

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Fátima Roseni da Costa**

**As significações de professores dos anos iniciais da  
Educação Básica sobre o PNAIC**

**Taubaté – SP  
2020**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Fátima Roseni da Costa**

**As significações de professores dos anos iniciais da  
Educação Básica sobre o PNAIC**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Formação docente e  
desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da  
Cunha

**Taubaté – SP  
2020**

**FÁTIMA ROSENI DA COSTA**

## **As significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre o PNAIC**

Dissertação apresentada à Universidade de Taubaté,  
como requisito parcial para obtenção do título de  
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em  
Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e  
desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da  
Cunha

Data: 08 de Maio de 2020

Resultado: Aprovado

### **BANCA EXAMINADORA**

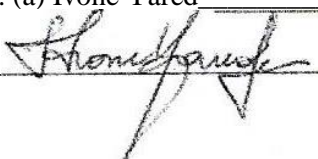
Prof. (a) Dr. (a) Virginia Mara Próspero da Cunha Universidade de Taubaté

Assinatura  \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza Universidade de Taubaté

Assinatura  \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) Ivone Yared Unisaesiano/Lins/SP

Assinatura  \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço sempre e primeiramente á Deus por todas as bênçãos que me concede.

Agradeço à Prefeitura Municipal de São José dos Campos por me conceder bolsa de estudos, incentivando minha formação pessoal e profissional.

Agradeço aos profissionais da SEC (Secretaria de Educação e Cidadania) dessa prefeitura, por todo respeito e atenção que me concederam sempre que precisei. Aos Orientadores Educacionais das Escolas. As docentes que contribuíram com suas ricas participações e apreciações.

Agradeço e muito a minha orientadora Professora Doutora Virginia Mara Próspero da Cunha. Minha colega de infância, muito querida, que hoje se torna figura tão importante na minha formação como pesquisadora. Muito obrigada por sua atenção, dedicação, pontualidade e zelo pelas orientações.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté pelos momentos de reflexões acerca do trabalho docente que nos levaram a aperfeiçoar nossos conhecimentos.

Agradeço as secretárias Rita Foroni , Alessandra Aparecida Ramos e Simone Piccini que sempre me atenderam com paciência, prontidão, respeito e disposição.

Agradeço a minha nobre amiga, Edna Moreira dos Santos que muito me auxiliou e me incentivou na construção desse trabalho.

Agradeço a minha turma de Mestrado, Turma A / MPE 2018, pela parceria, alegria, ricas produções, incentivo constante e companheirismo.

Agradeço à Dr.<sup>a</sup> Ivone Yared e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Aranha de Souza por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e defesa e pela contribuição tão rica e significativa reservada ao meu trabalho.

Agradeço aos meus amados pais: José da Costa e Maria Marioto da Costa (I.M.) onde, muito do que sou, devo a eles.

E por fim, agradeço ao meu amado esposo Dirceu que foi meu maior incentivador para ingresso, permanência e conclusão desse trabalho. Muito carinhoso, sempre esteve ao meu lado me amparando, entendendo minhas ausências e aflições.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 43)

## RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, tem como objetivo analisar as significações que professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental atribuem às formações continuadas do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa ( PNAIC ). Procurou-se compreender se a participação dessas professoras nos encontros de formação contribuiu, ou não, para sanar as dificuldades encontradas em sua prática docente, sobretudo às que dizem respeito à alfabetização de todos os alunos na idade certa. Participaram desta pesquisa vinte e três professoras, de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, de escolas pertencentes à rede pública de um município do Vale do Paraíba, no interior paulista. Utilizou-se como instrumentos de pesquisa: questionário para todas as professoras e a entrevista semiestruturada, com quatro docentes que aceitaram aprofundar-se nas discussões. Sabendo que o PNAIC tem como uma de suas ações a formação continuada de professores do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) buscando o cumprimento da Meta 05 do Plano Nacional da Educação (P.N.E.), esta pesquisa trouxe o seguinte problema: As significações dos professores, a partir das formações do PNAIC, favoreceram sua atuação em sala de aula, garantindo a alfabetização de todos os alunos na Idade Certa? Assim, tivemos como objetivo geral analisar as significações atribuídas por professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre as formações propostas pelo PNAIC. E como objetivos específicos buscamos: Identificar as significações de professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre as formações recebidas pelo PNAIC nas suas práticas docente e, verificar, a partir das perspectivas de professores participantes do PNAIC, como as formações recebidas contribuíram ou não para sanar as dificuldades encontradas na prática docente. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, buscando identificar a interação dos sujeitos participantes com a sua realidade. Os resultados revelaram que as formações proporcionadas pelo PNAIC: I) contribuíram para a diversificação de estratégias e práticas das professoras em sala de aula; II) promoveram o aprofundamento dos estudos nas áreas de atuação do curso; III) permitiram a inovação das práticas educativas dessas professoras, correlacionadas aos temas estudados nos encontros formativos; e IV) permitiram a valorização deste programa de formação de professores. Assim, verificou-se que o programa de formação continuada, PNAIC, ofertou grandes contribuições na formação do professor dentro de uma perspectiva crítico reflexiva, que repensa sua prática e avalia suas concepções continuamente.

**PALAVRAS - CHAVE:** Formação docente; PNAIC; Significações.

## **ABSTRACT**

This qualitative study aims to analyze the significations that teachers from the early years of Elementary Education grant to the continuing education of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The study tried to understand whether the participation of these teachers in training meetings contributed or not to solve the difficulties found in their teaching practice, especially those related to the literacy of all students at the right age. Twenty-three teachers participated in this research, teaching from 1st to 5th year of elementary school, from schools belonging to the public system of a municipality in the Vale do Paraíba, in the countryside of São Paulo. The following research instruments were used: a questionnaire for all teachers and then a semi-structured interview, for four teachers who agreed to deepen their discussions. Knowing that the PNAIC has as one of its actions the continuous training of teachers of the literacy cycle (1st, 2nd and 3rd years of elementary education) seeking the fulfillment of Goal 05 of the National Education Plan (PNE), this research brought the following problem to light: Did the significations of teachers, based on PNAIC training, favor their performance in the classroom, guaranteeing the literacy of all students at the right age? Thus, the general objective was to analyze the significations attributed by teachers of the initial years of basic education on the continuous development proposed by PNAIC. As for the specific objectives, it was seek to: identify the significations of teachers in the initial years of basic education on the training received by PNAIC in their teaching practices and to verify, from the perspectives of the teachers participating in PNAIC, how the training received contributed or not to tackle the difficulties encountered in teaching practice. The data obtained was analyzed according to the proposal of the Núcleos de Significação, seeking to identify the interaction of the participating subjects with their reality. The results revealed that the training provided by PNAIC: I) contributed to the diversification of strategies and practices of teachers in the classroom; II) promoted the deepening of studies in the areas of the course; III) allowed the innovation of the educational practices of these teachers, correlated to the themes studied in the formative meetings; and IV) allowed the valorization of this teacher training program. Thus, it was found that the continuing education program, PNAIC, offered great contributions to teacher education within a critical reflexive perspective, which rethinks its practice and continuously assesses its conceptions.

**KEYWORDS: Teacher Education; PNAIC; Significations.**

## LISTA DE SIGLAS

|            |   |
|------------|---|
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular  |
| CEP/UNITAU | Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté  |
| CNE        | Conselho Nacional de Educação   |
| CNTE       | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação   |
| Consed     | Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação  |
| DCNEB      | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  |
| HTPC       | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo   |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação   |
| MEC        | Ministério da Educação  |
| PNAIC      | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa  |
| PNE        | Plano Nacional de Educação  |
| PROFA      | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores   |
| SEB/MEC    | Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação                                       |
| SEC        | Secretaria de Educação e Cidadania  |
| SIMEC      | Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação              |
| TALIS      | Teaching and Learning International Survey  |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  |
| TEDE/PUC   | Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Pontifícias Universidade Católica |
| Undime     | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  |



## LISTA DE TABELAS

|  |              |
|--|--------------|
| Tabela 1 - Programas governamentais voltados à alfabetização no Brasil.....      | 15           |
| Tabela 2 - Quantidade de alunos em cada ano do EF.....                           | 19           |
| Tabela 3 - Levantamento de pesquisa na Base de Dados da Capes (2015 – 2018)..... | <b>Erro!</b> |
| <b>Indicador não definido.</b>   |              |
| Tabela 4 - Levantamento de dados na Base TEDE/PUC .....                          | 23           |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 - Caracterização do Perfil das Participantes da Pesquisa .....          | 59 |
| Quadro 2 - Pré-indicadores e Indicadores .....                                   | 63 |
| Quadro 3 - Núcleos de Significação .....   | 66 |
| Quadro 4 - PNAIC e o reflexo na prática em sala de aula.....                     | 75 |
| Quadro 5 – PNAIC e as contribuições para inovação e planejamento .....           | 76 |
| Quadro 6 - PNAIC e a inovação das práticas .....                                 | 77 |
| Quadro 7 – Visões sobre as formações do PNAIC.....                               | 78 |
| Quadro 8 - Núcleo de significação a partir dos indicadores das entrevistas ..... | 79 |

# Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>11</b> |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>  | <b>21</b> |
| 2.1 A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa .....             | 25        |
| 2.1.1 Legislação e as políticas públicas que possibilitam as práticas do PNAIC ..... | 26        |
| 2.1.2 Os eixos do PNAIC e suas especificidades .....                                 | 28        |
| 2.2 Formação docente .....   | 29        |
| 2.3 A Psicologia Sócio-histórica.....  | 37        |
| 2.4 Historicidade e atividade .....  | 40        |
| 2.5 Mediação.....  | 43        |
| 2.6 Sentidos e Significados .....  | 46        |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>  | <b>51</b> |
| 3.1 Tipo de pesquisa .....   | 51        |
| 3.2 População / participantes .....  | 52        |
| 3.3 Instrumentos para coleta de dados .....  | 53        |
| 3.3.1 Questionários .....  | 53        |
| 3.3.2 Entrevistas.....   | 54        |
| 3.4 Procedimentos para coleta de dados .....   | 55        |
| 3.5 Procedimentos para análise de dados.....   | 56        |
| 3.5.1 Análise dos questionários .....  | 57        |
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>  | <b>59</b> |
| 4.2 Análise das questões dissertativas dos questionários .....                       | 62        |
| 4.2.1 Quadros dos pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação .....       | 63        |
| 4.2.2 Aprendizagem compartilhada .....   | 66        |
| 4.2.3 Práticas: reflexão, análise e orientação .....                                 | 69        |
| 4.2.3 Aproximação teoria/prática.....  | 71        |
| 4.3 Entrevistas.....   | 74        |
| 4.3.1 Análise das entrevistas.....   | 74        |
| 4.3.2 Núcleos de significação resultantes das entrevistas.....                       | 79        |
| 4.3.3 Análise e discussão dos dados coletados com as entrevistas.....                | 80        |
| 4.3.4 Análise dos Núcleos de Significação.....                                       | 82        |
| 4.3.4.1 Contribuição do PNAIC na diversificação de estratégias e práticas .....      | 82        |
| 4.3.4.2 PNAIC como enriquecedor de estudos.....                                      | 85        |
| 4.3.4.3 Inovação e resgate de análises de estudo a partir do PNAIC .....             | 88        |
| 4.3.4.4 - Valorização das formações do PNAIC para aprofundamento de estudos.....     | 90        |
| 4.4 Análise dos inter-núcleos.....   | 93        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>97</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>102</b> |
| <b>ANEXO I - OFÍCIO .....</b>                                      | <b>110</b> |
| <b>ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....</b>         | <b>111</b> |
| <b>ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b> | <b>112</b> |
| <b>ANEXO IV – PARECER CEP/UNITAU .....</b>                         | <b>114</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Desde pequena, na escola, observava minhas professoras com admiração. Usavam giz e quadro negro, ferramentas que dominavam bem. Limpavam as mãos brancas de giz nas roupas ou nos jalecos que as transformavam em doutoras da arte de ensinar. Levavam livros, cadernos, apostilas que complementavam as aulas, os quais, muitas vezes, eram oferecidos ao aluno que não tinha condição de ter seu próprio material. Percebia que se preocupavam em transmitir seus conhecimentos visando ao pleno desenvolvimento dos alunos. Faziam tudo, demonstrando carinho, afetividade. A respeito disso, Almeida (2005, p.51) afirma que: “A afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas, e quando integradas, permitem a criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados”.

Cada aula era um desafio prazeroso no aperfeiçoamento da leitura, da escrita e nas interpretações variadas. Dessas professoras, muitas lecionaram por várias gerações até aposentarem seus materiais e seu estojo de giz, mas nunca a vontade de ensinar. Sem saber, serviram de exemplo e incentivo à minha vontade de ensinar.

Com o sonho da docência, veio o sonho de aprender, porque sabemos que, para ensinar, precisamos aprender e, depois e sempre, aperfeiçoar. Então, fiz Magistério e, logo que concluí o curso, lecionei por pouco tempo e sem vínculo empregatício algum. Diante da vontade de ampliar meus conhecimentos, busquei uma formação acadêmica e, como sempre apreciei a Terra e suas transformações, fui estudar Geografia.

Concluí o curso superior e passei a dar aulas nas escolas estaduais em várias cidades da região onde moro. Porém, minha afinidade maior sempre foi com a alfabetização. Cursei, então, faculdade de Pedagogia, concluindo com sucesso. Tive a felicidade de prestar concurso, tornar-me efetiva e ingressar na Prefeitura, onde atuo até hoje. Nessa rede de ensino, é percebida a valorização de professores através da oferta de cursos variados, favorecendo a formação continuada, elemento fundamental para o aperfeiçoamento docente.

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola. (GARCIA, 1999, p. 22)

Nessa trajetória de professora alfabetizadora, participei da formação do PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, um programa governamental, que há época, foi oferecido pela rede de ensino que trabalhava.

O PNAIC é um acordo firmado, desde 2012, pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, tendo por finalidade atingir a Meta 05 do Plano Nacional da Educação (PNE), a qual estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano Fundamental” (BRASIL, 2012).

Tal plano foi efetivado pelo Governo Federal através da portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, e possui quatro eixos de atuação: “1. Avaliação em larga escala; 2. Gestão, mobilização e controle social; 3. Material didático; e, por fim 4. Formação continuada de professores”. O último eixo, o mais relevante de todos nesta análise, ressalta o aprimoramento dos conhecimentos didáticos do professor na fase de alfabetização, para que ele tenha favoreça todas as condições para o desenvolvimento do aluno, evitando que ele seja reprovado nos três anos da alfabetização.

Os professores optantes pelo PNAIC dos municípios e estados que confirmaram a adesão ao Pacto, participam de uma formação continuada de professores referente ao 4º eixo “Formação continuada de professores”. Para participar, é necessário que o professor esteja trabalhando com classes de alfabetização, entre o 1º e o 3º ano iniciais da Educação Básica, e também turmas multisseriadas, em escolas públicas.

Como forma de contrapartida e estímulo à participação docente, foi oferecida uma bolsa auxílio mensal no valor de R\$ 200,00 para o professor que apresentar frequência igual ou superior a 75%, como estabelece a Lei 9394/96.

A formação continuada acontece de maneira presencial, ao longo de dois anos, com carga horária mínima de 120 horas por ano. A formação é realizada em cidades-polo, distribuídas por todas as unidades da federação. A cada ano, o curso oferece um conteúdo diferente.

Inicialmente, em 2013, a formação concentrava estudos na disciplina de Língua Portuguesa, especificamente na alfabetização com enfoque em leitura e escrita. No ano seguinte, em 2014, foram introduzidos os estudos em Matemática e, em 2015, voltou-se a formação para temas de Gestão Escolar, Currículo, Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. No ano de 2016, no entanto, o foco retornou para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com nova ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

A formação continuada é oferecida por Instituições de Educação Superior - IES filiadas ao PNAIC. Cada unidade da federação possui, ao menos, uma universidade pública, estadual ou federal, cadastrada junto ao Pacto.

São os orientadores de estudo do PNAIC que conduzem o curso para os professores orientadores, todos da rede pública de ensino. Antes de iniciar este trabalho, os orientadores

tiveram formação específica de 200 horas, na própria universidade que admitiu a formação continuada.

Há uma organização de coordenação institucional encarregado pela execução e pela administração do PNAIC em cada unidade da federação. Por meio desta, o coordenador estadual e os coordenadores municipais são encarregados de cadastrar todos os participantes no SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação, organizar o calendário acadêmico e assegurar a infraestrutura nas cidades-polo.

O Coordenador local é responsável por providenciar reuniões com os coordenadores locais, com carga horária total de 40 horas, durante as quais sejam apresentadas as diretrizes de formação, as informações gerais sobre a execução do programa, os estudos e as reflexões sobre Alfabetização e Alfabetização Matemática na visão do Letramento.

Na construção do calendário do curso, busca-se preservar a rotina das escolas. A formação foi estruturada em um encontro presencial inicial (40 horas) e mais quatro encontros anuais de 24 horas cada, no primeiro ano, e de 32 horas cada, no segundo ano. Nestes encontros, são desenvolvidas as propostas publicadas nos cadernos do PNAIC.

O curso finaliza com um simpósio geral, realizado no âmbito dos municípios e apresentado pelos professores alfabetizadores aos orientadores de estudos alocados nas IES.

Assim, o PNAIC se caracteriza como uma política pública de formação continuada, oferecida aos professores cujo intuito é o avanço da Educação Básica no Brasil. Para a Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC – Ministério da Educação, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e estar pautada no direito dos profissionais do Magistério de buscar atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

No curso que participei do PNAIC, na rede de ensino em que atuo, as professoras participantes eram levadas à análises e reflexões de suas práticas, assumindo papéis de aprendizes e formadores, concomitantemente. Nós participávamos dos encontros semanais de formação e aplicávamos as atividades em nossas salas de aula. O resultado dessas atividades era discutido nos encontros de formação e se transformavam em novas propostas de atuação em sala de aula. A esse respeito, Nóvoa (1997, p.26) defende que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Decorrente da participação nessa formação, ficou ainda mais evidente meu desejo em pesquisar essa temática, no intuito de entender como acontece a relação entre a formação de professores, a sua prática pedagógica, suas experiências, suas frustrações e os êxitos

partilhados, enfim, toda a complexa rede de significações que os docentes atribuem a essas formações.

