e não é de forma linear e também não é 100%. Por exemplo, essa semana eu nem usei. Bom! Eu uso somente para fechamento das minhas aulas preparadas (folhinhas). Terminei um conteúdo - material que eu preparei -, então aplico alguma atividade do “MATERIAL PREFEITURA”, mas somente para constar que usei.*

Pesquisador: *Mas se o MATERIAL PREFEITURA é carro chefe porque você acha que as formadoras usam nos cursos o material do LETRA E VIDA?*

Alfabetizadora: *Ai, Edna! Não complica! Tem que usar o MATERIAL PREFEITURA porque a prefeitura comprou o material e desse modo precisamos usar e pronto!!! Veja só o MATERIAL PREFEITURA!?: eu tenho que dar de forma linear (eu não posso ir e voltar). Mas os alunos não estão prontos para esse método. Porque tem atividades (que para eles agora: maio/junho) não daria certo; eles não estão preparados. O que está melhorzinho é o material de matemática, mas os outros...!*

As formadoras da prefeitura dizem que é para usar o MATERIAL PREFEITURA de forma linear e as formadoras do MATERIAL PREFEITURA dizem que não: “uma grande contradição”!. O ano passado o MATERIAL PREFEITURA colocava como ir e vir e aí nós ficávamos num “mato sem cachorro”... Sem saída... MATERIAL PREFEITURA fala do ir e vir e prefeitura que deve ser linear.

[...] Sabe o que a prefeitura alega?: Se essa criança sai da minha escola e vai para outra escola, ela estará no mesmo nível. Mas isso garante alguma coisa? Me diz? Garante? Não, não garante. Já que cada prof. trabalha de uma forma. Como já teve no ano passado (não foi aqui), mas em outra escola: uma prof. “xuxou” o MATERIAL PREFEITURA todinho e chegou então um tempo que ela já tinha terminado tudo e assim incluiu suas folhinhas... Seu método. Se alguém perguntasse, ela tinha terminado o MATERIAL PREFEITURA como haviam pedido. 100%. Entendeu?

Pesquisadora: *Como vocês avaliam o MATERIAL DIDÁTICO DA PREFEITURA?*

Formadora A: *A secretária anterior visitou alguns municípios e implantou aqui.*

Formadora E: *Eu penso assim, se você tem um currículo já pronto dentro da educação do seu município eu acredito que não precisava. Se você tem currículo você pode usar. O que aconteceu com a gente é que nós estávamos construindo o currículo que foi abortado.*

Formadora A: *Então a gente sempre deu essa opção para o professor, para ele ter uma gama de material que ele quiser trabalhar*

e não deixar assim a coisa como um apostilado de uma escola particular que você tem que seguir tal data, tal pagina...

Pesquisadora: *Mas ele tem que usar o material?*

Formadora T: *Combinamos assim: Vocês vão usar e é como a gente faz com o livro didático, então o livro didático não dá conta de tudo como nenhum material, como nenhum apostilado também não vai dar conta de tudo então, dentro daquele espaço de tempo... Vocês têm nas mãos os alunos e tem o material e o que não tem vocês recheiam. [...] Então foi onde elas respiraram. Falei se a gente for pegar o apostilado, só o apostilado de fio a pavio, vai ficar faltando. [...] E o carro chefe é o material da PREFEITURA. [...] O que tiver faltando você complementa. [...] Posso dizer que o PNAIC dá para complementar o material da PREFEITURA que às vezes fica faltando ou aquela atividade que não é uma atividade bacana...*

Ao compararmos esses dados com os obtidos pelas pesquisas consultadas no Banco de Teses da Capes acerca da implantação do PNAIC (Capítulo III), podemos verificar que, segundo Melo (2015) o PNAIC não tinha como objetivo dar conta dos problemas que o professor enfrenta em sala de aula para alfabetizar seus alunos, como declaram as educadoras participantes do nosso estudo. Para Melo (2015), o PNAIC representa a clara intenção do Estado em conceber a formação dos professores alfabetizadores e a educação das crianças como meio de controle e alienação, num objetivo de integrar a classe trabalhadora à dinâmica socioeconômica da sociedade capitalista, sem perspectivas de realmente transformar, pela educação das crianças, a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa. A conclusão da autora está embasada num estudo comparativo dos programas de formação de alfabetizadores de crianças (coordenados pelo MEC): o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), instituído em 2001; o Pró-Letramento, difundido em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) implantado em 2012. A análise dos programas revelou que o PROFA, PRÓ- LETRAMENTO e PNAIC são estruturados sob a lógica de padronização internacional de políticas, seguindo os princípios de focalização e descentralização. De acordo com a autora, os programas citados não fogem a essa padronização internacional que, de acordo com Akkari (2011), atuam nos seguintes seguimentos: 1) Concepção de políticas educacionais com modelos educacionais cada vez mais uniformizados; 2) Avaliação dos sistemas educacionais com exames dos sistemas educacionais e produção de relatórios, apontando o que

precisa ser melhorado; 3) Financiamento para os países em desenvolvimento, para estes investirem em seus sistemas educacionais.

Souza, Nogueira e Melin (2015) também demonstraram, no campo teórico, divergências de matrizes teóricas quanto aos conceitos de alfabetização em programas de formação de professores. Tendo em vista compreender e analisar as matrizes teóricas dos Programas *Alfa e Beto/Além das Palavras* e o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul, puderam comprovar, analisando diferentes dimensões envolvidas na proposta de alfabetização e na formação de alfabetizadores, que as matrizes teóricas dos dois programas não eram compatíveis, "não havendo coerência em serem adotadas ao mesmo tempo como políticas públicas em uma rede de ensino" (p. 14).

Aqui gostaria de retomar o tema da apropriação do projeto PNAIC e discutir o quanto é fundamental conhecer de perto o discurso da *Professora Alfabetizadora* que se apropria desse programa. A burocracia implantada pelas secretarias de educação, acumula uma grande quantidade de números, listas, relatórios etc, que são utilizadas para exercer poder e controle sobre os sujeitos. No entanto, quando se tem contato com a vida cotidiana da escola, com a cultura escolar, fica muito evidente a grande distância entre os *dados oficiais*, e o que de fato ocorre nesse ambiente. Isto porque essas informações expressam, também, o que a escola considera razoável dar a conhecer, tendo em vista o que sabem ou imaginam, sobre o uso que se fará delas. A presente pesquisa inicialmente apresentou diversos impasses e entraves por conta, exatamente, do medo do monitoramento e fiscalização que parecia nesse ambiente... E nos coube estruturar e reestruturar a cada encontro nossas perguntas, nossos objetivos e nossas hipóteses, a fim de entender os mecanismos de defesa, as dificuldades, os dilemas e problemas, as estratégias e, principalmente, as táticas utilizadas pela alfabetizadora e refletir a cada entrada no campo sobre o processo de apropriação em foco. Assim, esmiuçar e dizer como funcionam e/ou funcionaram os Programas, suas estratégias e seus respectivos aspectos, levando em conta cada um dos eixos definidos (que parece irremediavelmente desde itens como *Formação* até o *Controle Social e Gestão*), especificamente, na concepção de quem está na sala de aula, parece fundamental! E encontraremos a seguir mais uma "*história de submissão e rebeldia*" semelhante as já citadas pelo Maria Helena de Souza Patto. E como "o cotidiano se inventa com mil maneiras de

caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p.38-39) muitas táticas de sobrevivência serão observadas no próximo item desse capítulo.

4.5 O CADERNO DE ANOTAÇÕES DA PROFESSORA ALFABETIZADORA: RELEITURAS, INTERPRETAÇÕES E MEMÓRIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PNAIC

A partir desse ponto, será descrito as práticas de leitura da *Professora Alfabetizadora* do documento do PNAIC e sua reescrita a partir do exame conjunto entre a pesquisadora e a *Alfabetizadora* do seu caderno de anotações estruturado durante o curso de formação. Desse modo, ao se referir ao impacto do curso de formação PNAIC na sua prática e para avaliar a formação recebida, a alfabetizadora escolheu recorrer à releitura dos textos e das atividades mais significativas segundo seu ponto de vista e que foram *organizadas para o uso em sala de aula* em seu caderno de anotações. Escolheu recorrer à sua *atividade leitora do material proposto*, ou seja, aquilo que criou como produto da formação. Para ela, falar do PNAIC era falar do que havia se apropriado, isto é, das escolhas que fez e do que havia selecionado para compor o seu caderno. Se utilizando das suas *táticas leitoras* (Certeau, 1998), isto é, dos recursos do sujeito diante do jogo que se apresenta pelas normatizações impostas, buscou romper os esquemas demasiadamente formais, propondo suas *maneiras de fazer* enquanto *Professora Alfabetizadora* diante do *poder* dos cursos de formação. Assim, participa dos cursos de formação propostos pelo município, se apropria e se (re)apropria dos materiais apresentados, mas astuciosamente cria seu próprio material didático (NEVES; SAWAYA, 2019). São as novas formas de apropriação dos cursos de formação, citadas por Kalmus e Souza (2016), que não são previstas pelas políticas e que acabam construindo novas significações para o trabalho docente. Em consonância, a apresentação dos dados desse capítulo analisa, mediante práticas de leitura da *Professora Alfabetizadora*, o documento do PNAIC. Dessa forma, os dados serão apresentados tendo como referência o *Caderno de Anotações* e os textos selecionados pela *Alfabetizadora* na releitura desse material e do PNAIC. Na Figura 15 será apresentada a estruturação geral das pautas elaboradas pelas orientadoras de estudo; e também elegida pela *Professora Alfabetizadora* para estruturar seu *Caderno de Anotações*.

Figura 15 - Estrutura geral das Pautas dos encontros do curso de Formação PNAIC 2013.

Fonte: Próprio Autor (2018)

Como observado na Figura 15, os encontros eram elaborados tendo como referência os itens: 1) leitura para deleite; 2) apresentação dos objetivos do encontro; 3) estudo dirigido de textos e 4) tarefas de casa e escola. O item 3 da pauta era dividido por ano escolar. Assim, constavam diferentes leituras e questões a ser respondido por ano escolar: 1º ano; 2º ano ou 3º ano; e os professores se organizavam em grupo para leitura e discussão por ano escolar (a *Professora Alfabetizadora* ministrava para turmas do 2º ano; assim realizava as discussões como os professores do 2º ano, da unidade 2 do livro do PNAIC). Mediante análise do Caderno de anotações da professora e as Unidades do PNAIC, verificou-se que cada item da Pauta era estruturado a partir das oito Unidades do Caderno de Formação do PNAIC, assim a estrutura das Pautas e consequentemente o *Caderno de Anotações* estavam alinhadas ao material (Unidades do PNAIC e curso de

Formação realizado pelas orientadoras de estudo) constando sempre os itens: INICIANDO A CONVERSA; APROFUNDANDO O TEMA; APRENDENDO MAIS.

A análise do caderno na releitura realizada pela *Professora Alfabetizadora* (presente estudo, realizado em 2016) revela a prioridade dada pela *Alfabetizadora* aos temas que serão apresentados a seguir (BRASIL, 2012c, Ano 2; números de 1 a 6) já citados na metodologia do presente estudo:

- a) Número 1: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
- b) Número 2: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
- c) Número 3: A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
- d) Número 4: Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
- e) Número 5: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
- f) Número 6: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento

A seguir, serão analisadas (Material PNAIC: números de 1 a 6) a releitura e as formas de apropriação da *Professora Alfabetizadora* em relação a:

- a) Principal proposta do curso de formação: organização, planejamento, avaliação e rotina no ciclo de alfabetização;
- b) Dados que a *Professora Alfabetizadora* elenca nas suas releituras vinculadas aos entraves produzidos pelas orientações das diferentes propostas;
- c) Como atua efetivamente por trás da política educacional instituída no município.

A apresentação dos dados seguirá a seguinte estrutura:

- a) As questões e atividades (Caderno de Anotações do curso de Formação) selecionadas na releitura da *Professora Alfabetizadora* serão apresentadas no quadro abaixo e para melhor organização serão nomeadas de *interpretações*. Assim, sempre será indicado o número da *interpretação* nos diálogos entre pesquisador e professora Alfabetizadora. Desse modo, quando o texto indicar Interpretação 1, o leitor encontrará na Tabela 2 o número do encontro, a data,

qual foi a unidade/número consultada pela *Professora Alfabetizadora* e qual era a atividade/questão proposta no curso de formação em 2013. Durante a releitura surgiram algumas análises relacionadas ao material do curso de Formação PNAIC, mas que não estavam diretamente relacionadas às unidades do livro/PNAIC. Esses discursos serão nomeados de “análise”;

- b) Na apresentação dos dados (releitura da *Professora Alfabetizadora*), serão inseridos também tabelas e gráficos do material do PNAIC e da Prefeitura²⁷ que foram selecionados pela Alfabetizadora na sua releitura. Sempre a que a *Professora Alfabetizadora* elegeu tabelas/gráficos do PNAIC no texto (análise a seguir) será descrito: TABELA; QUADRO ou FIGURA selecionada pela *Professora Alfabetizadora* (Material PNAIC); e terá a indicação da página e da unidade selecionada; e quando selecionar as tabelas/gráficos do material da Prefeitura estará descrito: TABELA; QUADRO ou FIGURA selecionada pela *Professora Alfabetizadora* (Material de Planejamento da Prefeitura) ou (Material Didático da Prefeitura).

Quadro 8 - Atividades propostas pelo curso de formação e selecionadas pela *Professora Alfabetizadora*

ITEM	ENCONTRO	ATIVIDADE PROPOSTA NO CURSO DE FORMAÇÃO
Interpretação 1	3º ENCONTRO - DATA 12/04/2013 Número 1	Ler o texto “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – língua portuguesa”, analisar os quadros de direitos gerais de aprendizagem (leitura / produção de textos escritos / Oralidade / Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade / Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) e responder a seguinte questão: Em sua opinião, a proposta curricular do município, atende aos direitos de aprendizagem descritos no material do PACTO? Justifique. Entregar no próximo encontro.
Interpretação 2	4º ENCONTRO - DATA 19/04/2013 Número 1	Preenchimento da Tabela perfil da turma
Interpretação 3	6º ENCONTRO -	Quais práticas de alfabetização utilizadas pelos componentes do grupo (GRUPO: 2º ANO) são

²⁷ Material de Planejamento da Prefeitura: refere-se aos modelos de planejamentos; organização e estruturação de rotina (semanal; mensal; anual) elaborada pela Secretaria de Educação (antes do curso de Formação do PNAIC) e Material Didático da Prefeitura: Material Didático cobrado e adotado pela Secretaria de Educação do Município.

	DATA 17/05/2013 Número 2	semelhantes às formas de planejamento abordadas no material do PACTO?
Interpretação 4	7º ENCONTRO - DATA 24/05/2013 Número 2	Escolher uma modalidade organizada e relatar uma atividade desenvolvida com a sua turma, justificando qual o objetivo e se o mesmo foi alcançado.
Interpretação 5	7º ENCONTRO - DATA 24/05/2013 Número 2	Em grupo, analisar os modelos de rotina e responder as seguintes questões: - As rotinas contemplam os quatro eixos (leitura, produção de textos, escritos, oralidade, análise linguística) do componente curricular língua portuguesa? - Há interdisciplinaridade? - Os conteúdos estão distribuídos de forma equilibrada e de acordo com as especificidades da turma? - As rotinas semanais contemplam diferentes modos de organizar o trabalho pedagógico?
Interpretação 6	9º ENCONTRO - DATA 21/06/2013 Número 3	Ano 2: A compreensão do sistema de escrita alfabética e a consolidação da alfabetização. -Após a dinâmica, em grupo: analisar as sugestões de atividades; identificar para qual hipótese de escrita as atividades serão mais produtivas; elaborar possíveis variações para atender as demais hipóteses de escrita.
Interpretação 7	11º ENCONTRO - DATA 26/07/2013 Número 4	Ludicidade: resgate histórico / importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem / seleção de propostas - Manusear a caixa de jogos; Escolher um para jogar. - Refletir qual o objetivo do jogo escolhido, bem como possíveis adaptações diante dos diferentes níveis de escrita.
Interpretação 8	14º ENCONTRO - DATA 23/08/2013 Número 5	Atividade em grupo: Em grupo escolher um gênero (livros didáticos); identificar qual o gênero escolhido, analisar o gênero em sua tipologia textual, a esfera discursiva e a relação quanto à escolaridade. Socializar em grupo; registrar em folha; apresentar para a turma.
Interpretação 9	17º ENCONTRO - DATA 20/09/2013 Número 6	Sequência didática: Ler o texto de acordo com o ano escolar em grupo: Ano 2: Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. Discutir em grupo qual a definição de sequência didática proposta no material do PACTO
Interpretação 10	18º ENCONTRO - DATA 27/09/2013 Número 6	Definir Projetos Didáticos através de leitura feita no material, conforme ano escolar.
Análise 1	ENCONTRO - DATA	Folhinhas: Materiais utilizados pela <i>Professora Alfabetizadora</i> na sua prática da docência: recorte de

	13/10/2016	manuals; revistas especializadas; e material da Internet.
Análise 2	ENCONTRO – DATA 13/10/2016	Avaliação em sala de aula: críticas, apreciações, compreensões; observações.
Análise 3	ENCONTRO – DATA 17/11/2016	Como avalia as mudanças sofridas na rede municipal: alteração do secretário de Educação após eleições municipais.
Análise 4	ENCONTRO – DATA 17/11/2016	Crítica ao formato atual de Capacitação dos Professores Alfabetizadores (novatos e antigos na rede municipal)

Fonte: Próprio Autor (2018)

4.5.1 ACOMODAÇÃO, ADAPTAÇÃO OU O ATO DE APROPRIAR-SE: OS ELEMENTOS CONCEITUAIS DO PNAIC: ORGANIZAÇÃO; PLANEJAMENTO E ROTINA²⁸

Da leitura conjunta do trecho do caderno e das unidades do PNAIC, e ao ser questionada sobre qual era a proposta, foi interessante notar que a *Professora Alfabetizadora* escolheu aquela que definia uma ação, um direcionamento claro para a prática pedagógica com a leitura e a escrita:

Pesquisadora (Interpretação 1): Qual era a proposta desse 3º encontro?

Alfabetizadora (Interpretação 1): No meu ponto de vista é uma coisa que a gente já fazia... Uma coisa que não teve tanta mudança. Ó! Olhando tudo aqui que está escrito... Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros; Apreciar e compreender textos do universo literário; Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários. A gente faz tudo isso (silêncio... olhando o material).

Pesquisadora (Interpretação 1): E o que você acha? Como você responderia hoje. Em sua opinião, a proposta curricular do município, atende aos direitos de aprendizagem descritos no material do PACTO?

Alfabetizadora (Interpretação 1): Risos... Mas tenho que responder...? Justificar? (risos). A gente cumpre. Né? E é claro que tem exceções... Tem casos em sala de aula que a gente não cumpre... Crianças na 5ª série que não está alfabetizada. Mas é exceção. Casos específicos de crianças de inclusão.

²⁸ No Anexo V o leitor encontrará a transcrição de uma das entrevistas realizadas com a “Alfabetizadora”.

Mas também, revela que havia entendido que o objetivo da atividade proposta era determinar as práticas que deveriam ser executadas na sala de aula pelos professores. Constrangida a ter que afirmar que o que se propunha era uma repetição das exigências da secretaria da educação, passou a justificar por que nem sempre cumpria essas determinações. Em outro momento do caderno reafirma que as atividades propostas e os objetivos da formação era mesmo monitorar e dirigir o trabalho do professor para aquilo que se queria ver cumprir na sala de aula.

Alfabetizadora (Interpretação 1): *É como nosso APL (Atividade Permanente de Leitura) que realizamos com as crianças. Momento de leitura. É escolhido um texto para ler naquele dia. No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.*

Alfabetizadora (Interpretação 1): *Aqui queriam saber o que a gente faz; a realidade da sala de aula... Com o que está no material do PACTO... Comparar... Vamos ver. Aqui ó!*

Na sequência proposta no caderno de anotações é possível verificar que colou a Figura 16 (Unidade 2, p. 25): Quadro de rotina com objetivo de pensar na organização das modalidades do trabalho pedagógico de forma articulada (Brasil, 2012c). Cabe destacar que a Figura 16 já foi apresentada na unidade III deste estudo (Figura 7). Mas será apresentada novamente por conta de sua relevância e para melhor entendimento da análise a seguir.

Figura 16 – Figura (já descrita no Capítulo III) selecionada pela *Professora Alfabetizadora* (Material PNAIC)

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividade permanente (todas as crianças) (cantar músicas; roda de conversas; exploração do calendário; registro e leitura da rotina do dia; contagem dos alunos e reflexão sobre propriedades da adição, trabalho com os nomes próprios na chamada e na escolha do ajudante do dia)				
Atividade permanente (todas as crianças) (leitura deleite utilizando as estratégias de leitura – antes, durante e depois; pode ser uma leitura individual, dupla, coletiva ou protocolada – continuidade no dia seguinte). Os livros do PNBE e do PNLD Obras Complementares podem ser usados.				
Atividade permanente (Correção das atividades de casa - coletiva ou individual – pode-se formar grupos)				
Atividade permanente (Apresentação oral das histórias lidas por cada criança no final de semana) Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo A – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de Alfabetização na sala (grupo B – atividade/jogos de apropriação ou consolidação do SEA)	Sequência didática Exploração de gêneros orais e escritos focando temas relativos a diferentes componentes curriculares Todas as crianças	Divisão em dois grupos: Informática (grupo B – Projeto didático: atividade de pesquisa envolvendo diferentes componentes curriculares) Jogos de alfabetização na sala (grupo A – atividade/jogos envolvendo a apropriação da ortografia)	Sequência didática Atividade de produção/ revisão de texto, contemplando temas de diferentes componentes curriculares.
Merenda / Recreio / Cantinho da leitura (livre)				
Sequência didática (uso do livro didático de Língua Portuguesa ou Matemática, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	Atividade sequencial Exploração de atividades/ jogos de alfabetização e/ou de apropriação da norma ortográfica em grupos.	Projeto didático (depende da temática)	Sequência didática (uso de livros didáticos de diferentes componentes curriculares, que abordem os conhecimentos explorados na sequência didática ou projeto didático). Em dupla e/ou individual	
Atividade permanente Organização da sala e anotação das atividades de casa na agenda/caderno				

Fonte: BRASIL (2012, Número 1, p. 25).

E apontando no próprio texto do PNAIC ao folhear o material, compara-o ao seu próprio mapa das atividades, que deve realizar e prestar conta semanalmente em Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2012, p. 6-25). E afirma,

Alfabetizadora (Interpretação 1): Aqui ó! Nossos APLs. É igualzinho o que tem no meu caderno. Vou pegar para você ver...

Acho que é a mesma coisa... Mas muda somente alguma nomenclatura.

Quadro 9 – Quadro selecionada pela *Professora Alfabetizadora* (Material de Planejamento da Prefeitura): Mapa de as atividades a serem realizadas semanalmente para as turmas do 1º e 2º ano; elaboradas pela secretaria municipal.

LINGUA PORTUGUESA – 1º E 2º ANO	
L.O.	Linguagem Oral (01)
A.P.B.	Atividade Permanente de Biblioteca (01)
A.P.L.	Atividade Permanente de Leitura (TD)
S.O.	Situação Ocasional
S.D OU PROJ.	Situação Didática ou Projeto (02)
A.P.P./R.T.	Atividade Permanente de Produção e Revisão de Texto (03)
A.A.R.I.	Atividade de Análise de Reflexão sobre a Língua (03)
A.P.A.	Atividade Permanente de Alfabetização (TD)
MATEMÁTICA	
N.O.	Números e operações (04)
T.I.	Tratamento de Informações (01)
G.M.	Grandezas e medidas (01)
E.F.	Espaço e Forma (01)

Fonte: Caderno de anotações da *Professora Alfabetizadora*

Pesquisadora (Interpretação 1): *É igual? Analisando cada dia 2ª, 3ª, 4ª...?*

Alfabetizadora (Interpretação 1): *Totalmente não... Mas se você olhar na minha rotina, você verá que é muito semelhante. Olha só aqui. Olha só! Super parecido a 4ª feira. Aqui anotei que dei essa atividade: Atividade Permanente e Sequência Didática.*

[...] Por que eu acho que isso foi feito? Porque embora a gente seja cobrada para fazer todos os dias os APL, tem professor que ainda não faz. No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.

Pesquisadora (Interpretação 1): *E como foi?*

Alfabetizadora (Interpretação 1): *É! Tem coisas que a gente não consegue; não tem como: Aprofundar; Consolidar... É! E a gente já tem aqui por exemplo os APL, quando é para I - Introduzir; A - Aprofundar; C – Consolidar.*

Seguindo a mesma estrutura de monitoramento (planejamento e organização) objetivando uma análise das atividades diárias do professor tais como Atividade Permanente e Sequência Didática, o material propõe, também, que os alfabetizadores preencham o perfil de sua turma (uma sugestão de instrumento de acompanhamento da turma). Desse modo, desde os primeiros números, propõem-

se um exercício de *automonitoramento* e de *auto-avaliação* para a prática diária (cotidiana) do professor; e as primeiras análises da Alfabetizadora (primeiras releituras) caminhavam na direção de um descontentamento em relação a esses projetos que se direcionam a estruturação e/ou reestruturação da instituição escolar e de suas práticas internas de modo a inculcar uma proposta de organização curricular, um modelo de gestão e de avaliação sem prever o que já foi construído pela escola, pelos municípios, por aqueles que já estão gerenciando a escola e a sala de aula há muito tempo.

Assim, desde as primeiras propostas de formação continuada dos professores (propostas no âmbito nacional e por estado) com o objetivo de melhorar a aprendizagem de leitura e escrita nas séries do ciclo I do ensino fundamental (primeira a quarta séries) que conduziram à estruturação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), se propõe ações que articulam a formação continuada, o acompanhamento das escolas, a elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, objetivando uma política pública para o ciclo de alfabetização voltada à melhoria do ensino em toda a rede estadual (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Contudo, nota-se um modelo que cria o distanciamento entre a intenção do discurso oficial e a realidade escolar. Sendo implantado do centro para as bases, ignorando-se os sujeitos que estão diretamente envolvidas nos programas propostos e que poderiam ser parceiros na discussão dessas políticas (SOUZA, 2015).

Assim, a Alfabetizadora apropria-se e/ou (re)apropria-se dos textos que organizou em seu Caderno de Anotações (quando realiza junto com a pesquisadora a (re)leitura do material), no entanto, produzindo e criando demandas, apontando necessidades e incoerências da proposta. Por meio dessa atuação tática (Certeau, 1998), a *Professora Alfabetizadora* afirma que já fazia o que havia sido proposto pelo material do governo federal e ao comparar com as suas atividades organizadas e planejadas (Material de Planejamento da Prefeitura) denuncia (nessas primeiras releituras) as atividades repetitivas, afirmando que sua prática diária é mais adequada: “*a nossa é mais completa*”; “[...] *é muito melhor*”. Demonstrando os limites da proposta ao não atenderem às necessidades de intervenção em classe a partir de situações concretas vividas junto aos alunos. Denunciando sua insatisfação com o modelo proposto. Como será descrito a seguir pela *Professora Alfabetizadora* (Interpretação 2):

Alfabetizadora (Interpretação 2): *Aqui era para casa... preenchimento do perfil da turma... Eu tinha que preencher o perfil de minha turma: Tarefa de casa. Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma. Tinha que indicar se a criança consegue cada item SIM; NÃO ou PARCIALMENTE. Tinha que colocar a quantidade de criança para cada item. Entendeu? Olha aqui?*

Figura 17 – Sugestão de instrumento de acompanhamento da turma: Material PNAIC

Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

Conhecimento / Capacidade	Sim	Parcialmente	Não
Escreve o próprio nome.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (SIM), a quantidade de crianças que domina parcialmente (PARCIALMENTE) e a quantidade de crianças que não domina (NÃO).

Fonte: BRASIL (2012, Unidade 1, p. 41).

Pesquisadora (Interpretação 2): E como era? As formadoras entregavam um xerox dessa tabela e vocês tinham que preencher e entregar no próximo encontro. É isso?

Alfabetizadora (Interpretação 2): Sim. Elas xerocavam e entregavam... E que tá de acordo também, Edna, com... Deixa eu ver... Igual uma ficha que os pais assinam nos dias dos pais que é parecido com essa. Fica aqui que vou na secretaria pegar para você ver. Já temos uma ficha parecida com essa que fazemos e entregamos aos pais no dia dos pais. A nossa é mais completa (risos).

Figura 18 – Ficha avaliação individual dos alunos: Material de Planejamento da Prefeitura

COMPONENTES CURRICULARES	1º Bimestre			2º Bimestre			3º Bimestre			4º Bimestre			5º Conceito	RESULTADO FINAL
	M	F	F/C	M	F	F/C	M	F	F/C	M	F	F/C		
Português	4,5	13		4,5	10									() Promovido(a)
História	4,5			5,0										() Promovido(a)
Geografia	4,5			5,0										pelos Conselhos de
Matemática	4,5			5,0										Classe
Ciências	4,5			5,0										() Necessita de
Ed. Física	5,0			5,0										apoio pedagógico
Arte	5,0			5,0										para o ano seguinte
Inglês	5,0			5,0										() Retido(a)
Total de Faltas														

COMPETÊNCIA E HABILIDADES AINDA NÃO ADQUIRIDAS PELO ALUNO		1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
Ler e analisar diferentes gêneros textuais (narrativos, poéticos, informativos, didáticos, jornalísticos, históricos, tabelas, outros).		X	X		
Ler e analisar textos não verbais tais como: mapas, fotos, gravuras, gráficos, outros.		X	X		
Organizar-se e produzir textos escritos em diferentes gêneros (narrativos, poéticos, descritivos, dissertativos, informativos, outros).		X	X		
Elaborar tabelas, esquemas, gráficos, desenhos, etc.		X	X		
Expor ideias com clareza, argumentar em defesa das suas ideias, continuar a exploração de outros acrescentando ideias novas.		X	X		
Saber perguntar e responder com propriedade, elaborando hipóteses.		X	X		
Coletar e organizar informações.		X	X		
Estabelecer relações entre as informações coletadas, formular perguntas e elaborar hipóteses a partir das informações coletadas.		X	X		
Utilizar-se das informações e conceitos na resolução de problemas em diversas situações.		X	X		

JUSTIFICATIVA(S) PARA O NÃO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES		1º Bim	2º Bim	3º Bim	4º Bim
A	Problemas de saúde				
B	Falta de hábito de estudo				
C	Não realização das atividades				
D	Frequência insuficiente	X	X		
E	Dificuldade de aprendizagem	X	X		
F	Indisciplina				
G	Encaminhado(a): () Psicopedagogo () Psicólogo () Fonoaudiólogo () Atividade Complementar () Espaço Educacional				
H	Outros:				

CIÊNCIA DOS RESPONSÁVEIS	
1º Bimestre - Data: 25/04/2016	Assinatura do Responsável: [Assinatura]
2º Bimestre - Data: 06/07/2016	Assinatura do Responsável: _____
3º Bimestre - Data: ____/____/____	Assinatura do Responsável: _____
4º Bimestre - Data: ____/____/____	Assinatura do Responsável: _____
[Assinatura] Professor	_____ Diretor de Escola
	_____ Professor Coordenador

Fonte: Caderno de anotações da Professora Alfabetizadora

Alfabetizadora (Interpretação 2): O mapa de alfabetização que a gente faz não é tão parecido. Mas também é muito melhor (risos). Olha aqui. Pode fotografar!