O tema escolhido mostra-se importante, pois trata da formação continuada do docente, o qual, muitas vezes, apresenta formação acadêmica inicial deficitária, pautada em um modelo que a pensa como adendo às outras áreas do conhecimento, fragmentada das ciências e de seus campos disciplinas, como apontam Gatti e Barreto (2009). Para as autoras, a formação docente deve ser pensada “[...] a partir da função social própria à escolarização — ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Para Nóvoa (1995), é por meio da formação que o professor se desenvolve pessoalmente e é ela que realiza um papel fundamental na construção da profissionalidade docente:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

O PNAIC sempre teve como uma de suas ações a formação continuada de professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, procurando garantir o cumprimento da Meta 05 do PNE.

Esta meta foi criada anteriormente ao próprio PNE, no documento do Movimento Todos Pela Educação. Lá constava como Meta 2 e previa que “Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do Ensino Fundamental” (TODOS PELA EDUCAÇÃO)<sup>1</sup>.

Em 2005, um grupo de empresários que se dizia preocupado com os rumos da educação no país, criou o “Movimento Todos Pela Educação”, no ano seguinte, em setembro de 2006, este grupo lançou o projeto “Compromisso Todos Pela Educação”, que sistematiza as propostas de ação em cinco metas.

A partir deste compromisso, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), originando o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituído pelo Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2017), como base para elaboração da Meta 5, no PNE.

---

<sup>1</sup> Texto extraído do site [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br), com acesso em 14 set. 2019.



A concretização dessa meta se expressa na criação do PNAIC. Contudo, é importante destacar que essa não foi a primeira iniciativa a tratar do problema da alfabetização de crianças no Brasil. A seguir, apresentamos uma tabela, exposta no trabalho de Viédes e Brito (2014), que ordena essas diferentes experiências concretizadas antes do PNAIC:

Tabela 1 - Programas governamentais voltados à alfabetização no Brasil

| <b>ORDEM</b> | <b>LANÇAMENTO</b> | <b>PROGRAMA</b>  | <b>ESFERA</b>                           |
|--------------|-------------------|--|---|
| <b>1</b>     | 1999              | PCN em Ação – Alfabetização  | Governo Federal                         |
| <b>2</b>     | 2000              | GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar   | Governo Federal                         |
| <b>3</b>     | 2001              | PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  | Governo Federal                         |
| <b>4</b>     | 2003              | PRALER - Programa de Apoio a Leitura e a escrita   | Governo Federal                         |
| <b>5</b>     | 2005              | PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem | Governo Federal                         |
| <b>6</b>     | 2007              | PAIC - Programa pela Alfabetização na Idade Certa  | Governo do Estado do Ceará              |
| <b>7</b>     | 2008              | Programa Além das Palavras   | Governo do Estado de Mato Grosso do Sul |
| <b>8</b>     | 2012              | PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | Governo Federal                         |

Fonte: VIÉDES e BRITO, 2014, p. 151

De acordo com Viédes e Brito (2014), entre esses diferentes programas, o Pró-letramento pode ser identificado como o programa que constituiu a base teórica para elaboração do PNAIC.

O PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa, criado inicialmente em 2004 no município de Sobral e assumindo em 2007 no âmbito estadual no Ceará, pelos rápidos resultados de alfabetização, foi o principal atrativo da atenção do MEC, o qual serviu de berço para o atual PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme o editorial da revista ‘Pense!’ – revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria de Educação do Ceará de 2013.

Com a implantação do programa, o IDEB do Estado, para o 4º e 5º anos, passou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Se, em 2007, apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de alfabetização (um deles era Sobral), em 2011, praticamente todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com exceção de cinco, que ficaram no nível ‘suficiente’, segundo mais alto), indo de acordo com o que o país estava buscando que era um programa que trouxesse um rápido resultado. (VIÉDES e BRITO, 2015, p. 158)

O objetivo do MEC era empregar a característica de programas com resultados prósperos e ampliá-lo nacionalmente, utilizando, como parâmetro de material, o Pró-Letramento para criação do PNAIC, sendo esse programa o orientador da implantação da Meta 5 do PNE.

O Governo Federal, através desse programa de formação continuada, buscou disponibilizar ações de apoio aos professores alfabetizadores, pois entendeu que o sucesso na alfabetização de crianças exige boa formação dos docentes, inicial e contínua, e boas condições para que aprimorem seu trabalho com mais eficiência e segurança.

Os documentos e discursos, defendidos por gestores da esfera federal dessa política educacional, indicam que a formação continuada ofertada pelo PNAIC procura respeitar, valorizar e oferecer todas as condições de trabalho aos docentes alfabetizadores. Foi isso que afirmou o Secretário Nacional da Educação Básica do MEC, Cesar Calligari, na 1ª *webconferência* do PNAIC, realizada no ano de 2012, quando declarou que os países que deram exemplo na área da educação foram aqueles que valorizaram os seus professores. Dessa forma, o Governo Federal procurou criar condições de formação e apoiar os professores a fim de que estes realizem um bom trabalho frente à alfabetização de alunos com até 08 anos de idade.

Pode-se pensar, a partir dessas considerações, que o PNAIC se estabeleceu como política pública educacional de valorização e profissionalização de docentes, tornando-se condição para uma educação emancipatória, a qual busca garantir a alfabetização dos alunos e a valorização docente. A respeito disso, Freitas (2007, p.43) diz que:

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o lócus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho.

Entende-se que o processo de formação de professores se dá pela análise do seu saber e do seu saber fazer, bem como pela reflexão acerca de sua aprendizagem e da aplicação destes conhecimentos. Nesse sentido, é importante que as teorias, as práticas e as experiências apreendidas aconteçam como objeto de discussão e estudo, em uma prática reflexiva na qual o aluno seja o centro do desenvolvimento da aprendizagem.

Percebe-se que a partir do instante em que os professores refletem meticulosamente sobre a própria prática, tomando consciência de que a reflexão é um mecanismo de desenvolvimento do pensamento e da ação, certamente, descobrem, na ampliação da própria prática, os fundamentos para repensá-la, dando-lhe uma nova importância e grandeza.

Diante desse contexto, a formação do PNAIC, da qual partimos em nosso estudo, procura fundamentar-se em um espaço eficiente de mobilização de saberes dos docentes. O objetivo é ampliar as habilidades fundamentais para uma análise da própria prática, levando o professor, inevitavelmente, a se tornar o mediador do conhecimento do aluno. Essa mediação favorece a autonomia para a construção do próprio conhecimento, de maneira que a criança possa interpretar a realidade social que faz parte, baseando-se, segundo Imbernón (2010, p.94), na “dialética entre o aprender e o desaprender”.

No mesmo sentido da defesa da formação continuada, Nóvoa (2009) argumenta em favor do seu sentido cultural, visto que, segundo o autor, a profissão docente não pode ser formada longe do professor. Ou seja, há dimensões que constituem o trabalho docente e não podem ser desconsideradas nas ações de formação e reconhecimento desse profissional. São elas: *conhecimento*, uma vez que o trabalho do professor se fundamenta na construção de práticas pedagógicas que levam o educando à aprendizagem; *cultura profissional*, pois é no âmbito escolar e no diálogo com outros professores que se aprende e avança na profissão; *tato pedagógico*, que consiste na habilidade em saber conduzir o indivíduo ao conhecimento; *serenidade*, traduzida na capacidade de conquistar o aluno para o trabalho escolar; *trabalho em equipe*, pois é fundamental trabalhar coletivamente e, colaborativamente, intervindo conjuntamente nos projetos educativos da escola; e, por fim, a dimensão relativa ao *compromisso social*, relacionada à intenção de levar o educando a ultrapassar as fronteiras impostas pela família ou pela sociedade, muitas vezes, no que se refere aos princípios, aos valores, à inclusão e à diversidade.

Desse modo, podemos acreditar que, a partir do momento em que o professor busca formação continuada e novos saberes para sua profissão, no caso de nossa pesquisa, em uma perspectiva da formação do PNAIC, o mesmo torna-se um profissional inserido em um contexto

que lhe possibilita o desenvolvimento das dimensões tão importantes e necessárias para o profissional docente, como apresentadas por Nóvoa (2009). Sabendo-se que esse processo faz parte da construção profissional docente, a formação continuada propicia, ao mesmo tempo, confrontar a teoria com a prática, levando o professor à reflexão da prática educativa e, conseqüentemente, à busca de eficientes práticas que contemplem o pleno desenvolvimento de seus alunos.

Neste sentido, a pesquisa que ora propomos apresenta o seguinte **problema de pesquisa**:

- As formações do PNAIC estão propiciando o embasamento do trabalho docente e está sendo eficaz para o desenvolvimento da prática do professor alfabetizador?