Figura 19 – Mapa de Alfabetização: Material de Planejamento da Prefeitura

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Quant. de alunos	28			

Pré-silábico	Sil. sem valor	Sil. com valor	Sil. alfabético	Alfabético

Nº	Aluno	Data Nas.	Exat. Ant.	Sond. Inic.	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM	5º BIM	6º BIM	7º BIM	8º BIM	9º BIM	10º BIM	11º BIM	12º BIM	13º BIM	14º BIM	15º BIM	16º BIM	17º BIM	18º BIM	19º BIM	20º BIM	21º BIM	22º BIM	23º BIM	24º BIM	25º BIM	26º BIM	27º BIM	28º BIM	29º BIM	30º BIM	31º BIM	32º BIM	33º BIM	34º BIM	35º BIM	36º BIM	37º BIM	38º BIM	39º BIM	40º BIM	41º BIM	42º BIM	43º BIM	44º BIM	45º BIM	46º BIM	47º BIM	48º BIM	49º BIM	50º BIM	51º BIM	52º BIM	53º BIM	54º BIM	55º BIM	56º BIM	57º BIM	58º BIM	59º BIM	60º BIM	61º BIM	62º BIM	63º BIM	64º BIM	65º BIM	66º BIM	67º BIM	68º BIM	69º BIM	70º BIM	71º BIM	72º BIM	73º BIM	74º BIM	75º BIM	76º BIM	77º BIM	78º BIM	79º BIM	80º BIM	81º BIM	82º BIM	83º BIM	84º BIM	85º BIM	86º BIM	87º BIM	88º BIM	89º BIM	90º BIM	91º BIM	92º BIM	93º BIM	94º BIM	95º BIM	96º BIM	97º BIM	98º BIM	99º BIM	100º BIM	101º BIM	102º BIM	103º BIM	104º BIM	105º BIM	106º BIM	107º BIM	108º BIM	109º BIM	110º BIM	111º BIM	112º BIM	113º BIM	114º BIM	115º BIM	116º BIM	117º BIM	118º BIM	119º BIM	120º BIM	121º BIM	122º BIM	123º BIM	124º BIM	125º BIM	126º BIM	127º BIM	128º BIM	129º BIM	130º BIM	131º BIM	132º BIM	133º BIM	134º BIM	135º BIM	136º BIM	137º BIM	138º BIM	139º BIM	140º BIM	141º BIM	142º BIM	143º BIM	144º BIM	145º BIM	146º BIM	147º BIM	148º BIM	149º BIM	150º BIM	151º BIM	152º BIM	153º BIM	154º BIM	155º BIM	156º BIM	157º BIM	158º BIM	159º BIM	160º BIM	161º BIM	162º BIM	163º BIM	164º BIM	165º BIM	166º BIM	167º BIM	168º BIM	169º BIM	170º BIM	171º BIM	172º BIM	173º BIM	174º BIM	175º BIM	176º BIM	177º BIM	178º BIM	179º BIM	180º BIM	181º BIM	182º BIM	183º BIM	184º BIM	185º BIM	186º BIM	187º BIM	188º BIM	189º BIM	190º BIM	191º BIM	192º BIM	193º BIM	194º BIM	195º BIM	196º BIM	197º BIM	198º BIM	199º BIM	200º BIM	201º BIM	202º BIM	203º BIM	204º BIM	205º BIM	206º BIM	207º BIM	208º BIM	209º BIM	210º BIM	211º BIM	212º BIM	213º BIM	214º BIM	215º BIM	216º BIM	217º BIM	218º BIM	219º BIM	220º BIM	221º BIM	222º BIM	223º BIM	224º BIM	225º BIM	226º BIM	227º BIM	228º BIM	229º BIM	230º BIM	231º BIM	232º BIM	233º BIM	234º BIM	235º BIM	236º BIM	237º BIM	238º BIM	239º BIM	240º BIM	241º BIM	242º BIM	243º BIM	244º BIM	245º BIM	246º BIM	247º BIM	248º BIM	249º BIM	250º BIM	251º BIM	252º BIM	253º BIM	254º BIM	255º BIM	256º BIM	257º BIM	258º BIM	259º BIM	260º BIM	261º BIM	262º BIM	263º BIM	264º BIM	265º BIM	266º BIM	267º BIM	268º BIM	269º BIM	270º BIM	271º BIM	272º BIM	273º BIM	274º BIM	275º BIM	276º BIM	277º BIM	278º BIM	279º BIM	280º BIM	281º BIM	282º BIM	283º BIM	284º BIM	285º BIM	286º BIM	287º BIM	288º BIM	289º BIM	290º BIM	291º BIM	292º BIM	293º BIM	294º BIM	295º BIM	296º BIM	297º BIM	298º BIM	299º BIM	300º BIM	301º BIM	302º BIM	303º BIM	304º BIM	305º BIM	306º BIM	307º BIM	308º BIM	309º BIM	310º BIM	311º BIM	312º BIM	313º BIM	314º BIM	315º BIM	316º BIM	317º BIM	318º BIM	319º BIM	320º BIM	321º BIM	322º BIM	323º BIM	324º BIM	325º BIM	326º BIM	327º BIM	328º BIM	329º BIM	330º BIM	331º BIM	332º BIM	333º BIM	334º BIM	335º BIM	336º BIM	337º BIM	338º BIM	339º BIM	340º BIM	341º BIM	342º BIM	343º BIM	344º BIM	345º BIM	346º BIM	347º BIM	348º BIM	349º BIM	350º BIM	351º BIM	352º BIM	353º BIM	354º BIM	355º BIM	356º BIM	357º BIM	358º BIM	359º BIM	360º BIM	361º BIM	362º BIM	363º BIM	364º BIM	365º BIM	366º BIM	367º BIM	368º BIM	369º BIM	370º BIM	371º BIM	372º BIM	373º BIM	374º BIM	375º BIM	376º BIM	377º BIM	378º BIM	379º BIM	380º BIM	381º BIM	382º BIM	383º BIM	384º BIM	385º BIM	386º BIM	387º BIM	388º BIM	389º BIM	390º BIM	391º BIM	392º BIM	393º BIM	394º BIM	395º BIM	396º BIM	397º BIM	398º BIM	399º BIM	400º BIM	401º BIM	402º BIM	403º BIM	404º BIM	405º BIM	406º BIM	407º BIM	408º BIM	409º BIM	410º BIM	411º BIM	412º BIM	413º BIM	414º BIM	415º BIM	416º BIM	417º BIM	418º BIM	419º BIM	420º BIM	421º BIM	422º BIM	423º BIM	424º BIM	425º BIM	426º BIM	427º BIM	428º BIM	429º BIM	430º BIM	431º BIM	432º BIM	433º BIM	434º BIM	435º BIM	436º BIM	437º BIM	438º BIM	439º BIM	440º BIM	441º BIM	442º BIM	443º BIM	444º BIM	445º BIM	446º BIM	447º BIM	448º BIM	449º BIM	450º BIM	451º BIM	452º BIM	453º BIM	454º BIM	455º BIM	456º BIM	457º BIM	458º BIM	459º BIM	460º BIM	461º BIM	462º BIM	463º BIM	464º BIM	465º BIM	466º BIM	467º BIM	468º BIM	469º BIM	470º BIM	471º BIM	472º BIM	473º BIM	474º BIM	475º BIM	476º BIM	477º BIM	478º BIM	479º BIM	480º BIM	481º BIM	482º BIM	483º BIM	484º BIM	485º BIM	486º BIM	487º BIM	488º BIM	489º BIM	490º BIM	491º BIM	492º BIM	493º BIM	494º BIM	495º BIM	496º BIM	497º BIM	498º BIM	499º BIM	500º BIM	501º BIM	502º BIM	503º BIM	504º BIM	505º BIM	506º BIM	507º BIM	508º BIM	509º BIM	510º BIM	511º BIM	512º BIM	513º BIM	514º BIM	515º BIM	516º BIM	517º BIM	518º BIM	519º BIM	520º BIM	521º BIM	522º BIM	523º BIM	524º BIM	525º BIM	526º BIM	527º BIM	528º BIM	529º BIM	530º BIM	531º BIM	532º BIM	533º BIM	534º BIM	535º BIM	536º BIM	537º BIM	538º BIM	539º BIM	540º BIM	541º BIM	542º BIM	543º BIM	544º BIM	545º BIM	546º BIM	547º BIM	548º BIM	549º BIM	550º BIM	551º BIM	552º BIM	553º BIM	554º BIM	555º BIM	556º BIM	557º BIM	558º BIM	559º BIM	560º BIM	561º BIM	562º BIM	563º BIM	564º BIM	565º BIM	566º BIM	567º BIM	568º BIM	569º BIM	570º BIM	571º BIM	572º BIM	573º BIM	574º BIM	575º BIM	576º BIM	577º BIM	578º BIM	579º BIM	580º BIM	581º BIM	582º BIM	583º BIM	584º BIM	585º BIM	586º BIM	587º BIM	588º BIM	589º BIM	590º BIM	591º BIM	592º BIM	593º BIM	594º BIM	595º BIM	596º BIM	597º BIM	598º BIM	599º BIM	600º BIM	601º BIM	602º BIM	603º BIM	604º BIM	605º BIM	606º BIM	607º BIM	608º BIM	609º BIM	610º BIM	611º BIM	612º BIM	613º BIM	614º BIM	615º BIM	616º BIM	617º BIM	618º BIM	619º BIM	620º BIM	621º BIM	622º BIM	623º BIM	624º BIM	625º BIM	626º BIM	627º BIM	628º BIM	629º BIM	630º BIM	631º BIM	632º BIM	633º BIM	634º BIM	635º BIM	636º BIM	637º BIM	638º BIM	639º BIM	640º BIM	641º BIM	642º BIM	643º BIM	644º BIM	645º BIM	646º BIM	647º BIM	648º BIM	649º BIM	650º BIM	651º BIM	652º BIM	653º BIM	654º BIM	655º BIM	656º BIM	657º BIM	658º BIM	659º BIM	660º BIM	661º BIM	662º BIM	663º BIM	664º BIM	665º BIM	666º BIM	667º BIM	668º BIM	669º BIM	670º BIM	671º BIM	672º BIM	673º BIM	674º BIM	675º BIM	676º BIM	677º BIM	678º BIM	679º BIM	680º BIM	681º BIM	682º BIM	683º BIM	684º BIM	685º BIM	686º BIM	687º BIM	688º BIM	689º BIM	690º BIM	691º BIM	692º BIM	693º BIM	694º BIM	695º BIM	696º BIM	697º BIM	698º BIM	699º BIM	700º BIM	701º BIM	702º BIM	703º BIM	704º BIM	705º BIM	706º BIM	707º BIM	708º BIM	709º BIM	710º BIM	711º BIM	712º BIM	713º BIM	714º BIM	715º BIM	716º BIM	717º BIM	718º BIM	719º BIM	720º BIM	721º BIM	722º BIM	723º BIM	724º BIM	725º BIM	726º BIM	727º BIM	728º BIM	729º BIM	730º BIM	731º BIM	732º BIM	733º BIM	734º BIM	735º BIM	736º BIM	737º BIM	738º BIM	739º BIM	740º BIM	741º BIM	742º BIM	743º BIM	744º BIM	745º BIM	746º BIM	747º BIM	748º BIM	749º BIM	750º BIM	751º BIM	752º BIM	753º BIM	754º BIM	755º BIM	756º BIM	757º BIM	758º BIM	759º BIM	760º BIM	761º BIM	762º BIM	763º BIM	764º BIM	765º BIM	766º BIM	767º BIM	768º BIM	769º BIM	770º BIM	771º BIM	772º BIM	773º BIM	774º BIM	775º BIM	776º BIM	777º BIM	778º BIM	779º BIM	780º BIM	781º BIM	782º BIM	783º BIM	784º BIM	785º BIM	786º BIM	787º BIM	788º BIM	789º BIM	790º BIM	791º BIM	792º BIM	793º BIM	794º BIM	795º BIM	796º BIM	797º BIM	798º BIM	799º BIM	800º BIM	801º BIM	802º BIM	803º BIM	804º BIM	805º BIM	806º BIM	807º BIM	808º BIM	809º BIM	810º BIM	811º BIM	812º BIM	813º BIM	814º BIM	815º BIM	816º BIM	817º BIM	818º BIM	819º BIM	820º BIM	821º BIM	822º BIM	823º BIM	824º BIM	825º BIM	826º BIM	827º BIM	828º BIM	829º BIM	830º BIM	831º BIM	832º BIM	833º BIM	834º BIM	835º BIM	836º BIM	837º BIM	838º BIM	839º BIM	840º BIM	841º BIM	842º BIM	843º BIM	844º BIM	845º BIM	846º BIM	847º BIM	848º BIM	849º BIM	850º BIM	851º BIM	852º BIM	853º BIM	854º BIM	855º BIM	856º BIM	857º BIM	858º BIM	859º BIM	860º BIM	861º BIM	862º BIM	863º BIM	864º BIM	865º BIM	866º BIM	867º BIM	868º BIM	869º BIM	870º BIM	871º BIM	872º BIM	873º BIM	874º BIM	875º BIM	876º BIM	877º BIM	878º BIM	879º BIM	880º BIM	881º BIM	882º BIM	883º BIM	884º BIM	885º BIM	886º BIM	887º BIM	888º BIM	889º BIM	890º BIM	891º BIM	892º BIM	893º BIM	894º BIM	895º BIM	896º BIM	897º BIM	898º BIM	899º BIM	900º BIM	901º BIM	902º BIM	903º BIM	904º BIM	905º BIM	906º BIM	907º BIM	908º BIM	909º BIM	910º BIM	911º BIM	912º BIM	913º BIM	914º BIM	915º BIM	916º BIM	917º BIM	918º BIM	919º BIM	920º BIM	921º BIM	922º BIM	923º BIM	924º BIM	925º BIM	926º BIM	927º BIM	928º BIM	929º BIM	930º BIM	931º BIM	932º BIM	933º BIM	934º BIM	935º BIM	936º BIM	937º BIM	938º BIM	939º BIM	940º BIM	941º BIM	942º BIM	943º BIM	944º BIM	945º BIM	946º BIM	947º BIM	948º BIM	949º BIM	950º BIM	951º BIM	952º BIM	953º BIM	954º BIM	955º BIM	956º BIM	957º BIM	958º BIM	959º BIM	960º BIM	961º BIM	962º BIM	963º BIM	964º BIM	965º BIM	966º BIM	967º BIM	968º BIM	969º BIM	970º BIM	971º BIM	972º BIM	973º BIM	974º BIM	975º BIM	976º BIM	977º BIM	978º BIM	979º BIM	980º BIM	981º BIM	982º BIM	983º BIM	984º BIM	985º BIM	986º BIM	987º BIM	988º BIM	989º BIM	990º BIM	991º BIM	992º BIM	993º BIM	994º BIM	995º BIM	996º BIM	997º BIM	998º BIM	999º BIM	1000º BIM
----	-------	-----------	------------	-------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

produzir, como também a *Professora Alfabetizadora produtora de sentido no ato de ler*.

Todavia, a análise conjunta dos textos, das anotações do caderno e suas críticas revelou que o projeto de formação do PNAIC pressupunha que se poderia moldar o professor a partir do material instrucional oferecido. A própria escrita do PNAIC, a disposição gráfica das informações em tabelas, gráficos, usados para descrever as atividades a serem propostas e os objetivos a serem cumpridos em cada etapa vem ao encontro do que Certeau (1998) já havia chamado atenção: o pressuposto de que se pode forjar os indivíduos a partir do escrito, do texto que monitora à distância as ações que o professor deve executar em sala de aula.

Mas *aqui* após a pesquisa de campo (ouvindo as conversas gravadas e as anotações realizadas) torna-se fundamental considerar mais de perto a arte de fazer, já que é uma *arte de caça ilegal* e, por conseguinte ativa, transgressora, em que é possível manifestar o que fazem os sujeitos daquilo que lhes é imposto, como resiste e transforma. E, portanto, tornando-se imperativo considerar as memórias escritas dessa *Professora Alfabetizadora* (suas anotações) e o ato de leitura/releitura como um ato ativo de suas ideias e dos *seus escritos*, das suas críticas e dos seus usos ao que vem sendo imposto. Como se pode observar nas Releituras 3, 4, 5 realizadas pela Alfabetizadora sobre as propostas do projeto nos números que discutem o gerenciamento e estruturação da Rotina Diária do Professor em sala de aula:

Alfabetizadora (Interpretação 3): *E aqui ô! Queriam saber o que a gente faz novamente!... Aqui é meu tempo didático dessa semana. Olha só! Mas eu não sigo tudo como pensei antes de criar a rotina... As vezes tenho que mudar um pouco... Por conta da turma; do que aconteceu no dia... Mas é mais ou menos isso...*

[...] Olha aqui eu vou ajustando de acordo com a necessidade da turma; sigo o que é pedido mas vou ajustando...

*[...] Além de ter que seguir essa rotina, preciso indicar que material vou usar e o **Material Didático da Prefeitura** é sempre obrigatório. E tem que usar 100% elas²⁹ falam... Mas deixo a 6ª feira livre para trabalhar as dificuldades dos alunos (dar um reforço). E esse material (**Material Didático da Prefeitura**) pira o cabeção de qualquer um; não flui... deixa buraco... e eu tenho que tentar avançar... Assim na 6ª que eu não tenho especialista eu tento avançar. Meto o pau no que está faltando.*

Alfabetizadora (Interpretação 4): *Olha aqui! A atividade era: Escolher uma modalidade organizativa e relatar uma atividade desenvolvida com a sua turma, justificando qual o objetivo e se o mesmo foi alcançado*

²⁹ Citando os formadores da Prefeitura.

(ranranran...). Então! Mas é a mesma coisa que falamos... Das minhas rotinas... que eu te entreguei como organizo a rotina aqui na escola... né?

Alfabetizadora (Interpretação 5): [...] Então vamos ver essa aqui... Hã! A rotina faz parte da nossa vida de professor... Tem que fazer... todo professor monta sua rotina semanal... e esse texto vai ficar aí né? Na rotina. O que nós contemplamos ou não aqui...[...] Eu acho que aqui nós contemplamos mais coisas... do que foi citado no material do PACTO. Quando nós fizemos o curso nós já conhecíamos e tínhamos todas as siglas. Né?

O seu caderno de anotações também revela que entendeu a proposta instrucional do material ao organiza-lo para o seu uso em sala de aula, mediante o xerox das atividades proposta e sua apresentação em etapas destinadas à sua execução, como na montagem de um diário de classe.

Estrategicamente organiza o material do curso para consultar quando necessário, utilizando a leitura e a escrita, na tentativa de entender (ainda que por partes ou integralmente) o necessário, através dos códigos que lhe são apresentados. E contrariamente às justificativas dos cursos de formação de que é preciso ensinar o professor a ler textos científicos, a alfabetizadora revelou ser uma leitora competente (NEVES; SAWAYA, 2019). Assim a *Professora Alfabetizadora* revive seu caderno de anotações e faz uma nova leitura dos textos do PNAIC; e (re)apropriando-se dos *protocolos de leitura* (ROCKWELL, 2001) estruturados por um projeto educacional implementado pelo Governo Federal (PNAIC) cria um novo protocolo: o seu - uma tática de habitação do texto - (re)apropriando-se do seu conteúdo e até mesmo de seu sentido, com autoridade de *novo* autor (CERTEAU, 1998) e ensina e *empresta* seu material para outros educadores, argumentando que os mesmos (por serem novatos) não tem a mesma destreza; astúcia para gerenciar tantas informações.

Alfabetizadora (Interpretação 8): *Aqui... Em grupo escolher gênero, livros didáticos, identificar qual gênero escolhido, analisar o gênero em sua tipografia textual... Isso ai eu não lembro... nadinha... acho que foi mais pra ver se os professores estão conseguindo “saber” diferenciar os gêneros. É porque na hora que o professor pega o livro didático, tem que saber distinguir qual é qual... Porque isso aqui, Edna, a gente encontra muito problema em sala de aula pelo o que eu vejo com outras professoras e com as novatas.*

[...] Eu vejo as coordenadoras cobrando. Tem professor que, por exemplo, trabalha só com conto...

Alfabetizadora (Interpretação 9): *É, então! Aqui é ensinar eu acho, né ó, sistematização... e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens. Discutir em grupo qual a definição de sequência didática proposta no material do PACTO. Eita bagaça. Vou linkar com a prática didática daqui né?*

Pesquisadora (Interpretação 9): *O que você acha?*

Alfabetizadora (Interpretação 9): *Eu acho isso super válido né, porque é assim, não dá pra trabalhar separado, Edna, as coisas... Quando você faz o seu diário, você já faz a sequência didática não é? Eu já faço... Por exemplo 2ª já dá gancho pra 3ª. E o livro que você vai escolher, vai ser o livro que você vai trabalhar outras coisas também. Mas as novatas não conseguem... Coitadas! [...] Olha só ela já fez a rotina dela³⁰... Eu entreguei todo o meu material pra ela. Disse que ela deveria xerocar tudo; minhas folhinhas... Falei o que ela deveria fazer. Se você não entender vem falar comigo. Ela fez a rotina, levou para a coordenadora e levou parabéns. Ela ficou tão feliz... Mas tão feliz, tão contente...*

De modo geral, na releitura observou-se que se se apropria dos documentos que lhes são apresentados a partir das suas necessidades cotidianas e dos seus saberes relacionados à sua prática de sala de aula (como pode ser observado na Releitura 9). Igualmente nota-se na *análise 1*, (que será apresentada a seguir) que a leitura e a releitura vai na mesma direção das discussões de Chartier (1990) e Sarti (2005) demonstrando que a *Professora Alfabetizadora* também costuma buscar informações para efetivar seus *fazeres ordinários* da classe na leitura de manuais, revistas e materiais disponíveis na Internet. Observam-se, assim, leituras e recortes de materiais que se transformam em leituras de uso. Como cita Sarti (2005), os contornos adquiridos por essas leituras acabam exercendo um papel relevante na formação das representações sobre as leituras dos educadores, indicando maneiras particulares de apropriação. De tal modo, observa-se que a *Alfabetizadora* apresenta com autoridade de *quem sabe fazer* sua rotina e seu planejamento diário (elaborado mediante *folhinhas* que nomeia como o material elaborado por ela através dos materiais coletados) e relata sem *pestanejar* seu *fazer cotidiano*... Em alguns momentos angustiada (porque não tem apoio da prefeitura para organizar seu material) e em outros entusiasmada por conta das estratégias e táticas utilizadas por ela para ajudar os professores *novatos*. Como pode ser observado anteriormente na *Releitura 9*; e *Análise 1* a seguir:

³⁰ Citando uma professora Alfabetizadora (iniciou na escola há pouco tempo) que está com dificuldades para elaborar a Rotina Semanal.

Alfabetizadora (Análise 1): *Meu material?! Eu tenho que trabalhar em casa e imprimir tudo... Quantas cópias por dia a gente faz? Então! Como sai do nosso bolso a gente tem que procurar atividade que use mesmo...*

[...] Duas atividades por folha. Às vezes tem atividades legais.

[...] Eu faço olha, janeiro eu faço uma compra boa na Kalunga... Meu marido acha um absurdo. Ter que tirar do bolso! Do meu salário!

[...] Teve um ano que eu tive uma turma muito difícil, muito difícil mesmo, eu me enchi, me enchi, estava num momento tão ruim da minha vida, profissionalmente... ...eu falei não vou fazer, eu falei não sou obrigada, não sou obrigada a comprar. Do meu bolso, não vou.

[...] Mas num vai, não tem, não flui a aula né? E voltei a montar minhas folhinhas.

[...] Agora as novatas se lascam né? Porque elas não tem conhecimentos e aí eu entrego meu material pra elas...(risos).

Como veremos a seguir, a Professora Alfabetizadora não rejeita a proposta do Governo Federal, mas evidencia a sua repetição, a sua insuficiência já que, como esclarece não parte das necessidades da escola, do professor em como trabalhar as dificuldades dos alunos, as suas dificuldades em sala. Com clareza aponta que a capacitação deveria partir das dificuldades de cada escola, de cada professor (os mais antigos; e os mais novos na Rede Municipal), que deveriam ser identificadas e a partir delas se organizar a capacitação. E que o material deveria ser elaborado pelo próprio professor. Como relatado na Análise 4:

Alfabetizadora (Análise 4): *Precisa mexer no meu ponto de vista... Tinha que tirar muita gente que tá lá na secretaria que a gente sabe... Eu penso que precisa é assim, separar as novatas das velhas. Focar nessas novatas que são efetivas concursadas; serão nossas, então temos que investir nelas.*

[...] Capacitar elas pro dia a dia mesmo, ensinar o básico: como preparar uma aula, né? Que é assim quer queira quer não. [...] Você sabendo o conteúdo a ser aplicado você joga na internet lá tem muita coisa... Agora se você não sabe nem por onde começar?!

Pesquisadora (Análise 4): *Mais aí vocês fariam o que para capacitar?*

Alfabetizadora (Análise 4): *São várias capacitação que pensei, ó! Uma capacitação básica pra aquelas que vem cru de tudo... [...] Né? Desde a postura em sala de aula...*

[...] É, é. Tem gente que não tem didática... Não sabe elaborar seu material. Por que daí o material deveria ser nosso; né?

[...] Aí nesse básico aqui entraria a questão Letra e Vida aqui, que eu acho fundamental. E essa formação quem daria seria essas veias que estão aqui na secretaria mesmo...

[...] Aí nesse outro grupo aqui entraria uma empresa.

Pesquisadora (Análise 4): Qual outro grupo?

Alfabetizadora (Análise 4): *Das meninas intermediárias com as velhas. [...] Aí viria.....mais uma reciclagem, uma repaginada. Uma empresa pra formação; pra aprimorar.*

[...] Tá todo mundo brochado, sem tesão nenhum...

[...] Alguém não pra vir aqui e pra mostrar o material didático, mas pra discutir por exemplo temas e trazendo inovações. [...] Ou talvez, aquelas equipes assim, como que chama aquelas equipes que trabalham com motivação mesmo, sabe? Te abre a cabeça.

4.5.2 ACOMODAÇÃO, ADAPTAÇÃO OU O ATO DE APROPRIAR-SE: OS ELEMENTOS CONCEITUAIS DO PNAIC: AVALIAÇÃO

Desde a instituição do PNAIC (já relatado no capítulo III) se previu avaliações, acompanhamento e monitoramentos das ações de formação, como exemplo as que foram realizadas através da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aplicada pelo INEP nos anos de 2013, 2014 e 2016. Tais avaliações tiveram como objetivo aferir os níveis de alfabetização de todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, concluintes do Ciclo de Alfabetização através de questões de Matemática, Leitura e Escrita; e possibilitou às redes de ensino avaliar e prever medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2017a). Ênfase também deve ser dada ao Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017b) que definiu: o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; e o planejamento e avaliação das situações didáticas como conteúdos fundamentais a serem discutidos no curso de formação. Definindo como um dos objetivos do curso de Formação: Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem (Brasil, 2012c p. 31). Assim, de forma manifesta e latente o tema AVALIAÇÃO desponta nas releituras da *Alfabetizadora* e será apresentada a seguir da forma em que foi por ela anotado no caderno de anotações: primeiramente como uma “escrita” e na sequência como uma leitura/releitura realizada durante a pesquisa de campo. Sua releitura assinala inicialmente o instrumento de avaliação e de registro de aprendizagem, sempre alinhada a uma experiência de leitura que se aproxima a saberes e interesses de ordem prática (CHARTIER, 1998; SARTI, 2005), assim, cita os exemplo apresentados no Caderno de Formação do PNAIC (Releitura 6) e

menção perspicazmente a proposta do curso de monitorar seu “fazer diário”, mas na sequência taticamente explana como realiza essas atividades na sala de aula (cotidianamente). Procurando de forma manifesta descrever sua rotina marcada pelo pragmatismo, e de forma latente denunciar que a ação na escola “se desenvolve na prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente” (PATTO, 2015, p. 414).

Alfabetizadora (Interpretação 6): *Nesse dia tinha que adaptar de acordo com as hipóteses de escrita. Uma mesma atividade para cada nível de escrita. Você escreve um trecho da história no caderno e você faz os agrupamentos: juntar quem é silábico alfabético junto com alfabético; silábico com valor e alfabético. Você junta para fazer os trabalhos em grupo. Tem relação com a zona de desenvolvimento proximal.*

[...] Eu deixo sentado em dupla: pré-silábico e com valor, para um ajudar o outro.

[...] Eu acho então que foi isso: Deram o texto para ver o que a gente ia fazer; se sabíamos... E Fizemos uma atividade para avaliar como era importante fazer atividades em grupos com crianças de níveis diferentes.

[...] Aqui no material fala como é a proposta para fazer a sondagem. Não é?

[...] E o exemplo da criança. Olha aqui!

Figura 20 – Hipóteses infantis segundo psicogênese da escrita: Material PNAIC

hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

- **hipótese pré-silábica:** a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras "trem" e "telefone", por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);
- **hipótese silábica:** a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;
- **hipótese silábico-alfabética:** a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;
- **hipótese alfabética:** a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

Exemplos de escrita de crianças com diferentes hipóteses de escrita ilustram as discussões no caderno da unidade 3, ano 1.

Fonte: BRASIL (2012, Número 3, p. 08).

Figura 21 - Figura selecionada pela Professora Alfabetizadora (Material PNAIC)

Nome : MAURO	Nome : HUGO	Nome : Ruth
1. FORMIGA	1. FUMIGA	1. Formiga
2. BOBOLETA	2. BOBOLETA	2. BOMBONLETA
3. CACHORRO	3. CACHORRO	3. cachorros
4. PEIXE	4. PEIXE	4. peixe
5. ELEFANTE	5. ELEFANTE	5. elefante
6. PORCO	6. PORCO	6. porco
7. COELHO	7. QUERO	7. coelho
8. RAINHA	8. GRANA	8. rainha

Figura 1. Exemplos de escrita de alunos da professora Edijane Ferreira de Andrade, da Escola Municipal Diná de Oliveira (Recife – PE).

Fonte: BRASIL (2012, Número 3, p. 14).

Torna-se fundamental, nesse ponto, revisitar as discussões realizadas por Sawaya (1999; 2000; 2008). Segundo a autora, no campo da alfabetização brasileira, as bases conceituais da teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vêm norteando as diversas reformas no âmbito das políticas públicas de alfabetização em nosso país desde a década de 1980; e baseados nesses trabalhos ocorreram mudanças conceituais e pedagógicas do sistema de ensino da língua escrita. Como o principal objetivo era reverter o fracasso escolar das crianças de classes populares, coloca-se no centro das discussões a competência linguística das crianças e suas capacidades cognitivas, propondo (como uma das tarefas básicas) “modificar a sistemática de avaliação dos alunos” (SAWAYA, 1999, p. 17).

Assim, parece que o modo como foi estruturado o curso de Formação do PNAIC, resgata esses conceitos e acentua a avaliação dos alunos de acordo com as hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita, nomeadas de sondagens (como pode ser observados nas figuras 20 e 21 retirados do Livro do PNAIC). E, assim, nessa perspectiva tem-se ainda como eixo norteador das reformas (no campo das políticas educacionais) as concepções de aprendizagem da língua escrita como um processo psicológico que depende da construção de esquemas mentais; os indivíduos são analisados de forma isolada e são desconsiderados os processos de produção do fracasso no interior das instituições educacionais e no sistema educacional (SAWAYA, 2008). No entanto, como já assinalado diversas vezes nessa investigação, não tem como considerar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita sem olhar para a escola como uma instituição social dotada de uma subcultura própria onde se desenvolvem relações, ações sociais e concepções que definem de determinados modos o trabalho de formação dos alunos que nela tem lugar. Nessa acepção, a análise das causas do *fracasso escolar* dos alunos deve também estar voltada para o estudo das práticas, das relações e das concepções de que os agentes educacionais são porta-vozes (SAWAYA, 2008); e a *Professora Alfabetizadora* uma das atrizes que põem a escola em funcionamento, nos apresenta efetivamente a realidade vivenciada nos processos diários, semanais, mensais de avaliação mediante a proposta das sondagens que poderia ser intitulada de uma provável proposta de substituição dos testes Psicológicos por outras formas de avaliação (estariamos revivendo uma nova “avaliação psicológica” escolar?), mas ao invés de elaborado por psicólogos (discussão realizada por PATTO em 1997: *Para uma crítica da razão psicométrica*) está sendo realizada no dia a dia pela

educadora. Uma educadora que tem competência e sabe realizar a *sondagem*; que ensina inclusive outros professores e estagiários....:

Alfabetizadora (Análise 2): *Eu estou ensinando ela a fazer a soldagem. O estágio dela já acabou coitada! E ela conversou com a diretora, a diretora autorizou ela ficar. Então a gente tá correndo atrás né? Aí falei pra ela assim: hoje nós vamos aprender a fazer sondagem... Aí fiz a primeira sondagem com o “V” eu perto, a segunda ela já fez sozinha, né?*

Buscaremos então alguns pontos de partida para balizar as reflexões nesse sentido, confrontando-os com as análises de Patto (2005), que ao examinar alguns aspectos da reforma e dos programas destinados às mudanças das práticas de leitura e escrita da última década preconiza um equívoco (citação já referenciada no capítulo I): “a ilusão tecnicista que pôs a epistemologia genética da leitura e escrita de base teórica piagetiana como ‘bola da vez’ que realizaria a missão impossível de salvar a escola brasileira” (p. 62).

É conhecido o fato, portanto, que Programas que desembocaram no PNAIC possuem em seus respectivos DNAs as teorias da psicogênese da língua escrita. Os programas PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC têm a citada teoria como base epistemológica para a compreensão da aquisição da linguagem escrita pela criança. E o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001 (citado anteriormente), teve como principal mentora, a educadora Telma Weisz que coordenou também os Programas LETRA E VIDA e LER E ESCREVER. De tal modo que, a teoria psicogenética continua sendo uma das principais referências teóricas que tem permeado as políticas de alfabetização nacional nos últimos anos. E como veremos, o discurso da *Professora Alfabetizadora* reafirma a influência dessas concepções:

Pesquisadora (Análise 2): *Que estratégias você utiliza para conhecer e avaliar o que as crianças já sabem sobre leitura e escrita quando elas ingressam no 1º ano?*

Alfabetizadora (Análise 2): *Primeiro faço uma sondagem (para verificar o que a criança já sabe)... hipótese de escrita (traçado do aluno por exemplo). Veja! Na casa de cada criança já tem um estímulo e assim cada uma chega num estágio. Dependendo do estímulo da família. Depois, tento facilitar o processo de desenvolvimento na sala de aula (tento igualar; deixar as crianças na mesma fase; mesmo estágio). Vou analisando cada criança e*

propondo atividades para que ela avance nas suas hipóteses. Se não tem apoio em casa a criança chega mais defasada. O meio estimula muito. Se não foi estimulado, minha função é estimular.

Vale também apontar que a perpetuidade das contribuições teóricas baseadas na psicogênese e sua presença nos vários programas propostos às escolas, se revelam na própria comparação realizada pela *Alfabetizadora* entre eles e nas opções que fez. Assim, quando solicitada a falar sobre o PNAIC a *Alfabetizadora* comentou que abandonou a proposta e o próprio curso de formação baseado nele por se tratar, segundo ela, de uma repetição do LETRA E VIDA. Assim, diante desse dado, a nossa proposta inicial de analisar a apropriação do PNAIC pela escola, nos conduziu, também, a algumas discussões iniciais sobre outros programas.

A adoção da *pedagogia construtivista* como ficou conhecida nos meios educacionais e as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita foram um dos aspectos mais divulgados da proposta pedagógica do Ciclo Básico e a que mais implicou em maiores mudanças na conduta dos educadores (Cruz, 1994). E parece que mesmo após o curso de formação do PNAIC e do Material Didático da Prefeitura (do Município), os formadores da rede e a *Professora Alfabetizadora* consideram o material do LETRA E VIDA mais adequado. De todo modo, a incorporação da perspectiva teórica da psicogênese, presentes nos dois programas mais importantes nas políticas de alfabetização, orienta a prática diária da *Professora Alfabetizadora*. São nelas que baseia suas concepções de alfabetização e suas práticas de avaliação das crianças. Os motivos alegados são os seguintes: 1º) foi o primeiro curso de formação da *Professora Alfabetizadora*, e lhe revelou, segundo seu relato, aquilo que é mais importante e serve de norte à sua ação como alfabetizadora: “*como realmente as crianças aprendem e como deve ser realizada a avaliação das crianças em processo de alfabetização*”; 2º) os cursos de formação do governo federal (PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC) e estadual (LETRA E VIDA e LER E ESCREVER) citados anteriormente, têm a teoria da psicogênese da língua escrita como base epistemológica para a compreensão da aquisição da linguagem escrita pela criança, validando, desse modo, também o modelo de avaliação (sondagem):

Alfabetizadora (Interpretação 6): Olha a sondagem eu já fiz com a maioria. Porque o conselho já está perto. Olha a sondagem do “V”. Você vê que já está mudança no cognitivo. Hora ele coloca a sílaba

certa, hora não... Ele está em transição... Aqui ele está com valor; aqui ele está silábico alfabético. Aí você me pergunta: Você vai colocar na avaliação ele COM VALOR ou SILÁBICO ALFABÉTICO? Eu vou por o que predomina...: SILÁBICO ALFABÉTICO.