Considerando estas questões, propõe-se o seguinte **objetivo geral** para esta pesquisa:

- Analisar as significações que os professores participantes dessa pesquisa atribuem às formações continuadas do PNAIC.

São **objetivos específicos**:

- Compreender, a partir das perspectivas das professoras estudadas, se as formações do PNAIC contribuíram, ou não, para sanar as dificuldades encontradas em sua prática docente e, se contribuíram, como isso se deu.
- Identificar as significações desses professores sobre as formações oferecidas pelo PNAIC nas suas práticas docentes;

A perspectiva que permeia as análises deste estudo encontra fundamentação no aprofundamento das significações na perspectiva da **Psicologia Sócio –Histórica**.

Essa perspectiva nos apresenta um método que possibilita compreender o aspecto psicológico como acontecimento profundo e nos dá um conceito de homem “[...] que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Vigostki, um dos principais estudiosos dessa perspectiva teórica, em seus trabalhos, evidenciou a relevância de um método que conseguisse explicar a complexidade do que percebia como objeto da Psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas. Ele nomeia as categorias do método dialético para compreender as significações:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, se observa o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, do início ao fim, isso implica destacar sua natureza, conhecer sua essência, já que o corpo que existe apenas se revela em movimento. Assim, a pesquisa histórica do comportamento não é algo que complemente ou ajude o estudo teórico, mas, sim, é o que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 2000, p. 67-68).

Para desenvolver o estudo que ora propomos, a cidade, lócus da pesquisa, foi escolhida por estar vinculada ao PNAIC e ser um polo regional do programa. Essa rede, conforme Censo Escolar 2018, disponível para consulta no site [www.QEdu.org.br](http://www.QEdu.org.br), possui 47 escolas de Ensino Fundamental, com 20.316 matrículas no Ciclo I e 15.239 matrículas no Ciclo II dessa fase da escolaridade. A tabela abaixo apresenta a distribuição da quantidade de alunos matriculados em cada ano:

Tabela 2 - Quantidade de alunos em cada ano do EF

| <b>MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> |                  |
|---|------------------|
| Matrículas 1º ano                       | 3.982 estudantes |
| Matrículas 2º ano                       | 4.199 estudantes |
| Matrículas 3º ano                       | 3.996 estudantes |
| Matrículas 4º ano                       | 4.109 estudantes |
| Matrículas 5º ano                       | 4.030 estudantes |
| Matrículas 6º ano                       | 3.881 estudantes |
| Matrículas 7º ano                       | 4.052 estudantes |
| Matrículas 8º ano                       | 3.574 estudantes |
| Matrículas 9º ano                       | 3.732 estudantes |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018 | Total de Escolas de Educação Básica: 47 | [QEdu.org.br](http://QEdu.org.br)

Para a completa compreensão dos argumentos expostos nesta pesquisa, o texto está organizado em cinco seções.

Nesta primeira seção, condensada na Introdução, apresentou-se o problema de pesquisa, os objetivos, considerando em suas nuances de contexto, bem como nas razões que motivaram a pesquisadora à reflexão.

Na segunda seção, apresentamos, na Revisão de Literatura, aspectos relacionados ao PNAIC, à Formação Docente e ao sentido e significado, segundo a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky, voltando-se à compreensão sobre o desenvolvimento humano que se dá por meio das relações sociais as quais o indivíduo mantém no decorrer de sua vida.

Na terceira seção, discutiu-se a Metodologia utilizada neste estudo, evidenciando o processo de coleta e análise dos dados, especificando o tipo de pesquisa realizada, a caracterização dos participantes e a definição dos instrumentos adotados neste estudo.

Já na quarta seção, são apresentados e analisados os resultados obtidos nesta pesquisa, a partir da perspectiva sócio histórica, evidenciando os pontos positivos e os facilitadores que contribuem para a formação continuada do professor no contexto do PNAIC.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção, organizamos em tabelas o levantamento de pesquisas realizadas na Base de Dados da Capes e TEDE/PUC (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica), tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 2015 e 2018. Para a busca ativa de textos que resultou na construção das tabelas, foram utilizados os seguintes descritores: PNAIC; Formação Docente; Sentidos e Significados. Além disso, como critério de refinamento, optou-se por filtrar apenas estudos realizados no âmbito de Mestrados Profissionais na área de Ciências Humanas com concentração em Educação, tais como este no qual a pesquisadora vem se formando.

Tabela 3 - Levantamento de pesquisa na Base de Dados da Capes (2015 – 2018)

| <b>DESCRITORES</b>             | <b>CAPES</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> |
|--------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>PNAIC</b>                   | 43           | 07          | 15          | 11          | 11          |
| <b>Formação Docente</b>        | 10809        | 2499        | 2730        | 2863        | 2717        |
| <b>Sentidos e Significados</b> | 42405        | -           | -           | -           | -           |

Fonte: elaborado pela pesquisadora, em 2019.

Buscando trabalhos sobre o PNAIC, foram encontrados 331 estudos e, após refinamento das buscas, em função do período selecionado pela pesquisadora e das opções por estudos feitos em Mestrado Profissional e Doutorado, foram encontrados: 07 trabalhos publicados em 2015; 15 em 2016; 11 em 2017, e, por fim, 11 trabalhos publicados em 2018. A seguir são destacados os estudos que se relacionam com a temática desta pesquisa de maneira mais evidente.

O estudo de Souza (2018) intitulado “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação Docente: entre saberes e fazeres”, procura demonstrar que o maior problema da educação no Brasil é a dificuldade das escolas no que tange a alfabetização. Desde os anos 2000, o Governo Federal tem investido em políticas públicas de formação docente, com foco na alfabetização, pois alunos das escolas públicas se alfabetizam tardiamente. Diante disso, o MEC, com o intuito de alfabetizar até os 08 anos de idade, teria criado o PNAIC como uma estratégia que reúne um conjunto de políticas públicas elaboradas para aperfeiçoar a qualidade do ensino voltadas à alfabetização, entre elas a formação docente. A autora (2018) do estudo, procurou, com isso, analisar o que de fato favorece a prática dos professores alfabetizadores após passarem pela formação continuada e ordenada pelo Pacto. Buscou, ainda, entender em que grau a formação do PNAIC contribuiu ou não para eficácia dessas práticas em sala de aula.

Outro estudo que contribuiu para esta dissertação foi o de Ferreira (2019) com o título “Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente: Estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, no qual a autora lança um olhar sobre a estrutura e a dinâmica do PNAIC em uma rede de ensino, bem como os reflexos da ação desse programa sobre o trabalho docente das professoras alfabetizadoras. Ferreira (2019) as junções do Programa com os sistemas de avaliação em larga escala, o que indicou, de imediato, que as reformas da educação estão unidas a um contexto de mudanças sociais motivadas pelo progresso do neoliberalismo. Ante tal situação, o estudo aponta o PNAIC desempenhando a finalidade de ampliar os índices da alfabetização infantil no que diz respeito à qualificação de professoras alfabetizadoras por meio de formações continuadas.

Ambos os trabalhos, Souza (2018) e Ferreira (2019), contemplam procedimentos metodológicos semelhantes aos utilizados nesta dissertação, bem como a ênfase às formações continuadas a partir do PNAIC.

Na busca de artigos com os descritores sobre Formação Docente, foram encontradas 165533 pesquisas e, a partir do refinamento das buscas considerando novamente o período estipulado e os estudos em nível de Mestrado Profissional e Doutorado, foram gerados 2499 resultados no ano de 2015; 2730 em 2016; 2863 em 2017; e 271 em 2018. A partir desta quantidade elevada de trabalhos, refinou-se a busca de forma ativa, a partir da leitura dos resumos que mais dialogavam com os objetivos desta pesquisa.

Pereira (2018), no artigo “Do Praticismo a práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, examina os limites e as possibilidades da formação continuada de professores na contemporaneidade a partir das esferas teoria, prática e práxis. A autora (2018) verifica a articulação entre teoria e prática nos processos de formação continuada do PNAIC, em um contexto marcado por diferentes vertentes atuantes no cenário da formação docente, marcada por variadas tendências formativas, diferentes graus de investimento em formação e inúmeras mudanças. A partir disso, o docente é forçado a optar por um de dois caminhos: ser um profissional comprometido com a aprendizagem e a autonomia humana ou ser um simples executor de uma aprendizagem marcada pela racionalidade técnica. Pereira busca, a partir do olhar dos seus professores interlocutores, reconhecer, no contexto da formação do PNAIC, os elementos político-pedagógicos e epistemológicos que orientaram as práticas formativas para, em seguida, analisar a conexão entre teoria e prática nos processos de formação do programa.

Também dialogando com esta pesquisa, foi encontrado o trabalho de Rodrigues (2018), intitulado “As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no



município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: ‘se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’”, cujo objetivo foi examinar como se deu a organização da formação de professores alfabetizadores do PNAIC, em uma determinada rede de ensino, entre os anos de 2013 e 2015, a partir dos resultados das avaliações externas Provinha Brasil/PB e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O texto de Rodrigues (2018) analisa, também, os estímulos que as formações do PNAIC trouxeram aos docentes no sentido de favorecer sua prática e, consequentemente, os resultados dessas avaliações externas, posto que haja uma relação direta com o aprendizado dos alunos, principalmente com a competência da escrita.

Esses textos forneceram dados relevantes para esta pesquisa, apontando as significações das formações do PNAIC segundo a perspectiva dos professores participantes em cada uma das análises realizadas. Além disso, os textos trouxeram reflexões sobre as formações contínuas de professores e sobre a postura reflexiva do docente, a fim de promover o aprimoramento da prática.

No que se refere ao descritor Sentidos e Significados, foram encontradas 144474 pesquisas no total. No entanto, após a aplicação dos filtros de tempo e nível de Mestrado Profissional e Doutorado, a busca não retornou nenhum resultado. O marcador temporal significativo para esse descritor estava compreendido entre os anos de 2008 e 2011, razão pela qual não foi encontrado nenhum artigo compatível com esta pesquisa, que considera o marcador entre 2015 e 2018.

Tabela 4 - Levantamento de dados na Base TEDE/PUC

| <b>DESCRITORES</b>             | <b>TEDE</b> | <b>2015</b>   | <b>2016</b>   | <b>2017</b>   | <b>2018</b>   |
|--------------------------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| <b>PNAIC</b>                   | 20613       | 1247          | 1190          | 1078          | 1095          |
| <b>Formação Docente</b>        | 4432        | 272           | 265           | 244           | 280           |
| <b>Sentidos e Significados</b> | 20613       | Sem resultado | Sem resultado | Sem resultado | Sem resultado |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, em 2019.

Para este estudo recorreu-se, também, aos trabalhos publicados em formato de artigos, teses e dissertações Portal de Periódicos TEDE/SP. Conforme apresentado na tabela 04, os resultados obtidos nesta base de dados foram organizados a partir do mesmo recorte temporal utilizado para busca em outras bases, qual seja, o período compreendido entre 2015 e 2018. A fim de padronizar a busca, foram ainda adotados os mesmos termos descritores: PNAIC, Formação Docente, Sentidos e Significados.

As buscas novamente se iniciaram por artigos sobre PNAIC, a partir das quais foram obtidos 11 resultados. Ao cruzar dois descritores - PNAIC e Sentidos e Significados – foram obtidos 20613 resultados, sem, no entanto, aplicar o filtro de marcador temporal. Após aplicação do filtro para o período selecionado nesta pesquisa, os resultados foram refinados da seguinte forma: no ano de 2015 apareceram 1247 artigos publicados; 1190 no ano de 2016; 1078 do ano de 2017, e no ano 2018 resultaram 1095 artigos. De todos estes resultados, foi feito um refinamento qualitativo, orientado pela leitura dos resumos dos artigos, e a partir deste trabalho, selecionou-se como fonte de diálogo, dada a consonância com o tema desenvolvido nesta pesquisa os trabalhos de Barbosa (2017), Manzano (2015).

Em “Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC”, Barbosa (2017) descreveu como alguns cursos aperfeiçoaram a qualificação de professores no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem dos alunos. O autor (2017) analisou, junto a professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC em 2014, tópicos de desenvolvimento referentes à sua formação, bem às mudanças que incluíram em suas práticas alfabetizadoras, às dificuldades encontradas no percurso e como todos esses aspectos teriam afetados o desenvolvimento profissional docente.

Outro estudo que se coaduna com esta pesquisa foi escrito por Manzano (2015) e nomeado como “Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações”. Nele, o autor (2015) buscou compreender como aconteceu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em 2013, a partir da efetivação do PNAIC. Manzano (2015) destacou, de um lado, a importância que vem sendo atribuída à alfabetização no país e, de outro, as principais características que guiam as políticas de formação continuada para professores, especialmente alfabetizadores, e suas consequências no trabalho docente.

Dando prosseguimento às buscas na Base TEDE, foi submetido o termo descritor Formação Docente e foram obtidos 4432 resultados. Porém, refinando o tema por ano, foram obtidos 272 artigos em 2015, 265 em 2016, 244 em 2017 e 280 em 2018. Desses, foram selecionados aqueles que se relacionavam com esta pesquisa.

A partir deste momento, cabe uma explicação referente a uma ressalva importante que foi necessária. Dada a qualidade dos dados e das análises de alguns textos que extrapolavam o limite temporal definido para a busca nas bases de dados, foi fundamental desconsiderar o recorte temporal a fim de poder dialogar com pesquisas que muito puderam contribuir com a análise aqui empreendida, com destaque para os textos citados a seguir.

Trevizan (2008), em “Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação”, relatou que os saberes profissionais obtidos na formação inicial se mostraram insuficientes para responder aos novos desafios que o professor encontra em sua prática docente cotidiana. Com isso, tornaram-se necessários encontros de formação continuada, possibilitando aos professores conhecer melhor as contribuições da formação continuada para a atuação em sala de aula.

Por fim, submetendo o descritor Sentidos e Significados à mesma base, obteve-se 20613 resultados, a partir dos quais foram selecionados aqueles pertinentes a esta pesquisa.

Aguiar e Ozella (2013), no estudo “Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação”, visaram aperfeiçoar uma oferta de análise dos sentidos presentes no discurso de uma pesquisa já realizada em 2006 pelos mesmos autores. Os autores (2013) destacaram a importância do referencial teórico e metodológico, no caso o da Psicologia Sócio histórica e suas implicações, para a apreensão dos sentidos. Discutiram algumas categorias consideradas como primordiais como mediação, historicidade, sentido e significado. Além disso, retomaram a proposta já feita dos Núcleos de Significação como meio de se apreender os sentidos, mas com novas reflexões e teorizações.

Outro estudo que contribui para essa pesquisa foi realizado por Lebkuchen (2013), com o título “O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores”. Nele, a autora relatou a necessidade de o docente compreender o corpo do aluno no processo de aprendizagem. O texto apresenta o percurso que abordou uma análise profunda e com interpretação dialética, refletindo sobre a história de vida e as condições institucionais e sociais do aluno e fundamentada na abordagem da linha sócio–histórica.

## **2.1 A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

Esta seção será dedicada à apresentação do PNAIC no que tange as propostas do programa, seus eixos e a prática de suas ações. Além disso, será demonstrado, em perspectiva histórica, os programas que antecederam e deram origem ao PNAIC, assim como as leis que fundamentam o Pacto e que asseguram as suas ações. Neste sentido, serão analisadas, brevemente, as ações empreendidas em programas e projetos anteriores e suas ações para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização.

### 2.1.1 Legislação e as políticas públicas que possibilitam as práticas do PNAIC

Em termos de legislação, é possível constatar que alguns progressos ocorreram na esfera da organização do ciclo de alfabetização concomitantemente à ascensão das camadas populares ao ensino público a partir da década de 1970. Foi neste período da história da educação brasileira que se definiu o Ensino Fundamental como o primeiro segmento a se tornar obrigatório na educação. Com a promulgação da Lei 5.692 (BRASIL, 1971), o Ensino Fundamental passou a se caracterizar por oito anos de duração, voltados a crianças de idade compreendida entre sete e catorze anos, alterando a obrigatoriedade do Ensino Fundamental que antes estava restrita a apenas quatro anos.

Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) fixou o ensino obrigatório com duração de nove anos, alterando, novamente, sua constituição etária de seis a catorze anos, ampliando um ano na trajetória da criança nesse segmento. No ano de 2006, com a promulgação da Lei Nº 11.274 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental de nove anos passou a ser efetivado, paulatinamente, nas políticas que constituem os sistemas de ensino brasileiro, tendo as redes um prazo até o ano de 2010 para sua completa implantação.

Com o Ensino Fundamental de nove anos estabelecido em todo o país e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – DCNEB (BRASIL, 2010) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), algumas alterações estruturantes reorganizaram esse segmento de ensino.

A concepção de Ciclo de Alfabetização apareceu em 2010 pela primeira vez na legislação do país como princípio organizador dos três primeiros anos do novo Ensino Fundamental de nove anos. Desde a LDB (BRASIL, 1996), havia o princípio de ciclo meramente como uma indicação de probabilidade de organização dos sistemas, conforme se observa no trecho a seguir:

**Art. 23** – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

A partir da Resolução CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010 que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, é possível apreender a organização do ciclo dos três primeiros anos:

**Art. 30** – Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: **I** – a alfabetização e o letramento; **II** – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; **III** – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental, prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 8).

Dessa forma, conforme as recomendações das novas diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2010), foi outorgado aos sistemas de ensino a tarefa de organizar, de maneira contínua, os três primeiros anos de escolaridade, formando, assim, o que se denomina “Ciclo de Alfabetização”.

Para a reestruturação do Ensino Fundamental, as novas diretrizes consideraram a responsabilidade de garantir a alfabetização e o letramento da criança dos seis aos oito anos. Assim, neste novo formato, determinou-se o marco da inserção da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, e não mais na pré-escola e o principal argumento utilizado pelo MEC, segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011) teria sido a efetivação do direito à educação para mais crianças.