Pesquisadora (Interpretação 6): *Na sua visão ele mudou de fase?*

Alfabetizadora (Interpretação 6): *Sim. E eu tenho provas... provas de outras atividades. Né? Olha a sondagem dele. Isso aqui chama-se sanfona. Tudo que ele avançou.*

Em alguns momentos, os discursos produzidos mostram como a *Professora Alfabetizadora* reagia ao dilema de acreditar na possibilidade de se realizar sondagem (instrumento apresentado e *representado* nos cursos de formação como algo eficiente) – acredita ter se apropriado do conceito, já que participou da maioria dos cursos de formação realizados pelo município e a maioria dos cursos lhe ensinaram a realizar a sondagem (ver Análise 4) -, mas se *angustia* porque não entende como em algumas circunstâncias esse *instrumento* não é *eficaz* (Releitura 6). E esse modelo de representação, modelado por meio de séries de discursos que o apreendem e o estruturam nos cursos de formação que a *Alfabetizadora* já participou, conduz impreterivelmente a uma reflexão sobre o modo como uma figuração desse tipo pode ser apropriada pelos leitores desses textos, manuais, teorias... *que dão a ver e a pensar o real da sala de aula*; de crianças que são avaliadas de verdade; cotidianamente... Na sala de aula temos a *realidade* sendo representada (a criança) e não o texto produzido e estruturado para simular o sujeito, uma situação. E nessa circunstância, o modelo *ensinado* não designa efetivamente *o que é para quem* recebeu ou está recebendo a informação; a instrução.

Alfabetizadora (Análise 4): *Olha aqui, Edna, nossa capacitação da Prefeitura... Foi um texto que trouxeram para que cada um dissesse como iria fazer a sondagem.....e intervir: 1º ano, 2º ano, 3º ano... É do Ler e escrever. É um texto e um vídeo do LER E ESCREVER; mostrando uma criança... É um vídeo tão velho que eu falo que a criança já é uma velhinha e nós continuamos vendo a mesma coisa (risos).*

Alfabetizadora (Interpretação 6): *Olha só: uns as vezes não conseguem transcrever... Não consegue transcrever, mas consegue falar... Puxa vida eu ensinei tanto, ensinei tanto... E não ficou claro, né? Puxa vida falei tanto... Gente! Dei varias atividades em sala.*

[...] Infelizmente... Eles às vezes não conseguem... É o bom do ruim. Meu Deus do Céu!

[...] Eu sofro tanto, Edna! Ai como eu sofro nessa época... Meu Deus do Céu! Eu que tô aqui eu sei que aquela menina ali já sabe fazer, mesmo ela não tendo avançado... Ela não sabe ler ainda... Tem outro avançar... E não é esse que está no papel... Né?

[...] E tem que dizer sempre quais foram seus parâmetros!

[...] Do “V” por exemplo eu dei azul na questão de matemática, mas, com reticência...eu tive outro olhar... Ele não é como a turma e não faz uma situação problema... Ele avançou dentro da lógica dele...

Sawaya (1999; 2000) tem apontado em suas pesquisas a necessidade de se investigar as crianças das camadas populares e suas relações com o texto escrito a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, ou seja, como forma de expressão do indivíduo na sociedade, visto que numa sociedade letrada, as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. No entanto, como assinala Souza (2015), as ações dos projetos (políticas educacionais) acabam normalmente assumindo, a forma específica de planejamentos e replanejamentos. Pode-se dizer analisando historicamente as últimas políticas de formação continuadas dos professores alfabetizadores que se têm novas políticas criadas a partir de antigas políticas que parecem sempre propor o monitoramento, o gerenciamento e o controle do espaço escolar... E em relação à Política Federal: PNAIC, analisando a proposta até aqui apresentada, parece ser fundamental para os idealizadores investir no planejamento, na organização da rotina e da avaliação no ambiente escolar, uma vez que se entende que as ações de planejar poderão orientar a avaliação e intervenção pedagógica e “evitará a improvisação desnecessária” (BRASIL, 2012c). Assim, se já contamos com resultados de estudos que revelam os limites de alguns projetos e programas implantados desde as novas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a ampliação da visão construtivista de alfabetização proposta pelo Ciclo Básico em 1990, “buscando corrigir distorções, incompreensões, revendo concepções” (SAWAYA, 2000, p. 79), o desafio atual parece ser *novamente* a superação de explicações individuais para os fenômenos educacionais. E o modelo de avaliação que impõe e inculca um instrumento pragmático de avaliação estruturado mediante o desenvolvimento psicológico (nas vertentes da aprendizagem construtivistas e psicolinguísticas) pede revisão e para isso sugere-se como referência às contribuições teóricas provenientes de uma psicologia crítica (SAWAYA, 1999, 2000; PATTO, 2015).

4.5.3 A APROPRIAÇÃO! ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Olha, folheia, dobra, desdobra, marca, rabisca e produz um novo texto, uma nova versão. Dá-se, por assim dizer, uma bricolagem do texto. “Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (CERTEAU, 1998, p.48).

Serão apresentados nesse subitem alguns discursos da *Professora Alfabetizadora* que nos conduzem a uma reflexão acerca dos entraves produzidos pelas orientações das diferentes propostas realizadas (PNAIC e Prefeitura), e como essa educadora se apropria e atua efetivamente por trás da política escolar instituída. De modo geral, as orientações normativas, os princípios e concepções presentes nos textos do PNAIC e nas atividades formativas são (re)traduzidas no cotidiano escolar e são apropriadas de acordo com a realidade vivida pela *Alfabetizadora*. A análise mostra a relação do cotidiano da instituição escolar, suas normas e práticas apropriadas a partir da história da *Alfabetizadora* e de sua experiência docente que marcam a *cultura escolar* na acepção que lhe dá Julia (2001), isto é, como momentos de assimilação e resistência entre o conjunto de normas, práticas instituídas e o que fazem delas a alfabetizadora na sua ação cotidiana. No centro da análise desse processo está o próprio conceito de apropriação: “como um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social, a apropriação subjaz ao conjunto de práticas e saberes que observamos” (EZPELETA; ROCKWELL, 2007, p. 114).

Na releitura 7, observa-se uma situação de análise específica para a releitura do material do PNAIC: 1) Manusear a caixa de jogos; 2) Escolher um para jogar; 3) Refletir qual o objetivo do jogo escolhido, bem como possíveis adaptações diante dos diferentes níveis de escrita). No entanto, a *Alfabetizadora* (como nos itens anteriores) realiza a leitura/releitura do material (Caderno de Anotações e Livro do PNAIC) e na sequência discursa sobre suas práticas cotidianas; uma experiência de releitura que se associa à sua prática cotidiana. Práticas cotidianas que oscilam sobre diferentes modos, subvertendo imposições e controles diversos e que adquirem em alguns momentos o formato de estratégia e em outras táticas. Assim, estrategicamente realiza o que lhe é solicitado no que diz respeito à atuação

solicitada pela própria política, proposta pela escola e pelo município; mas taticamente rompe com os esquemas demasiadamente formais e se posiciona:

Pesquisadora (Interpretação 7): Qual era a proposta aqui?

Alfabetizadora (Interpretação 7): É a Caixa... ...material que a gente recebeu do governo. Foi coisa do PACTO mesmo... Eles que mandaram... são vários jogos... são muitas caixas.

Pesquisadora (Interpretação 7): E onde fica esse material?

Alfabetizadora (Interpretação 7): Fica um pouco comigo; na sala da coordenação; na biblioteca. Eu adoro usar... Então fica quase sempre comigo.

Pesquisadora (Interpretação 7): E os outros professores?

Alfabetizadora (Interpretação 7): Não usam muito. Dá muito trabalho. Tem que pensar o jogo; a atividade; montar grupos; as crianças se agitam; tem que ensinar a regra... Dá muito trabalho.

Pesquisadora (Interpretação 7): Você usa sempre; mesmo sabendo que dará muito trabalho?

Alfabetizadora (Interpretação 7): Entendo os profs. Você tem que sair do eixo; é outra aula; é outro modelo... mas eu gosto... acho mais motivante para as crianças... [...] Quando chegou o jogo eu falei? Eu monto minha caixa... aí eu sou grossa... E faço como quero... Quando a gente é velha de casa!!! Isso acontece!!! A gente manda... Dá caixa pra mim que eu faço do meu jeito!!!
[...] Tem também vários livros que eles (citando o material do PNAIC) ofereceram para as escolas. Eles (citando a Prefeitura e a direção da escola) não deixam as crianças levarem para casa... Mas eu sou abusada. Fiz o baú rosa e semanalmente as crianças levam para casa um livro.

Observam-se *modos de proceder e astúcias* da Alfabetizadora que compõem com suas maneiras de proceder e suas astúcias a rede de uma antidisciplina já proclamada (CERTEAU, 1998) e aqui ficará registrada: [...] *então eu tô sempre ajeitando [...]; [...]* É esse jogo de cintura... ...que a gente vai fazendo tudo [...] (Professora Alfabetizadora). E o material de formação já interiorizado, estrategicamente, a ela imposto, ou posto à disposição é então ressignificado porque uma vez que faz parte de sua prática cotidiana passa a ser seu modo de fazer, seu *modo de ação*. Mas como assinala Patto (2015, p. 417), “a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade”.

Alfabetizadora (Interpretação 10): Ah, é! Lembrei! Fiz um jornal como projeto final: Projeto Didático. Então o jornal... Porque ele é mais trabalhoso. Porque você tem que ter um domínio do assunto, saber como trabalhar, porque é complexo né? Porque na verdade o jornal a gente não trabalha só aquela parte infantil a gente trabalha o jornal todo.

Pesquisadora (Interpretação 10): Quando você acha que você entendeu isso como professora?

Alfabetizadora (Interpretação 10): Eu já faço isso, e não sei nem como estou fazendo. Quando eu penso por exemplo na didática usando o texto jornalístico eu já sei mais ou menos na cabeça. Aí facilita né? Então é... Tem que ter esse jogo de cintura. Então quem não tem molejo, para quem não tem molejo de saber adaptar, complica! É esse jogo de cintura que a gente vai fazendo tudo.

A seguir a Professora Alfabetizadora nos relata o autoritarismo na dinâmica relacionada à implementação de projetos municipais a serem desenvolvidas pelos educadores. Descreve sobre o material adquirido pela Rede Municipal (uso obrigatório); imposto, fiscalizado, instituído de *cima para baixo*. Essas discussões parecem ultrapassadas... Discurso *amarelado* pelo tempo. Pode-se dizer que não há nada de particularmente novo nessa análise. Estudos já relataram acerca... E, talvez, o perigo seja exatamente esse: não denunciar! E não questionar: Como um professor Alfabetizador irá se apropriar - tomar para si; apoderar-se - de uma proposta que *bloqueia* seu fazer cotidiano? E é por isso que astuciosamente no processo de apropriação da vida cotidiana, os sujeitos apropriam-se dos sistemas e dos usos dos sistemas... E conserva-os do modo necessário e possível... (PATTO, 1993).

Na Releitura 10, a educadora relata sua *angústia*; declara enfaticamente sua preferência: gostaria de cumprir a grade sem ter que utilizar um Material Didático imposto. Não acredita no material e diz que é *surreal*, mas estrategicamente utiliza para não ter problemas e o inclui na sua sequência didática semanal. No entanto, taticamente (como num Ato de Guerrilha), para sair-se bem nas situações específicas de sala de aula (quando está com seus alunos), *ajeita*; *pensa em outra atividade*. De acordo com a Alfabetizadora prepara semanalmente umas três sequências didáticas diferenciadas: “É um planejamento, replanejamento”:

Alfabetizadora (Interpretação 10): [...] Então quando a gente tinha só a grade pra gente cumprir e mais nada, aí nós tínhamos um tempo hábil melhor. Agora como a gente tem o Material Didático da Prefeitura que é o carro chefe que é quase 100% aí infelizmente você tem que usar o material da prefeitura e fazer a sequência...

Pesquisadora (Interpretação 10): Essa semana como você pensou? Por onde você começou?

Alfabetizadora (Interpretação 10): Teve que começar pelo Material Didático da Prefeitura... né? É o carro chefe. É obrigado. Mais ele é surreal, tá, Edna? É e aí você sabe né? Você está convivendo comigo já faz tempo, então eu tô sempre ajustando. Eu não posso dar a mesma coisa pro “V...O “V” não vai fazer... Aí tem que pensar em outra atividade.

Pesquisadora (Interpretação 10): Quando você vai criar a próxima sequência?

Alfabetizadora (Interpretação 10): Na 5ª feira e em média umas três, Edna. Umas três diferenciadas, Edna.

[...] É um planejamento, replanejamento. E você se vira nos trinta, ninguém mandou você escolher essa profissão! Mas esse molejo aí é punk...é punk.

[...] Eu faço desta forma, agora uma novata, coitada, ela vai escolher qualquer outro tema lá, que não faz essa amarração... Vai ficar buraco tanto de lá quanto de cá... O que já aconteceu com a mocinha aqui do lado, ela falou: E agora o que eu faço? Eu fiquei atrasada com o Material Didático da Prefeitura?

[...] Se não tivesse o sistema apostilado seria melhor pra todo mundo, né? Você tem mais disponibilidade... Mais liberdade.

As análises realizadas, nessa investigação, quando buscam indicar as estratégias e táticas utilizadas pela *Professora Alfabetizadora* não têm a intenção de tão-somente atribuir a essa educadora o lugar de consumidora ou usuária de projetos/reformas que em alguns momentos se submete, e em outros resiste; mas busca os processos que são manifestos e latentes (subjetividades dessa alfabetizadora) no processo de apropriação da política PNAIC e de outras propostas estaduais e municipais. Lembrando, também, como assinala Rockwell e Ezpeleta (2007), que a escola não absorve nem reproduz literalmente as prescrições normativas, uma vez que mesmo mergulhada num movimento histórico de largo alcance, a escola constitui-se continuamente numa versão local e particular. Assim, buscou-se, tendo como referência, os ensinamentos de Rockwell e Ezpeleta (2007) entrevistar a Alfabetizadora e tentar *observar* o que ali ocorria diariamente. Recuperar *talvez* conjuntos de atividades, caracteristicamente heterogêneas

empreendidas e articuladas por uma *Professora Alfabetizadora* que nos apresentou seu *fazer cotidiano* mediante uma releitura realizada em conjunto com a pesquisadora e que nos possibilitou adentrar no seu dia a dia e, principalmente, entender suas angústias e dificuldades; e quando se faz necessário criar e recriar estratégias para alfabetizar seus alunos. A última análise que será apresentada (ANÁLISE 3) é apenas um fragmento do nosso último encontro; nesse dia um pouco “angustiada” relatou acerca das mudanças que estão ocorrendo no município por conta das eleições e o quanto estava apreensiva. Menciona quais são as expectativas dela e das outras Alfabetizadoras: *que a prefeitura não utilize o material didático adotado na gestão anterior*. Relata a reunião realizada na Prefeitura, manifestando a indignação de todos quando o novo Prefeito perguntou o que era U.E. De forma latente (não aparente, não manifesto; oculto, encoberto) seu discurso nos indica sua preocupação..., possivelmente por ter vivenciado algumas das principais reformas educacionais das últimas décadas em relação à organização curricular, a gestão, a avaliação em escala e os sistemas de premiação de escolas e professores, entre outros.

Alfabetizadora (Interpretação 3): *Eu tô assim, ao mesmo tempo que eu fico animada com o novo que pode vir, mais a gente fica um pouco apreensiva, né? A cada vez que se renova a gente tenta novamente... Já esta tendo reuniões com o futuro prefeito; ele fez uma reunião só pros professores. E ele pediu pra gente fazer (eu achei super legal) ele pediu pra gente levantar pra ele os problemas. [...] A primeira coisa que a gente falou pra ele foi a questão do Material Didático da Prefeitura... [...] Foi geral, Edna. Foi 100%. A primeira coisa! Foi falado a questão do material pra nós professores.....Teve uma professora que falou: Na minha U.E. acontece isso, isso, e isso... U.E.? Ele perguntou?...Então ele não sabe nada de nada, né, Edna? Não sabe nem o que é U.E. Ele perguntou lá, todo mundo ouviu: O que é U.E.? O pessoal deu uma risadinha e falou: Unidade Escolar!*

À GUIA DE CONCLUSÃO

“A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo” (PATTO, 2015, p.417).

O objetivo do presente trabalho de pesquisa foi o de investigar a apropriação da política educacional PNAIC por seus destinatários (uma *Professora Alfabetizadora* e três orientadores de estudos). Assim, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa etnográfica fazendo uso da estratégia metodológica do estudo de caso; lançando mão das contribuições dos estudos etnográficos inspirados nos trabalhos de Elsie Rockwell. No campo de pesquisa mergulhando no fenômeno a ser estudado, foi possível compartilhar com os educadores, especialmente com a *Professora Alfabetizadora*, gestos, expressões, discursos que envolviam questões relacionadas ao cotidiano da vida da escola. Desse modo, através do exame das “práticas de leitura” (CHARTIER, 1998; ROCKWELL, 2001; SARTI, 2005), isto é, dos processos mediante aos quais essa *alfabetizadora* construiu sua leitura do texto impresso do PNAIC e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os orientadores de estudos, analisou-se as formas como esses educadores têm interpretado esse projeto, suas aprendizagens no contexto de formação e o uso que fazem na sua prática diária. Nesse quadro, elegeu-se como referenciais teóricos, para ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação do programa, as perspectivas apontadas - principalmente - nos escritos de Michel de Certeau, Roger Chartier, Maria Helena Souza Patto, Agnes Heller e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta; e essas referências nos permitiram e/ou nos conduziram às análises acerca das estratégias por trás dos projetos e programas de formação, norteados o trabalho de geração e análise de dados.

Os referenciais teóricos e as contribuições teóricas metodológicas provenientes de uma psicologia crítica nos conduziu a esse caminho de análise; e, assim, buscou-se encontrar respostas para as questões norteadoras da investigação, com o intuito de apontar alguns caminhos e ainda contribuir para a realização de novos estudos nesta direção.

Assim, considerando o percurso da pesquisa e buscando discutir a apropriação das políticas educacionais pela escola é inevitável que se passe, após melhor conhecer, à tentativa de entender os projetos de alfabetização em sua gênese; algo que se legitimou através da percepção de uma *Professora Alfabetizadora* e três orientadoras de estudos que, ao passar suas reais impressões e experiências, confere, apesar de figurar numa espécie de plano de fundo, a legitimidade necessária que é sem dúvida o que reside naquilo que tanto instiga o pesquisador e, no nosso caso: a busca do avanço através de estudos na área das políticas educacionais.

Desde os anos 80, as políticas educacionais têm voltado suas propostas político pedagógicas às várias tentativas de contornar as dificuldades de escolarização de grande parcela do alunado, tendo como foco a alfabetização e a aprendizagem da matemática. Nesse sentido, as ações que se sucedem ao longo das últimas décadas como, por exemplo, o Projeto de Implantação do Ciclo Básico, ponto de partida de uma reorganização gradativa da escola de 1o. grau, os projetos de inclusão, as classes de reforço, as classes de apoio, bem como a implantação da escola de 9 anos e os projetos de capacitação dos professores alfabetizadores como o PNAIC, visam uma reforma da cultura escolar principalmente no que diz respeito às práticas de alfabetização que se desenvolvem tradicionalmente nas escolas (SAWAYA, 2008). Ou seja, todos eles são programas que têm como intuito promover uma reestruturação dos projetos de alfabetização.

É interessante notar que o fato de se buscar, a nível Nacional, um Pacto pela alfabetização, já denuncia e escancara a existência de correntes divergentes ou que, no mínimo, careciam da unidade almejada. Subjacente aos objetivos que motivaram a proposição de um *pacto pela alfabetização na idade certa* parece estar a constatação de diferentes ou divergentes concepções de alfabetização e práticas pedagógicas consideradas obsoletas, tradicionais, excludentes e autoritárias, uma vez que *desconsideram os reais conhecimentos* ou a falta deles pelas crianças pobres que passaram a frequentar a escola a partir da sua democratização, como alguns dos textos oficiais *assim* justificam a reforma das práticas pedagógicas (BRASIL, 1997), o Pacto apararia inúmeras arestas para que *todos estivessem* ou que *estejam* ou, ainda, sejam contemplados ou *acordados* de algum modo. A legitimidade da busca de um ideal coletivo, de uma escola justa, que abarque a

todos nas suas diferenças, foi o sentimento que certamente motivou a reforma e seus projetos, a ponto de dali se sobressair uma proposta expressa num projeto de Lei que alcançasse de Norte a Sul do país o desejo sincero da alfabetização para todos. Mas a história desses programas, a repetição de seus propósitos e concepções, os precários resultados alcançados até o momento nos levam a interrogar as possíveis razões das recusas entre os educadores desses programas; e investigar o modo com que se apropriam desses documentos e que usos deles fazem. Também apontam para a necessidade de se buscar as contradições e problemas existentes entre o desejo sincero de alfabetizar nossas crianças e as dificuldades em realizá-lo plenamente.

As primeiras constatações desse estudo apontam (novamente) ao antigo e velho dilema da Educação afirmando e reafirmando através de dados (e aqui mediante entrevistas com educadores) *que quem põe a mão e faz se não possui mais propriedade para dizer das coisas, possui, no mínimo, aquela legítima autoridade automaticamente delegada e conferida ao que executa, ao que manuseia*. Lógico que nas intenções do PNAIC reside igual autoridade, ou até maior, dada a qualificação e os pré-requisitos dos que vão e/ou os que estão na condição de criar um material de tamanha amplitude; material esse que tem o objetivo, além do de normatizar, do de corrigir defasagens, promover avanços, alterar cursos, dar sequências a processos naturais que já em andamento, ou a criar normas e leis que visem equalizar, *igualitar*, promover a consonância em locais e setores distintos e muitas vezes totalmente diferentes e, até por isso, necessitados daquilo tudo que medidas como as do Pacto apregoam. Uma espécie de modo pensado, por oficiais responsabilidades, à promoção da justiça, da igualdade; e isso requer além da enormidade de questões inerentes a todos os envolvidos, já que se tem que criar algo a se estender oficialmente e de modo responsável para o País inteiro. E quando vindo de onde e do modo como vem, revestido do poder institucional delegado, aos que em tal função, às vezes, vem para ser do modo como é e/ou tem sido.

Ocorre, porém, que lá na outra ponta, assim como ali no lugar ocupado por quem na incumbência de elaborar citados parâmetros, estão diversos profissionais que antes da capacitação oferecida e/ou sugerida já também se capacitaram um dia e, ainda, se capacitam, sob pena de uma inevitável *derrocada* como profissionais ante as situações do cotidiano: os professores; gestores; formadores com suas

subjetividades, experiências, desejos, necessidades...; que vivem as contradições sociais nas quais estão mergulhados de forma manifesta e latente, que são parte constitutiva da vida da escola e do que nela se produz.

* * *

E o que dizer atualmente acerca das políticas educacionais; sobre a produção do fracasso escolar depois que Maria Helena Souza Patto publica em 1990 a 1ª edição do seu livro: *A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia?* Um livro que causou impacto na comunidade científico-acadêmica nas áreas de psicologia e educação e que três décadas depois tem e precisa ser referenciado (como aconteceu nesse estudo diversas vezes). Hoje temos outros educadores, alfabetizadores; outros alunos; novas e antigas escolas e antigas e novas políticas... Mas, as questões pontuadas por Patto, continuam sendo fundamentais; atuais... Precisam ainda e urgentemente ser pensadas e revisitadas. Assim sendo, em 1990, já alertava acerca dos obstáculos gerados na elaboração das políticas educacionais da época, alegando que um sistema educacional como o do Brasil gera obstáculos à realização dos seus próprios objetivos, tendo o fracasso da escola pública como resultado. Políticas educacionais marcadas por relações de superioridade/inferioridade; programas que são implantados sem que o professor seja ouvido (PATTO, 2015); professor já considerado incompetente e sempre levando a culpa dos tais fracassos no âmbito escolar e objeto de um sistema já fadado ao insucesso em função do modo como ele vem sendo há décadas e mais décadas, ou séculos, organizado e pensado; e, esse professor, nem sempre ouvido, só que dentro de um esquema que precisa e não sobrevive sem a sua mão-de-obra. Além disso, como cita Chauí a regra da competência decide de antemão, portanto, quais são os “excluídos do circuito de comunicação e de informação”.

Como sabemos, em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância (2016, p. 248-249).

Essa regra de acordo com Chaui (2016),

[...] não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas, sobretudo, como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre). A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que são suas: os professores e os estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação (p. 249).

E quando lhe é dada essa condição, ainda que vertical (mas que se diz ou se intenciona horizontal) de vivência e informação é sempre sob o nome de *formação, capacitação, possibilidade de acesso a novas ferramentas, reciclagem, nivelamentos, atualizações* e afins... E no caso específico dos cursos que se tornaram objeto dessa pesquisa, constata-se ainda o mesmo e arcaico dilema.

No entanto, como observado no presente estudo, quando damos voz ao professor pode-se notar com clareza e nitidez que ele não só tem o que dizer como sabe o que está dizendo. Cientes, é claro, que se investigou uma alfabetizadora e três formadoras e que isso não nos exclui da responsabilidade de considerar outras realidades.

* * *

Para concluir esse capítulo, gostaríamos de resgatar e pensar acerca da pergunta que norteou a presente pesquisa: Como uma *Professora Alfabetizadora* e seus orientadores de estudos se apropriaram de uma política educacional? Podemos tentar responder, exteriorizando: Como quem “caça sentido” apropriando-se e (re)apropriando-se; astuciosamente “sucateando”; criando um novo protocolo; usando todas as “táticas” possíveis e, principalmente, suprimindo muitas das

imposições legais propostas pelos órgãos planejadores das políticas educacionais no Brasil (NEVES; SAWAYA, 2019). E para finalizar, citando novamente Patto (2015, p.417), “a burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo”.

Confirmando, também, nossas hipóteses iniciais de que as orientações normativas, os princípios e concepções presentes nessa política, são retraduzidos no cotidiano da vida da escola e, assim, são apropriados de acordo com a realidade vivida pela Alfabetizadora e pelos formadores; por suas crenças e pelas múltiplas determinações e questões que não têm sido suficientemente contempladas pelos projetos de formação docente.

Lógico que um grande Pacto pela Educação teria que trazer, como pano de fundo, inúmeras intenções; que quando não alcançadas serão da alçada e postos na conta dos que governam uma nação. Agora, a escolha desse e/ou daquele modo escolhido para responder questões que passam por tudo o que já foi exaustivamente dito e abraçado no presente trabalho, não invalida o fato de tudo ou quase tudo desembocar numa palavra que, antes de exaltar e/ou calar iniciativas, põe os fatos na mesa e quando não resume, ao menos justifica algumas medidas porque é onde e/ou de onde, geralmente, se embasam e, quase sempre, partem as medidas: estatística!

No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaboradas no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não têm (PATTO, 2015, p. 418).

Quem vive a vida vivida, no dia-a-dia, no seu cotidiano, naquele espaço delimitado tido como sendo o local, a região, onde se dá o viver desse citado ser vivente, vive *a sua vida e em plenitude* e querendo-a do seu modo; o que inclui, também, a sabedoria das coisas. E isso está entre as coisas que lhes pertencem quando não figura, em muitos dos casos, na lista das *poucas ou únicas coisas que realmente lhes pertencem*. Nesse viver estariam compreendidas, também, logicamente, na lista das importâncias, as peculiaridades que caracterizariam o seu modo de saber das coisas, as práticas que produzem esse seu saber, inclusive, *a sua escola* que estaria entre os modos e meios de *se saber*. E por mais bem intencionada a proposta, uma vez que se tentada sua implantação, de cima pra

baixo, corre-se o risco de encontrar resistências por se tratar de algo muito estranho para esse ser que *já sabe* não serem seus “os ditames de outrem” como bem assinala (PATTO, 2015, p. 420).

Para isso, não é preciso que algum iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos; basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972), ‘tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, *socializa* sua particularidade’ (p. 80) condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo (PATTO, p. 421).

Um trabalho dessa natureza não vem para dizer se isso está certo e/ou errado, mas vem para encontrar o que encontrado: dados de uma realidade ali naquele momento visto e retratado. Talvez em razão da enormidade de itens e coisas compreendidas num País do tamanho do Brasil, melhor seria mesmo aproximações *realmente* regionalizadas para que os estudos e reflexões dissessem e/ou digam das coisas como elas são e que assim terão que ser quando já são! A vida cotidiana acontece e se desenrola de um modo que pede intervenções pontuais porque é assim que a escola resolve seus dilemas. Inúmeras foram as declarações, relatos e depoimentos coletados nas falas dos personagens e atores do presente trabalho no sentido de sentirem a necessidade dessa aproximação entre o que rezado pela teoria que embasa o próprio Programa, teoria essa em nenhum momento contestada enquanto qualidade da Teoria nesse sentido, - é bom que se diga aqui nos termos concluintes – mas ressentem-se de uma aproximação que só é possível e realizável quando a citada teoria direcione e conduza com clareza a prática e todos os seus processos constituintes e, também, à prática, com suas vertentes variáveis que deveriam estar livres de ditames anteriores e contempladas realmente... Ou, no mínimo, bem claras e ditas as sequências desses tantos pensares para que o docente estivesse livre (mesmo), após a apropriação, à sua composição teórica e prática para assim, seguro, desembocar na exclusividade do seu fazer, inclusive. E, portanto, o seu fazer individual conteria naturalmente a legitimidade do grupo, do local, da região que representa até como indivíduo antes de ser professor; o que acaba não sendo possível em razão da colcha de retalhos

que tudo se torna, espécie de emaranhado, após o bombardeio de ideias e rotinas imaginadas por outrem que fatalmente tangenciam ou tangenciarão os seus afazeres propriamente ditos. Trata-se de uma sala de aula e organizada do modo como já exaustivamente descrito até nesse trecho concluinte com todos os seus atributos operacionais e hierárquicos; com seus atores cujos atos e modos de existir já em curso quando da chegada das novas intenções! E que só remexerão em suas vidas através de atos e atividades, ainda que educacionais, se contemplados, se representados, *realmente!*

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALAVA, S. Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs. **Perspectives Documentaires em Education**, n. 22, p. 93-101, 1991.

ALMEIDA, A. L. de C. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela (org.) **A Formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 98-109.

ALMEIDA, M. E. V. da C. C. **As vozes que emergem do pacto federativo: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

ALTROUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estudo**. Lisboa: Presença, 1974.

AMBROSETTI, B. **Ciclo Básico**. O professor da escola pública frente a uma proposta de mudança. Dissertação (Mestrado). São Paulo, PUC, 1989.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANGELUCCI, J. K.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

ARAÚJO, M. F. da S. de. (Coordenadora PNAIC – MEC). Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 18-26.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): **Documento Básico** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez/fev. 1991.

BARROS, P. M. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da**

política pública: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado Faculdade de Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

BARROSO, M. F.; GUIMARÃES, L. C. **O pro-letramento e os resultados do SAEB:** existe relação? Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC), out. 2008. (Nota técnica).

BARTELS, N. How Teachers and Researchers Read Academic Articles. **Teaching and Teacher Education**, n. 19, p. 737- 53, 2003.

BASTOS, M.H. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, D. e BASTOS, M.H. **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a história da educação, São Paulo: Escrituras, 1997.

BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M., SILVA C. (orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p.23-60.

BICCAS, M.; CARVALHO, M. M. C. Reforma escolar e práticas de leitura de professores. In: CARVALHO, M.M.C.; VIDAL, D. **Biblioteca e formação docente:** percursos de leitura, Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 63-91.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. La lecture: une pratique culturelle. In: **Pratiques de la lecture.** R. Chartier (Org.), Paris, Ed. Payot; Rivages, 1993.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução.** R.J.: Francisco Alves, 1975.

_____. **Os Herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014a.

_____. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada.** Brasília: MEC/SEB, 2003.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e**

as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, n. 129, seção 1, p. 22-23, 05 jul. 2012a.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 27 mai. 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador. Apresentação: ano 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, 2014.

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

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>> Acesso em 03 de maio de 2016.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Histórico Pacto.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em: 27 mai. 2017a.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador 2017.** Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador-2017>. Acesso em: 27 mai. 2017b.

BRITTO, L. P. Lector interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. (orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998. p. 61-78.

CAGLIARI, L. C. O príncipe que virou sapo. Em PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 193-224.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na via, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. **Cad. Pesq.** São Paulo, n. 42, p. 79-86, 1982.

CARVALHO, M. M. C. A Escola Nova e o Impresso: um estudo sobre estratégias de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, L. M. de (org.) **Modos de ler, formas de escrever:** estudos de história da leitura e da escrita no Brasil, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Prefácio: *Dos pardieiros aos palácios:* forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). In: FARIA FILHO, L. M. de. **Dos pardieiros aos**

palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 15-27.

CASPARD, P.; CASPARD-KARYDIS. **La presse d'éducation et d'enseignement du XVIII siècle à 1940:** à propos d'un répertoire. Paris: INRP, 1988. (Travaux de didactique du FIE, 20).

CATANI, D. B. **Ensaio Sobre a Produção e Circulação dos Saberes Pedagógicos.** Tese (Livre Docência). São Paulo: FEUSP, 1994.

_____. **Leituras para professores: a imprensa periódica educacional e a orientação do trabalho pedagógico no Brasil republicano.** Atas do 1o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Porto, 1998.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, A. M. Écrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances de praticiens. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. **Écrire les pratiques professionnelles: dispositifs d'analyse de pratiques et écritures.** Paris: L'Harmattan, 2003.