A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO, JACOMINI & KLEIN, 2011, p. 38).

Contudo, essa nova escala trouxe desafios para os sistemas de ensino, pois conforme estudos feitos por Ferrero (1996), Mortatti (2006), Smolka (2012) e Soares (2013), especialistas em alfabetização de crianças, um dos maiores e mais graves problemas enfrentados no Brasil é a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade, fato ainda amplificado quando se considera o cenário de desigualdade que define as diferentes regiões do país.

A elaboração do projeto inicial do PNAIC partiu de alguns pontos: da apresentação dos pressupostos do Pacto; do diálogo com cada um dos estados e o Distrito Federal; de audiências com o Conselho Nacional de Educação e representação do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; de reuniões de trabalho com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed – e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e de apresentação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

O acordo aceito nessas diferentes ações e atividades resultou na revalidação do compromisso, previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo principal ficou consolidado no propósito de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Os índices relativos a esse compromisso deveriam, e ainda devem dar-se por exame periódico específico, expresso por meio do PNAIC.

A partir dessa proposição, a escola passa a ser capaz de assegurar o direito à educação, ao acesso e à permanência das crianças devem estar garantidos, assim como seus direitos ao conhecimento, à formação integral e à participação do aluno como sujeito ativo e edificador de modernos saberes.

### **2.1.2 Os eixos do PNAIC e suas especificidades**

As ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, cedido pelo MEC e que colabora para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações já estavam previstas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, ainda hoje, sustentam-se em quatro eixos de atuação:

**I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores:** Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. **II. Materiais Didáticos e Pedagógicos:** Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. **III. Avaliações:** Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos, os quais deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança. **IV. Gestão, Controle Social e Mobilização:** O Pacto é formado por quatro instâncias: 1) um Comitê Gestor Nacional; 2) uma coordenação institucional em cada estado. 3) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações nos municípios; 4) Coordenação Municipal. (BRASIL, 2009, p.24)

Desde o lançamento, em 2012, o PNAIC tornou-se uma das principais políticas públicas educacionais. Como já reiteradas vezes fora citado neste estudo, esse programa, desde de sua criação, tem por meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, período denominado Ciclo de Alfabetização.

O eixo Formação Continuada de professores alfabetizadores tem como cerne o aperfeiçoamento dos saberes didáticos do professor alfabetizador, de forma que ele esteja capacitado para compreender e atender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos de tal maneira que impossibilite a retenção do aluno nos três anos compreendidos pelo processo de alfabetização.

Aos docentes que decidem participar do PNAIC, nos municípios e estados que formalizaram a adesão ao Pacto, é exigido que estejam atuando nas classes de alfabetização, entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, ou até mesmo em classes multisseriadas, em escolas públicas urbanas ou rurais.

Os encontros de formação acontecem em dias que não tenham Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, e no contra turno do seu período de trabalho na escola. Como as formações acontecem fora do horário docente, não estando atreladas à sua carga horária de trabalho, ao final de cada ano de curso é dado ao professor participante o direito de receber um certificado. Este certificado contribui com a pontuação para o desenvolvimento na carreira docente, pois na rede onde esta pesquisa se desenvolve os professores são, ano a ano, organizados em uma lista que classifica os professores para escolha de salas e aulas no momento de atribuição anual, ou seja, o certificado concedido pelo PNAIC pode contribuir para uma melhor pontuação docente e a ascensão na lista de atribuição.

## **2.2 Formação docente**

Em meio a uma sociedade na qual as informações se alteram continuamente, cresce a necessidade da atualização e de disposição para aprender e reaprender, estabelecendo novos significados para as ações. Nesta perspectiva, não há como a escola ficar de fora desse processo.

É preciso, ainda, reconhecer a necessidade da contínua formação docente, sobre a qual Nóvoa (1995) ressalta a necessidade de um investimento pessoal, uma vez essa formação, segundo o autor (1995), estaria implicada em um trabalho de construção identitária, uma identidade pessoal que é também profissional, ressalta Nóvoa (1995). Para ele, “(...) a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1995, p. 24).

Essas formações devem proporcionar aos docentes reflexões e significações sobre suas teorias, práticas e atuações valorizando os avanços: pessoal, profissional e institucional, tendo em vista que: “A formação se constrói a partir de práticas reflexivas sobre as críticas e da

construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

No que se refere à formação docente, Tardif (2014) apresenta suas considerações abordando os saberes profissionais do professor. Segundo o autor (2014), o saber docente é composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, cujo “valor social, cultural e epistemológico desses saberes reside em sua capacidade de renovação constante” (TARDIF, 2014, p. 390), já que as tarefas cognitivas desempenhadas pelos professores são consideradas essenciais pela comunidade científica.

Tal renovação constante e transformadora desses saberes auxilia o docente na busca de ressignificação profissional, já que ninguém nasce professor, mas se transforma em professor, cotidianamente, com o contato direto com os alunos e sua prática (TARDIF, 2014).

Um dos aspectos importantes no processo de formação docente diz respeito ao seu caráter emancipatório, tal como sugerido por Pimenta (1999, p.31) quando afirma: “formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório”.

A esse respeito, segundo Nóvoa (1991, p.25):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Desse modo, entende-se que, através de autoformação, o docente constrói sua identidade tornando-se protagonista de seu ofício. Sobre isso, Nóvoa (1992) defende que a formação de professores deve incentivar uma visão crítico-reflexiva, que forneça aos docentes os meios de uma concepção autônoma e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Isso significa que se manter em formação demanda um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, para que seja aplicada, gerando resultados eficientes e para que a atuação tenha função satisfatória, a formação profissional dos professores deve considerar não somente os conhecimentos curriculares e conteudistas, mas também propiciar uma reflexão acerca da prática e de como suas experiências e suas formações pessoais podem se relacionar com a atividade profissional.

Considerando essa junção de conhecimentos, Tardif (2002, p.39) confirma que, para que o professor atue da forma ideal, necessita ser um profissional que conheça “sua matéria, sua disciplina e seu programa”, bem como possua conhecimentos concernentes à educação e à



pedagogia a fim de “(...) desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Assim, Tardif (2002) nos mostra os saberes básicos para a formação docente, os quais são os fios condutores para a ação desse profissional da educação. Mostra, ainda, que esses guias não são apenas conteúdos instruídos nas faculdades de educação, mas também são saberes obtidos com a prática e com a experiência diária.

Esses fios condutores dos saberes docentes mostrados pelo mesmo autor são classificados em seis classes. A primeira é *Saber e Trabalho*, a qual, conforme Tardif (2002, p. 17), define que as “relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

Isso demonstra que os saberes que os professores desenvolvem para sua atuação docente não estão relacionados rigorosamente com as teorias, mas são desenvolvidos especialmente ao longo do trabalho docente, oferecendo-lhes recursos práticos para os mais diversos ambientes nos quais estará inserido e para as mais diversas situações que irá enfrentar no seu cotidiano.

Esse elo entre saber e prática marca os professores dos anos iniciais, sendo que a prática, entendida como forma de obtenção de novos saberes e de desenvolvimento de saberes já existentes, é uma constante na atuação desses docentes que atuam nos primeiros anos da escolarização. Neste seguimento, Tardif (2002) também destaca, como segundo fio condutor, a *Diversidade do Saber*, segundo o qual se propõe que:

(...) o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p.18)

Dessa forma, Tardif (2002) esclarece que a formação não se dá apenas no interior de sala de aula, mas que o professor se forma com o alcance dos saberes das mais variadas fontes, resultando em uma formação de conhecimentos e saberes plural. Tal aprendizado acontece antes mesmo da formação formal do professor que se serve de tudo que deriva de sua história de vida, de sua cultura, apoiando-se em conhecimentos adquiridos por meio da universidade e na experiência de seus professores posto que estejam na posição de alunos.

Nessa concepção, Tardif (2002, p. 20) mostra isso como sendo a atemporalidade do saber, o que significa que “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

Assim, os professores, como alunos, passam a aprimorar os seus saberes docentes atemporais, que são desenvolvidos no decorrer da carreira, aprender a saber, aprender a viver em um ambiente escolar, bem como em uma sala de aula.

Além da relação entre o saber e o trabalho e da atemporalidade da formação docente, a construção desses saberes do professor ocorre também no tempo de atuação, o que “significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p.20). Sendo assim, entende-se que, para ensinar, o professor precisa aprender a apreender o que o torna aluno do conhecimento a todo instante.

Outro fio condutor da atuação docente refere-se à obtenção dos saberes no decorrer da prática, que é a experiência de trabalho como razão do saber. Sobre isso, Tardif (2000, p.21) pontua que “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e a produção de seus próprios saberes profissionais”.

Esses saberes oriundos das experiências são alcançados por meio de um trabalho pessoal feito pelo professor que envolve “reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional” (TARDIF, 2002, p.21). Dessa maneira, o autor (2002) nos mostra a importância da reflexividade sobre a própria atuação profissional por parte do professor, o que é parte importante desse processo de construção do saber docente. Isso será perceptível na fala das professoras participantes desta pesquisa, quando enfatizam, com regularidade e veemência, a necessidade de uma formação que ofereça momentos de trocas e de reflexão.