_____. **En quoi instruire est un métier.** Le Métier d'instruire (Colloque de La Rochelle), 1990.

_____. Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, n.27, p. 67-82, 1998.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discours sur la lecture 1880-2000.** Paris: Fayard, 1989.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações.** Trad. de Maria Manuela Galhardo. Portugal: Memória e Sociedade, 2002.

_____. Du livre au lire. In: CHARTIER, R (Dir.). **Pratiques de la lecture.** Marsella: Payot et Rivages, 1993.

_____. Entrevistas. In: **Cultura escrita, literatura e historia:** conversaciones con Roger Chartier. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

CONSTANT, E. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Caderno de Apresentação /

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 12-17.

COOK-GUMPERZ, J; KELLER-COHEN, D. Alternative literacies in school and beyond: multiple literacies of speaking and writing. **Anthropology and Education Quarterly**, v.24, n.4, p.283-287, 1993.

CORDIÉ, A. **Malestar en el docente**: la educacióón confrontada com el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar**: Crianças e Infâncias no Primeiro ano do Ensino Fundamental de Juíz de Fora-MG. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

CRUZ, S. H. V. **O ciclo básico construído pela escola**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, IP-USP, 1994.

DINIZ, M. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 198-223. Disponível em:<<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032006000100063&script=sci_arttext>>. Acesso em 20 jul. 2015.

DOR, J. **Introdução à leitura de Lacan: O inconsciente estruturado na linguagem**. Tradução de Carlos Eduardo Reis; Supervisão técnica da tradução de Cláudia Corbisier, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

DUQUESNOY, S. Les lectures professionnelles des enseignants en exerciceet en formation: note de synthèse et repèresbibliographiques. **Spirale Revue de Recherche en Education**, n.19, p. 73-88, 1997.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente** (3a ed. rev. e amp.). Barcelona, España: Paidós, 1994.

_____. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores** tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ETÉVÉ, C. (org.) **Quelisent les enseignants?** Lectures et diffusion des connaissances en éducation. Paris: INRP, 1992.

EVANGELISTA, A. **Escolarização da literatura entre ensinamento e mediação cultural**: formação e atuação de quatro professoras. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

FARIA FILHO, L M. de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). Uberlândia: EDUFU, 2014.

_____. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. p. 127-193, 1996.

FARIA FILHO, L. M.; et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação dá história da educação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, Jan./ Abr. 2004.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, fev. 1985, n. 52, p. 35-49.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979

_____. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. Escola Pública: Fracasso Escolar numa Perspectiva Histórica. **Artigo apresentado no Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia promovido pelo departamento de Pedagogia, de 26 a 28 de novembro de 2007, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007.**

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, M.; SILVA C. (orgs). **Leituras do professor** Campinas: Mercado de Letras/ABL. 1998.

FREITAS, L. C. **Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: M. B. Soares, S. Kramer; M. Ludke, Escola Básica (*Anais da 6a. CBE*). Campinas: Papirus, 1992.

FREUD, S. **Adición metapsicológica a la teoria de los sueños** (1917). In: Obras completas de Sigmund Freud. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, jan./mar. 2015.

GAMBART, C. **Recherche Sur L'information la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges**. Tese (doutorado). Paris: Université de Paris XIII, 1987.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 66-81, 2001.

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

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M. D. **Etnografia y diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988

GOMES, J. V. Prefácio à segunda edição. **Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HEBRARD, J. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 65-109, 1990.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

_____. **Sociologia de la vida cotidiana**. (6ª ed., J. F. Yvars; E. Pérez Nadal, Trads.). Barcelona: Península. 2002.

HOUSTON, S. H. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 171-192.

ILLICH, I. **Deschooling Society**. New York: Row and Harper, 1971.

JONNAERT, P. Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation: utopie ou réalité. **Cahiers de la Recherche em Education**, v. 3, n. 2, p. 271-93, 1996.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. RJ: Jorge Zahar, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p. 9-45, 2001.

KALMUS, J.; SOUZA, M. P. R. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação Pesquisa**. v.42, n.1 São Paulo Jan./Mar. 2016.

KLEIMAN, A. B. (org.) **A Formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KNOBLAUCH, A.; RATTO, A. L. S.; OLIVEIRA, L. P. A.; FERREIRA, V. M. R. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educ. Pesq.**, 2012, v.38, n.3, p. 557-574, 2012.

LACAN, J. 1901-1981. **Escritos**. Tradução Inês Oseki-Depré. SP: Perspectiva, 2008.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'" échec scolaire" à l'école primaire.** Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1993.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, M. A. de. O mal-estar docente e o trabalho do professor – algumas contribuições da psicanálise. In: **Pesquisando a formação de professores.** PAIVA, Edil V. de (Org.). Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2003.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACIEL, M. R. de S. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Análise Sobre Formação Continuada No Município De Belford Roxo.** Mestrado (Dissertação). Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, RJ. 2017.

MARINHO, M. Leituras do professor: perguntas de um seminário In: MARINHO, M., SILVA C. (orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras/ABL, 1998, p.7-19.

MARTINS, H. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, jul./dez., p. 289-299, 2004.

MELLO, G. N. **Educação Escolar Brasileira - O que trouxemos do século XX?** São Paulo: Artmed, 2004.

MELO, C. M. N. **Estudo comparativo entre programas de formação de professores alfabetizadores:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2015.

MONTEIRO, E. A. A transferência e a ação educativa. **Estilos clínicos**, v.7, n.13, São Paulo, 2002.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASCIMENTO, J. S. **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Qual é o pacto de Recife?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal De Pernambuco, 2017.

NASIO, J. **Como trabalha um psicanalista?** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

NEVES, E.R.C; SAWAYA, S.M. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na leitura de uma alfabetizadora. **Revista Internacional d'Humanitats**, Ano XXII, n. 45, jan-abr 2019.

NÓVOA, A. **A Imprensa de Educação e Ensino**: repertório analítico (séculos XIX-XX), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PASSONE, E. F. K. Notas psicanalíticas: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 185-201, jan./mar. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiróz, 2015.

_____. **Exercícios de indignação** – escritos de Educação e Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectiva**. São Paulo. v. 16, p. 119-141, 1993.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicol. USP**. v.8, n. 1, São Paulo, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641997000100004>

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. p. 57-69. Set/Out/Nov/Dez. 2004.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, p. 07-21, Aug. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso.access on 02 Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>.

ROCKWELL, E. La etnografia em elarchivo. *La experiencia etnográfica*: história y cultura em los procesos educativos. Buenos Ayres: **Paidós**. p. 157-180, 2009.

_____. La lectura como practica cultural: conceptos para elestudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 11-26, jan/jun, 2001.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-85). México: Departamento de Investigaciones Educativas-IPN, 1986.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

_____. **Pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989. (Coleção Educação contemporânea).

ROSA, Z. R. F. **O PNAIC como peça da política de formação continuada de professores**: entre fins declarados e expectativas. Dissertação (Mestrado em educação) Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.

SALOMAO, R. A. **formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, F. M. **A transferência e o fracasso escolar**. Ano. 5, Col. LEPSI IP/FE-USP, 2004.

SANTOS, N. F. C. **Entre o proposto e o almejado**: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais Instituição de Ensino). Universidade Nove De Julho, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **As 10 metas do novo plano estadual de São Paulo**. 2007. Disponível em: <<<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>>>

_____. **Secretaria da Educação do Estado. Programa de Educação Continuada (1996-1998)**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Educação, jul. 1996.

SARMENTO, M. J. "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" In: N. ZAGO; M. PINTO DE CARVALHO; R. A. T. VILELA (Org.). **Itinerários de Pesquisa** - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo. 2005.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAWAYA, S. M. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. Cap. 1:

Fracasso escolar e as novas propostas pedagógicas do Ciclo Básico. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1999.

_____. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan./jun. 2000.

_____. Desnutrição e baixo rendimento escolar: contribuições críticas. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, p. 133-146, 2006.

_____. Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. **Univ. Psychol.** Bogotá, Colombia, v.7, n.3, p.869-882, 2008.

_____. Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia. **International Studies on Law and Education**. CEMOrOc-Feusp /IJI-Univ. do Porto. jan-abr, p. 27-42, 2018.

SCHNEIDER, C. C. **A função social da escola pública**: aspectos históricos e políticos. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul. 2017.

SCHNEIDER, N. M. A. W. A. **Impactos da Política Pública do PNAIC na Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Lages-SC**. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense, 2017.

SHIROMA, E. O., EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In : **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, , 2003. p. 81-98.

SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino, aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

SILVA, S. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B.(org.). **A Formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Z. I. **Ciclo Básico de Alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo**: um estudo de quatro escolas. Dissertação (Mestrado). SP, PUC- SP 1990.

SIMONE, M. L. T. **Construcción y Circulación Social de Recursos Docentes en Primer Grado**: estudio etnográfico. Dissertação (Mestrado). México: Departamento de Investigaciones Educativas, 1991.

SMITH, L. M. **Ethnography. Encyclopedia of Educational Research**. New York. MacMillan, 1982.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, C. P. A educação pelas leituras: registros de uma revista escolar, In: CATANI, D., BASTOS, M.H. **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação, São Paulo: Escrituras, 1997.

SOUSA, S. N. **O cenário educativo em mato grosso do sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, A. N. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 1999.

SOUZA, M. P. R. DE. Políticas públicas na escola: tensões, impasses e desafios. In: Palestra: **V Seminário Integração Serviço-Pesquisa**: o caso CREN-UNIFESP-IEA. "Políticas de Alimentação Saudável: as propostas e suas implicações no cotidiano da escola", 2015.

_____. de. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, mar. 2010.

SOUZA, S. N.; NOGUEIRA, E. G. D.; MELIN, A. P. G. **Um cenário, duas técnicas**: análise dos pressupostos teóricos dos programas ALFA E BETO E PNAIC. Em: 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-3694.pdf>>> Acesso em 08/08/2016.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. O Mal-Estar na Docência: causas e consequências. **Educação-PUCRS**. Porto Alegre: ano XIX, N.3, p.139-146, set. 1996.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYEL, L. Les Enseignants Désordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: esquisse d'une problématique du savoir enseignant. **Sociologie et Sociétés**, v. 23, n. 1, p. 55-69, 1991.

TEIXEIRA, E, C. O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Cadernos da AATR -BA** (Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia), Bahia, p. 1-11, 2002. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>> Acesso em: 04, jul, 2016.

TIZIO, H. Reinventar el vinculo educativo. In: TIZIO, Hebe (org.). **Reinventar El vínculo educativo**: aportaciones de la pedagogia social e Del psicoanalises. Barcelona: Gedisa, 2003.

VASCONCELOS, R. N.; MIRANDA, M. P. A formação de professores no Brasil e a contribuição da psicanálise. **Educação em foco**. UEMG. v. 16, n. 21, 2013.

VENTURA, A. L. S. de L. **PNAIC Polo São Paulo**: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo, 2016.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. (Orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-30.

_____. No interior da sala de aula: ensaio sobre a cultura e prática escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, 25-41, jan/jun, 2009.

_____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Modos de ler, formas de escrever**: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO-FRAGO, A. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. **El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico**. Contemporaneidade e educação (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, n. 7, p. 93-110. 2000.

_____. História de lá educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.0, set/dez, p. 63-82, 1995.

_____. **Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales**. México: Educación, voces y vuelos. IAP, 1999.

VIÑAO-FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A. Tradução de Alfredo Veiga-Neto, 1998.

VINCENT, D. Reading made strange: context and method in becoming literate in eighteenth and nineteenth-century England. In: GROSVENOR, Ian; LAWN, Martin; ROUSMANIERE, Kate (Eds.). **Silences and images**: the social history of the classroom. New York: Peter Lang, 1999.

WROBEL, K. Z. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2017.

ZANOTTI, L. J. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires, Eudeba, 1972

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO S. M. S. Autoras: (Orgs.). **Psicologia, Políticas Educacionais e Escolarização**, Florianópolis, SC: Editora Pandion, 2015.

ANEXO I

MODELOS DE TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “**A APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PELA ESCOLA**”, orientada por **Sandra Maria Sawaya**, e que tem como pesquisador/a responsável **Edna Rosa Correia Neves** aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail ednarcneves@usp.br ou telefone (19) 98258-7121. Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de [REDACTED]. Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Secretaria de Educação de [REDACTED] - SP

Data e Assinatura

Nome, Cargo

Data e Assinatura

Edna Rosa Correia Neves

Pesquisadora

17 de Maio de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “**A APROPRIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL PELA ESCOLA**”, que tem como pesquisador/a responsável EDNA ROSA CORREIA NEVES, aluno/a da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado/a por SANDRA MARIA SAWAYA, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail ednarcneves@usp.br ou telefone (19) 98258-7121.

No que diz respeito aos objetivos da pesquisa, será realizada uma pesquisa de campo, norteadas pela abordagem etnográfica e pelas contribuições da Psicologia Escolar e Educacional, objetivando ampliar e aprofundar a compreensão das peculiaridades inerentes à implantação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tendo como foco central uma escola da rede pública municipal de [REDACTED] - SP.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.

ANEXO II

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS (SEMIESTRUTURADAS)

ROTEIRO ENTREVISTA - PROFESSORA ALFABETIZADORA

FORMAÇÃO

Idade

Fez magistério?

Formação atual? Onde se formou?

Forma de ingresso no serviço público/magistério?

TRAJETÓRIA NA PROFISSÃO

Como foi o início da carreira?

Tempo que exerce essa função?

Outras escolas onde trabalhou? Quais, quantas?

Há quanto tempo está nessa escola?

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA (ALFABETIZAÇÃO)

- Escolheu trabalhar com as turmas de 1º, 2º e 3º ano ou foi convidada (indicada)?
- Quais os pontos positivos de trabalhar com 1º, 2º e 3º ano, e as maiores dificuldades que enfrenta como professores de 1º, 2º e 3º ano?
- Qual concepção ou abordagem de alfabetização que orienta seu trabalho como alfabetizadora? Onde teve acesso e aprendeu sobre?
- Quais são as suas expectativas sobre os conhecimentos das crianças de 6 anos (sobre leitura e escrita) quando chegam no 1º ano?
- Que estratégias você utiliza para conhecer e avaliar o que as crianças já sabem sobre leitura e escrita quando elas ingressam no 1º ano? Suas concepções sobre as crianças, suas aprendizagens... da prática de ensino.
- Como você avalia o momento atual do seu trabalho junto às crianças?

PACTO/ADESÃO

- O que é?
- Na sua opinião/avaliação: Quais os motivos da implementação do Pacto?
- Como foi que lhe chegou a notícia do programa?
- Qual a reação dos envolvidos (diretor, coordenador, professores?)
- Quais ações foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação para divulgação?
- Houve algum trabalho no sentido de difundir e explicar as mudanças para alunos; famílias? Como foi e qual repercussão que teve?

- O que você acha que dificultou ou facilitou com a implantação do PNAIC?
- O que você acha do trabalho dos formadores (orientadores de estudo) do PNAIC?
- O que acha dos cursos de treinamento, aperfeiçoamento?
- O que mudou na dinâmica interna da escola e em relação à comunidade/bairro?
- Você acha que o PNAIC está atingindo seus objetivos? Por quê?
- Que sugestões você daria para aperfeiçoar a Proposta?

PNAIC – CURSO DE FORMAÇÃO

- Por que decidiu aderir à proposta?
 - Que mudanças foram introduzidas na forma de alfabetizar?
 - Como o programa influencia a sua prática diária? Qual avaliação que faz delas (mudanças)?
 - O que mudou na forma de ensinar e avaliar o aluno?
 - Como você acha que seus colegas alfabetizadores veem o PNAIC? E as crianças e suas famílias (como eles veem o PNAIC)?
 - Acha que tem necessidade de um aluno ter 3 anos para se alfabetizar?
 - Na sua opinião/avaliação: quais são os pontos fortes e pontos fracos da proposta?
 - Na escola, quantos são os professores que trabalham na lógica da proposta?
 - Como acontece o planejamento proposto pelo PNAIC (integrando os três anos)?
- *planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvem as turmas (1º, 2º, e 3º ano da escola);
- *diálogo do professor com seus pares e com a coordenação pedagógica.
- Aqui na escola você conta com orientação de alguém para acompanhar o trabalho, fazer reuniões, trocar impressões, pedir ajuda etc?
 - Além das formações do Pacto (português e matemática), vocês realizam reuniões para organizar o trabalho pedagógico aqui na escola? Se sim, quais as pautas das reuniões? Em que horários elas acontecem? Com que periodicidade? Quem coordena?
 - Como você avalia os materiais didáticos e paradidáticos específicos (PNAIC), que devem servir como apoio para que os alfabetizadores concretizem em sala as diretrizes pedagógicas e didáticas propostas pelo MEC?

PROGRAMAS ANTERIORES

- Você participou de quais programas (federais, estaduais, municipais) voltados à alfabetização?
- Como os programas influenciaram a sua prática diária?

- O que você acha que dificultou ou facilitou com a implantação desses programas?
- O que você acha do trabalho dos formadores desses programas?
- O que acha dos cursos de treinamento, aperfeiçoamento?
- Como você acha que seus colegas alfabetizadores veem esses programas? E as crianças e suas famílias?

ROTEIRO ENTREVISTA - ORIENTADORES DE ESTUDO

FORMAÇÃO

TRAJETÓRIA NA PROFISSÃO

PACTO/ADESÃO

- O que é?
- Na sua opinião/avaliação: Quais os motivos da implementação do Pacto?
- Como foi que chegou a notícia do programa?
- Quais ações foram desenvolvidas pela Secretaria de Educação para divulgação?
- Houve algum trabalho no sentido de difundir e explicar as mudanças para alunos; famílias. Como foi e qual repercussão que teve?
- O que você acha que dificultou ou facilitou com a implantação do PNAIC?
- O que você acha do trabalho dos formadores (orientadores de estudos) do programa PNAIC?
- O que acha dos cursos de treinamento, aperfeiçoamento?
- O que mudou na dinâmica interna das escolas?
- Você acha que o PNAIC está atingindo seus objetivos? Por quê?
- Que sugestões você daria para aperfeiçoar o projeto?

PNAIC – CURSO DE FORMAÇÃO

- Que mudanças foram introduzidas na forma de alfabetizar no município?
- Como o programa influencia a prática diária dos professores? Qual avaliação que faz delas?
- O que mudou na forma de ensinar e avaliar o aluno (município)?
- Como você acha que os professores alfabetizadores veem o PNAIC? E as crianças e suas famílias?
- Acha que tem necessidade de um aluno ter 3 anos para se alfabetizar?
- Na sua opinião/avaliação: quais são os pontos fortes e pontos fracos da proposta?

- Na(s) escola(s), quantos são os professores que trabalham na lógica da proposta?
*planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvem as turmas (1º, 2º, e 3º ano da escola);
*diálogo do professor com seus pares e com a coordenação pedagógica.
- Nas escolas os educadores contam com orientação de alguém para acompanhar o trabalho, fazer reuniões, trocar impressões, pedir ajuda etc?
- Além das formações do Pacto (português e matemática), vocês realizam reuniões para organizar o trabalho pedagógico nas escolas? Se sim, quais as pautas das reuniões? Em que horários elas acontecem? Com que periodicidade? Quem coordena?

PROGRAMAS ANTERIORES

- Você participou de quais programas (federais, estaduais, municipais) voltados à alfabetização?
- Na sua opinião: Como os programas influenciaram a prática diária dos alfabetizadores?
- O que você acha que dificultou ou facilitou com a implantação desses programas?
- O que acha dos cursos de treinamento, aperfeiçoamento?
- Como você acha que os alfabetizadores veem esses programas? E as crianças e suas famílias?

ANEXO III

MODELO DO SUMÁRIO - ANO 2: UNIDADE 1

Sumário	
CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM	
Iniciando a conversa	05
Aprofundando o tema	06
Curriculo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças	06
A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	13
Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	19
Compartilhando	27
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – LÍNGUA PORTUGUESA	27
O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.	36
Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma	41
Aprendendo mais	42
Sugestões de leitura	42
Sugestões de atividades para os encontros em grupo	45

Fonte: Brasil (2012c)

ANEXO IV

**ALGUMAS PÁGINAS DO CADERNO DE FORMAÇÃO PNAIC SELECIONADAS
PELA PORFESSORA ALFABETIZADORA**

APROFUNDANDO O Tema

Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa

Magna do Carmo Silva Cruz
Rosa Maria Manzoni
Adriana M. P. da Silva

No texto Currículo no ciclo de alfabetização, presente na unidade 1 dessa coleção, discutimos que o currículo surge de uma conjugação de ações entre as orientações que os documentos propõem para o ciclo de alfabetização e o que efetivamente é construído no cotidiano das escolas, permeados por concepções acerca do que se deve ensinar e aprender na alfabetização. Estas concepções delineiam os princípios didáticos que vão orientar os planejamentos elaborados no cotidiano escolar.

Neste texto traçaremos uma discussão sobre a importância do planejamento para o processo de alfabetização, considerando-o como um processo que objetiva dar

respostas a problemas pelo estabelecimento de fins e meios que apontam para sua superação. Entendemos que por meio do planejamento o professor pode organizar, didática e pedagogicamente, o trabalho a ser desenvolvido e o tempo a ser destinado para cada ação.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. Esses planos de ação podem se configurar como educacional, escolar, curricular e de ensino. Para cada um deles existem conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais,

Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.

Magna do Carmo Silva Cruz
Rosa Maria Manzoni
Adriana M. P. da Silva

Nas cadernas das unidades 3, 4 e 5 serão aprofundadas as reflexões sobre as diferentes dimensões da alfabetização na perspectiva do letramento.

A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização, da opção conceitual e da definição das ações, procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas estabelecer "um conjunto de prescrições geradoras de uma prática rotineira" (SOARES, 2003, p. 95). Nesse sentido, perguntamo-nos: como organizar propostas de ensino que contribuam, efetivamente, para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento?

Nesse sentido, a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão "sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades" (SOARES, 2003, p. 70) e um segundo,

implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. No entanto, é preciso atentar que,

"[...] sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos os tradicionais métodos [...] ou porque não sabemos resolver o conflito entre uma concepção construtivista da alfabetização e a ortodoxia da escola ou [...] porque podemos incorrer no espontaneísmo." (SOARES, 2003, p. 96).

Ampliando a discussão em relação à distribuição das atividades e eixos do componente curricular Língua Portuguesa

fundamental, ilustram esse processo de aprendizagem das relações convencionais entre som e grafia. Mauro, cuja escrita aparece à esquerda, demonstra ter se apropriado não só da maioria dos grafemas de nossa língua e dos seus valores sonoros convencionais, mas também de algumas regras (como os empregos de R e RR em palavras como *formiga*, *cachorro* e *aranha*) e irregularidades ortográficas (como a notação do som /j/ com X ou CH em palavras como *cachorro* e *peixe*).

Já Hugo, cuja escrita aparece no centro, demonstra algumas dificuldades na nota-

ção de algumas correspondências som-grafia, como o uso de M/N ou R no final de "sílabas complexas" (como em **fumiga*, **boboleta* e **elefate*). Embora use vários grafemas com valor sonoro convencional, recorre a grafias não pertinentes (como em **cagoro*, **quero* e **arana*), porque ainda não consolidou o conhecimento de muitas correspondências fonema-grafema. Ruth, colega de classe dos outros dois meninos e cuja escrita aparece à direita, também apresenta algumas dificuldades na notação de algumas relações som e grafia (como em **formiga*, **bonbonieta* e **poncho*), apesar de registrar adequadamente outras correspondências fonográficas.

3 Transcrição de acordo com o alfabeto fonético Internacional.

Nome: MAURO	Nome: HUGO	Nome: RUTH
1. FORMIGA	1. FUMIGA	1. Formiga
2. BOBOLITA	2. BOBOLITA	2. Bonbonieta
3. CACHORRO	3. CAGORO	3. cachorros
4. PEIXE	4. PEIXE	4. peixe
5. ELEFANTE	5. ELEFATE	5. elefante
6. PONCHO	6. PONCHO	6. poncho
7. CEFALOPÓDE	7. CEFALOPÓDE	7. cefalopóde
8. ARANHA	8. ARANA	8. aranha

Figura 1. Exemplos de escrita de alunos da professora Edjane Ferreira de Andrade, da Escola Municipal Diná de Oliveira (Recife - PE).

ANEXO V
RECORTE DA TRANSCRIÇÃO DE UMA DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM
A PROFESSORA ALFABETIZADORA

DATA IDA ESCOLA: 08/09/2016

CADERNO DE ANOTAÇÕES DA PROFESSORA - DIA DA CAPACITAÇÃO 12/04 - 3º encontro PNAIC

19/04 - 4ª encontro PNAIC

CADERNO DE FORMAÇÃO PNAIC - utilizado para releitura da professora: PANIC, ANO 02 NUMERO 1: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012c).

* * *

PESQUISADORA: Qual era a proposta desse 3º encontro?

ALFABETIZADORA: A discussão é a alfabetização como direito da criança; assim tem que cumprir o currículo proposto... o currículo que está aqui no livro... eu grifei no dia essa atividade que precisei fazer em casa - tarefa de casa.

TAREFA DE CASA: Ler o texto “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – língua portuguesa”. Analisar os quadros de direitos gerais de aprendizagem (leitura / produção de textos escritos / Oralidade / Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade / Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) e responder a seguinte questão: Em sua opinião, a proposta curricular do município, atende aos direitos de aprendizagem descritos no material do PACTO? Justifique.

ALFABETIZADORA: No meu ponto de vista é uma coisa que a gente já fazia... Uma coisa que não teve tanta mudança.

PESQUISADORA: Você lembra quando eles falaram sobre isso. Como foi?

ALFABETIZADORA: Foi falada sobre os direitos. No meu ponto de vista no município não é uma coisa que a gente não tivesse visto... a gente já estava trabalhando. Mas ó! Olhando tudo aqui que está escrito... Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros; Apreciar e compreender textos do universo literário; Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários... a gente faz tudo isso (silêncio longo... olhando o material).

PESQUISADORA: Como você responderia. Na sua opinião, a proposta curricular do município, atende aos direitos de aprendizagem descritos no material do PACTO? Justifique

ALFABETIZADORA: atende

PESQUISADORA: E por quê?

ALFABETIZADORA: Risos... mas tenho que responder... Justificar (risos).

ALFABETIZADORA: A gente cumpri. Né!? E é claro que tem exceções... tem casos em sala de aula que a gente não cumpri... Crianças na 5ª feira que não está alfabetização. Mas é exceção. Casos específicos de crianças de inclusão.

ALFABETIZADORA: É fizemos essa atividade; quem quisesse poderia falar.

PESQUISADORA: E como era?

ALFABETIZADORA: É como nosso APL (ATIVIDADE PERMANENTE DE LEITURA).

***Entregou para eu fotografar o material

PESQUISADORA: E depois da leitura tinha alguma atividade?

ALFABETIZADORA: Não. Não fazíamos mais nada; era só uma leitura... Porque eu acho que isso foi feito?: Porque embora a gente seja cobrado para fazer todos os dias, tem professor que ainda não faz.

No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.

PESQUISADORA: E como foi?

ALFABETIZADORA: É! Tem coisas que a gente não consegue; não tem como: Aprofundar; Consolidar³¹

PESQUISADORA: E vocês em grupo analisavam o que era possível para o 2º ano; todos os professores do 2º ano reunidos? É isso?

ALFABETIZADORA: É! E a gente já tem aqui, por exemplo os APL: quando é para I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar

³¹ Citando as etapas para validar cada item proposto por idade e na idade: I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar

ALFABETIZADORA: pelo que eu estou entendendo Edna. Esse Pacto!!! (faz uma cara de interrogação).

PESQUISADORA: E como o Pacto então chegou para vocês? Como aconteceu o processo? Foram selecionadas escolas com maior índice de crianças sem ser alfabetizada?

ALFABETIZADORA: Pelo que eu lembro dos comentários das formadoras; todas as escolas tinham que participar. Independentemente de ter ou não crianças com dificuldades. Todos os municípios tinham que aderir. Não tinha nada a ver com escolas com dificuldades... Mas que no nosso município – a meu ver – não teve efeito; por conta de toda essa bagagem que a gente já tem. E penso assim.

ALFABETIZADORA: Já deu o tempo... temos que ir... a professora de inglês já esta terminando... Vamos lá (me chamando para irmos para a sala de aula; já que a professora de inglês estava terminando a aula e ela tinha que assumir novamente).

ALFABETIZADORA: Ela não está faltando tanto e hoje até que está sossegada (falava enquanto íamos para a sala de aula)

PESQUISADORA: Mudou sua mesa de lugar? (quando chegamos na sala; sua sala estava um pouco diferente... mudou a mesa e alguns objetos de lugar)

ALFABETIZADORA: Ah! Eu sempre mudo... é bom mudar né?

Senta-se; abriu o caderno no 4ª encontro (19/04).

ALFABETIZADORA: No 4º encontro tínhamos que fazer essa atividade (mostrando no caderno) e depois a lição de casa.

PESQUISADORA Vocês tinham que ler o texto: A complexidade da aprendizagem no Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para consolidação da leitura e da escrita pela criança (pg 13-19)?

ALFABETIZADORA: E para casa preenchimento do perfil da turma. Eu tinha que preencher o perfil de minha turma: Tarefa de casa. Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma. Tinha que indicar se a criança conseguiu cada item SIM; NÃO ou PARCIALMENTE. Tinha que colocar a quantidade de criança para cada item. Entendeu?

PESQUISADORA: E como era? As formadoras entregavam um xerox dessa tabela e vocês tinham que preencher e entregar no próximo encontro. É isso?

ALFABETIZADORA: Sim. Elas xerocavam e entregavam... E que tá de acordo também Edna com... Deixa eu ver... Igual uma ficha que os pais assinam no dia dos pais que é parecido com essa. Fica aqui que vou na secretaria pegar para você ver. Já temos uma ficha parecida com essa que fazemos e entregamos aos pais no dia dos pais. A nossa é mais completa (risos).

ALFABETIZADORA: O mapa de alfabetização que a gente faz não é tão parecido. Mas também é muito melhor (risos). Olha aqui. Pode fotografar!

ALFABETIZADORA: Vamos continuar. No caderno?

PESQUISADORA: Vamos: estamos no 4º encontro.

ALFABETIZADORA: Vamos localizar o 5º. Cadê? Não tem?

ALFABETIZADORA: Nossa será que eu falei. Acho que falei então! Não tem o 6º. Nossa!

*** Tentamos localizar no caderno o 5º encontro. E tinha uma anotação de que não teria. Ela ficou super feliz... Porque tinha certeza de que não faltou nenhum encontro.

PESQUISADORA: O 6º encontro foi sobre o planejar.

***Faço a leitura do material do caderno da atividade (caderno dela)... UNIDADE 2 p. 6

PESQUISADORA: Aqui a atividade era a seguinte: Quais práticas de alfabetização utilizadas pelos componentes do grupo são semelhantes às formas de planejamento abordadas no material do PACTO?³²

ALFABETIZADORA: E aqui ô? Queriam saber o que a gente faz novamente!... Aqui é meu tempo didático dessa semana. Olha só! Mas eu não sigo tudo como pensei antes de criar a rotina... As vezes tenho que mudar um pouco... Por conta da turma; do que aconteceu no dia... Mas é mais ou menos isso...

³² Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento : ano 2 : unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

ALFABETIZADORA: Aqui ó!

*** Apontando no material do PNAIC (pg 6 – 25). Folheou todo o material e disse: Aqui ó nossos APLs. É igualzinho o que tem no meu caderno. Vou pegar para vc ver... Acho que é a mesma coisa... mas muda somente alguma nomenclatura.

***Chama uma aluna (sala) e pede para pegar o caderno que ela deixou com outra professora...

***Aluna traz o caderno que estava com a outra professora

PESQUISADORA: É igual? Analisando cada dia 2ª, 3ª, 4ª...

ALFABETIZADORA: Totalmente não... Mas se você olhar na minha rotina, você verá que é muito semelhante. Olha só aqui. Olha só! Super parecido a 4ª feira. Aqui anotei que dei essa atividade: Atividade Permanente e Sequência Didática.

ALFABETIZADORA: Porque eu acho que isso foi feito?: Porque embora a gente seja cobrado para fazer todos os dias os APL, tem professor que ainda não faz. No dia a gente foi cobrada principalmente para fazer uma análise; uma comparação do MAPA que a gente usa com as tabelas apresentadas no material do PNAIC.

ALFABETIZADORA: Esse caderno estava com uma profa nova. Coitada. Estou ensinando ela como fazer.

ALFABETIZADORA: Aqui é meu tempo didático dessa semana. Olha só!? Mas eu não sigo tudo como pensei antes de criar a rotina... mas as vezes tenho que mudar um pouco... por conta da turma; do que aconteceu no dia... mas é mais ou menos isso...

***Alunos pedem ajuda novamente... e ela começa a atender alunos...:

ALFABETIZADORA: Isso ficou lindo! Muito bom!

ALFABETIZADORA: E a menina nova... Que emprestei o caderno não tem nem noção. Coitada!

ALFABETIZADORA: Olha aqui eu vou ajustando de acordo com a necessidade da turma; sigo o que é pedido mas vou ajustando... e a novas (***) falando das prof. novas) não tem esse jogo de cintura. Além de ter que seguir essa rotina com - esses itens - preciso indicar que material vou usar e o **MATERIAL DA PREFEITURA** é sempre obrigatório. Então tenho que dizer aqui que vou usar o **MATERIAL DA**

PREFEITURA. E tem que usar 100% eles falam (***) falando da prefeitura). Mas deixo a 6ª livre para trabalhar as dificuldades dos alunos (dar um reforço). E esse **MATERIAL DA PREFEITURA** pira o cabeção de qualquer um; não flui... deixa buraco... e eu tenho que tentar avançar... Assim na 6ª que eu não tenho especialista eu tento avançar . Meto o pau no que está faltando.

Alfabetizadora: Fechamos o 4º encontro né?

PESQUISADORA: Sim.

Alfabetizadora: Hoje foi bom. Fluiu muito né?

*** nos despedimos.