Contudo, essa reflexividade nunca deve desconsiderar os agentes envolvidos no processo de ensino, o que Tardif (2002) denomina como os saberes humanos a respeito dos seres humanos. Sobre isso, o autor nos mostra a relevância de que “a questão do saber está ligada, assim, a dos poderes e das regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta. (TARDIF, 2002, p. 22). Dessa forma, a relação entre educador e educando deve ser feita considerando essa relação humana, já que isso também é um dos elementos formadores dos saberes docentes.

Pelo exposto, notamos que Tardif (2002) salienta que a formação dos professores não acontece somente nos cursos de formação, mas também que essa composição dos saberes docentes é produzida nos diversos ambientes nos quais o professor está inserido, antes mesmo de se formar como professor.

Tais saberes são, ainda, obtidos pela *Formação Docente*, que é o sexto e último fio condutor delineado na teoria proposta por Tardif (2002, p.23) quando explica que:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo, pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais.

Neste cenário, Tardif (2002) aponta para a emergência de uma abordagem distinta da tradicional na formação dos professores, na qual os conhecimentos disciplinares terminam por não ter relação evidente com a prática. Segundo o autor (2002), falta aos professores formação contínua que garanta a relação entre conceitos e experiência, alargando as possibilidades de renovação de sua prática.

Isso não significa dizer que a formação técnica tem relevância menor, conforme mostrado por Inforsato (1996, p.99):

Não se trata de desprezar a formação técnica dos professores, posto que, sem ela, as intervenções na prática educativa se tornam lacunares, e, às vezes, impossível. O que se torna problemático é encarar a formação como prioritariamente técnica. Acredito que tal formação deva ser vista de maneira que as atividades desenvolvidas ao longo de seu curso sejam momentos propiciadores para que as pessoas ajam e, ao mesmo tempo, reflitam sobre seus modos de agir.

Assim, a formação não deve ser levada como único meio de construção dos saberes docentes pelos professores, mas também deve ser reconhecida a prática como forma de reorganização desses saberes. Tardif (2002) apresenta como ponto essencial o reconhecimento do professor em todas as suas dimensões, sendo necessário “(...) mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (TARDIF, 2002, p.23).

O professor traz consigo experiências adquiridas desde sua formação inicial e ao longo de toda a sua trajetória no decorrer de seu trabalho, compreendendo a necessidade de construção e desconstrução como movimentos inerentes à sua prática, pois seu trabalho é com o humano, e, portanto, é dinâmico e sujeito a mudanças e transformações.

Atentando-se a isso, para que a formação seja feita de maneira a oferecer uma vivência mais próxima da realidade, levando o futuro professor a ter experiências da prática docente,

torna-se necessário proporcionar ao futuro docente, na condição de aluno, situações de prática docente, como sugerido por Inforsato (1996, p.99):

É meu pressuposto, portanto, que uma formação profissional adequada se dá com base no desenvolvimento de atividades que coloquem o aluno em interação permanente com os aspectos relevantes desta profissão. Especificamente, com relação à formação do professor, acredito que ela deva se pautar pelo esforço permanente em se colocar o aluno em situações de sala de aula, em qualquer grau. Tanto para observar com critério e intensidade as ocorrências do cotidiano, como para iniciar-se na tarefa da docência, enfrentando os seus percalços, descobrindo maneiras de ensinar melhor, enfim, preparando-se adequadamente para ser um profissional que não se frustre na primeira tentativa de exercer sua profissão.

Com a aplicabilidade dessas situações na formação docente, o aluno, então futuro professor, pode obter experiências que serão formadoras e poderão ser utilizadas posteriormente em sala de aula, auxiliando consideravelmente para a formação profissional. Dessa forma, além de ter experiências reais, ao se tornar docente, ele poderá fazer uma ponderação a respeito da evolução e das transformações realizadas com o passar dos anos na sua prática docente, associando os saberes teóricos à prática profissional.

Ainda no tocante ao saber docente e à sua composição multifacetada, na qual se vinculam a teoria e a prática desde o momento da primeira formação do professor, Tardif (2002, p.33) elucida que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Sabendo-se disso, os saberes experienciais devem ser feitos durante os estudos da ciência da educação e dos estudos pedagógicos, porém podem ser desenvolvidos por meio da prática. Dessa maneira, esses saberes diferenciam-se dos saberes curriculares, pois “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54).

Nóvoa (1992) também confirma que a formação do profissional se dá por meio de de uma construção identitária como professor. Dessa forma, a experiência dos professores é, verdadeiramente, fator determinante do seu processo de construção de saberes, ou seja, do seu processo de formação. Compreende-se, com isso, que o profissional tem a sua formação e a sua criação de identidade como professor traçada sobretudo na sua atuação.

Tardif (2002, p.64) igualmente menciona a importância da formação considerando também aspectos alheios à formação acadêmica quando diz acerca do saber profissional no professor, que:

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Esses saberes obtidos além das informações teóricas, quando fazem parte da formação e são demonstrados de forma prática, estão completamente relacionados entre si. Assim, a ação profissional fica mais espontânea, não separando quais saberes são empregados no momento da ação docente, mas sim os que são usados de forma pertinente para a ocasião no qual estão inseridos.

Embora haja formação profissional que trata de aspectos teóricos e práticos da vida docente, esses saberes sofrem mudanças, seja no aperfeiçoamento de um saber usado já há certo tempo ou, talvez, até mesmo no abandono desse saber, como probabilidade de utilização na prática docente. Isso será definido levando em conta, não só a história pessoal e as experiências vividas no decorrer do aprendizado e da prática, como também considerando a história dessas práticas docentes, sejam elas de sucesso ou não.

Tardif (2002, p.106) assegura isso quando afirma que, para conseguirmos entender a estabilização dos saberes dos professores, precisamos compreender a “sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e recomeços”.

Desse modo, o professor entende que, no decorrer de seu desempenho, os seus saberes são remodelados e modificados frequentemente e que isso também faz parte da sua formação e da sua construção como docente. Nessa dialética, ele reexamina sua ação e se mantém em contínua renovação, buscando estar de acordo com o público com o qual está trabalhando diretamente.

A respeito disso, dizem Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Com essa junção de teoria e prática, na construção de um saber fundamentado, inicia-se um processo de formação de identidade docente desse futuro professor, que, segundo Nóvoa (1991, p. 15), “passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

Pressupondo que tais questões precisam fazer parte da formação do professor, visto que a sua identidade profissional é formada no decorrer do desempenho da docência e ainda durante sua vida, faz-se fundamental considerar todo o seu percurso como elemento integrante de formação.

Nóvoa (2009, p. 22) indica, ainda, uma questão indispensável na formação de professores: a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas em uma matriz técnica ou científica. Para que isso se torne viável, o autor (2009) salienta a relevância da atuação dos próprios professores no processo de formação de futuros docentes:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 44)

Dessa maneira, Nóvoa (2009) ressalta a urgência da presença de professores mais experientes no processo de formação dos futuros docentes, para que aconteça, com mais destreza, essa difusão dos saberes práticos adquiridos por esses professores. Esse professor experiente pode ser entendido como um profissional autônomo, crítico, dinâmico, criativo, que se reconhece como professor e enfrenta os conflitos de forma segura. Além disso, esse professor deve saber identificar a necessidade dos colegas iniciantes, mostrando-se capaz de coordenar ações formativas que contribuirão para o desenvolvimento profissional dos mesmos, seja propondo discussões da prática, dando respaldo no planejamento, na organização, na condução da sala de aula, na relação com os pais e responsáveis ou na busca de soluções de conflitos com os alunos. Esse professor experiente deve, também, auxiliar seus pares em formação, a discutir e a refletir sobre as necessidades do contexto escolar. Enfim, deve se mostrar como um colaborador tanto com seus colegas que estão iniciando o percurso da construção identitária docente, quanto um professor preocupado com o próprio aperfeiçoamento de sua prática e de seus valores.

No que se refere à constituição da identidade docente, vale salientar, como sugere Nóvoa (1998), que esse processo se diferencia de um professor para outro, na medida em que são seres ímpares.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma como cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1998, p. 28)

Dessa forma, cada professor cria a sua identidade profissional e, com isso, não se pode considerar apenas a formação técnico científica, mas também a formação social desse professor, além de suas vivências em sala de aula, suas decisões e as adaptações a quaisquer situações particulares ao seu contexto social e profissional.

Desse modo, pode-se entender que o trabalho docente é um processo dialético, mediante o qual acontece o aprendizado e a transformação tanto da teoria como da prática. Assim sendo, o professor deve sempre estar aberto à exigência de mudança e de possibilidade de um espaço em que o conhecimento possa ser erigido de maneira reflexiva, dialógica e colaborativa.

Pelo exposto até esse ponto deste estudo, compreende-se que a formação docente deve acontecer a fim de estruturar profissionais que praticarão a reflexão constante, realizando uma associação entre teoria e prática, para aperfeiçoar ou firmar sua prática de ensino. Esse processo garante a formação de indivíduos interrogadores de sua atuação profissional, o que é mais acertado do que somente gerar repetidores de ações que outros dizem ser as mais adequadas para a prática docente.

Neste percurso, marcado pela construção e desconstrução de sua identidade e de seus saberes, o professor experimenta situações variadas e experiências sociopsicológicas diversas, assumindo que, assim, ele nunca estará plenamente formado. Ao entrar em sala de aula, esse professor deve se preocupar com questões além do básico que envolve a disciplina e o conteúdo que leciona, buscando transformar a si mesmo e ao mundo a sua volta, em uma tomada de consciência que passa diretamente pela reflexão crítica feita por ele a respeito da relação entre a teoria e a prática.

### **2.3 A Psicologia Sócio-histórica**

Pretendeu-se, com esta pesquisa, como já salientado outrora, apreender os sentidos e os significados que professores dos anos iniciais da Educação Básica atribuem às formações realizadas no contexto do PNAIC. Assim, para auxiliar nos resultados correlacionados aos objetivos propostos por essa pesquisa, foi adotada a Psicologia Sócio-histórica como parâmetro

teórico, visto que essa propõe desfazer a visão determinista, subjetivista e naturalizada do homem e do mundo, permitindo acesso aos conteúdos de forma diferenciada.

A Psicologia Sócio-histórica “acredita que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo do tempo”, de modo que “[...] o fenômeno psicológico: não pertence à Natureza Humana; não é preexistente ao homem; reflete a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens” (BOCK, 2015, p. 29-30).

Bock (2015), ao falar do fenômeno psicológico para a Psicologia Sócio-histórica, defende que tratar deste fenômeno implicada em compreender a própria sociedade:

Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem. (BOCK, 2015, p.30)

Diante disso, a Psicologia Sócio-histórica possibilita a superação da dicotomia entre o individual e o social, colocando-se na concepção crítica embasada no “materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método” (BOCK, 2015, p. 24).

No mesmo sentido, Aguiar e Ozella (2006, p. 224) realçam que, em virtude da aceitação da perspectiva metodológica da dialética, ocorre “[...] a crítica radical das visões reducionistas, objetivistas e subjetivistas, a discussão sobre a relação aparência - essência, parte - todo, a importância da noção de historicidade, de processo, e a noção de mediação”.

Dessa forma, a Psicologia Sócio-histórica, ao se basear no marxismo e aceitar como teoria e método o materialismo histórico e dialético:

[...] concebe o homem como ativo, social e histórico; a sociedade, como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a Psicologia. (BOCK, 2015, p. 24)

A Psicologia Sócio-histórica adverte para uma questão acerca do entendimento do fenômeno psicológico “descolado” do contexto no qual está inserido o sujeito, cuja finalidade, segundo Charlot (1979) seria ocultar os “aspectos sociais”, ou seja, a realidade que nos impacta diretamente. De acordo Charlot (1979), isso acontece em razão da ideologia, caracterizada por ele como:



um sistema teórico, cuja ideias têm sua origem na realidade, como é sempre o caso das ideias; mas que coloca, ao contrário, que as ideias são autônomas, isto é, que transforma em entidades e em essências as realidades que ele apreende, e que, assim, desenvolve uma representação ilusória ao mesmo tempo daquilo sobre o que trata e dele próprio; e que, graças a essa representação ilusória, desempenha um papel mistificador, quase sempre inconsciente (o próprio ideológico é mistificado, acredita na autonomia de suas ideias): as ideias assim destacadas de sua relação com a realidade servem, com efeito, para construir um sistema teórico que camufla e justifica a dominação de classe. Ideológico não significa, portanto, errôneo [...]. Aliás, é porque uma ideologia é um sistema ilusório e não um sistema de ideias falsas que é social e potencialmente eficaz. (CHARLOTE, 1979 apud BOCK, 2015, p. 31-32)

A partir desses pressupostos teóricos, compreende-se que, falar sobre os fenômenos psicológicos, não se restringe à análise deles mesmos, pois há de se ir além da visão enganadora que imputam as ideias como verdades posicionadas ideologicamente, já que “o mundo social e o mundo psicológicos caminham juntos em seu movimento” (BOCK, 2015, p. 34).

Conforme já visto, a Psicologia Sócio-histórica, idealizada a partir do método materialista-histórico-dialético, concebe o homem como um ser único e histórico, formado na relação social e histórica que advém da interação de muitos aspectos da historicidade, das relações sociais como um todo e da ideologia. Portanto, é importante acentuar que “a noção básica da Psicologia Sócio-histórica é a historicidade, o que significa ter como ponto de partida a concepção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo histórico de constituição da vida social” (BOCK; GONÇALVES, 2009, p. 138).

Neste sentido, podemos afirmar que o método do materialismo histórico e dialético “afirma objetividade e subjetividade como unidade de contrários, em movimento de transformação constante”, e, desta forma, “sujeito e objeto transformam-se, em um processo histórico em que o sujeito atua sobre o objeto e é transformado nesse processo” (BOCK e GONÇALVES, 2009, p. 138). Assim, apoiada nestas bases teórico-metodológicas, esta pesquisa propõe se busque “a gênese dos fenômenos na realidade material contraditória, incluindo o conteúdo histórico definido por essa realidade” (BOCK e GONÇALVES, 2009, p. 138), assim como definem os autores de referência.

Pelo exposto, para entender o homem inserido na realidade da qual ele faz parte, é fundamental que se considere a sua história, a produção de conhecimento sobre a dialética da relação sujeito-realidade social, objetividade – subjetividade, de modo que “[...] ‘o que é’ deixa de ser a pergunta principal para dar lugar à questão de ‘como surgiu’, ‘como se movimentou e se transformou’” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303).

## 2.4 Historicidade e atividade

O emprego da categoria Historicidade possibilita entender que o processo de transformação profissional é mediado pela ação do ser humano no plano individual e pelas relações sociais no âmbito coletivo. De acordo com Aguiar (2006, p. 12), devemos:

[...] entender o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional e como aquele que produz sentidos subjetivos.

O que a autora sugere é que o ser humano se forma historicamente e não de forma separada e individual, ou seja, se forma na sua relação com o outro, portanto, socialmente. Esta forma de compreender a concepção do indivíduo, conforme aponta Aguiar (2006), enfatiza os contrastes humanos, visto ser o homem, ao mesmo tempo, individual e social. É ele quem fornece significados individualmente, mas essa produção apenas se efetiva na coletividade, a partir das suas vivências.

Portanto, ao sujeito biológico adicionam-se os fatores sociais, culturais e históricos que o fazem humano. Nesta percepção, concebe-se que o homem se faz nas relações com o outro e com o meio através das suas ações, da construção de cultura por meio das experiências vividas, da comunicação e de suas ações ao longo dos tempos. Este pensamento suplanta a dicotomia na relação indivíduo e sociedade e passa a considerar a “objetividade e subjetividade como elementos contraditórios, mas inseparáveis no processo” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p 37), por isso mesmo, dialéticos.

Assim, percebemos que a evolução do sujeito é permeada pela sociedade, isto é, no processo da atividade humana do pensar, sentir e agir, histórica e socialmente. Dessa maneira, o homem é considerado como ser dinâmico, ativo e histórico, condição que o torna sócio-histórico.

A Psicologia Sócio-histórica compreende o homem com a competência de interferir na natureza, de alterar a realidade, de transformar a si próprio em um processo dialético, produzindo sua existência. Quanto a essa perspectiva, Gonçalves (2015, p. 49) destaca que:

O conjunto de ideias produzidas pelo homem inclui crenças, valores e conhecimentos de toda ordem. Esse referencial é o materialismo histórico e dialético e, de acordo com essa concepção, as ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, ou seja, o pressuposto é de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade.

Assim, o homem estabelece a sua existência na sociedade em razões e situações cotidianas, transformando-se progressivamente no decorrer dos tempos. Porém, esse mesmo homem também produz o excedente, modificando as relações sociais e o faz por meio da atividade humana sobre o meio natural.

Diante de tal afirmação, vemos, pois, que a Historicidade revela como as coisas se converteram, ou seja, o movimento das transformações ocorridas no tempo como motor para produção de novas categorias. Com relação a esse movimento, Aguiar e Ozella (2013, p. 303) ressaltam:

A história não é um simples movimento, ou seja, não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado, mas de um movimento determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico.

Essas considerações permitem compreender a formação do homem como processo dinâmico, que acontece ao longo do tempo e se faz na atividade humana. É pela atividade que o homem produz cultura e cria objetos a fim de suprir as suas necessidades particulares, materiais ou não. Conforme o homem preenche as suas necessidades, aparecem outras e, a partir destas, ocorrem outras atividades, em um processo dialético. Contudo, por si só, a necessidade não define a direção da atividade humana, pois, quando o objeto determina a necessidade, ele transforma-se em motivo.

Assim sendo, a atividade pode ser pensada como um processo guiado pelo motivo que o define. Considerando esses pressupostos, podemos concluir que a formação docente, a partir do PNAIC, é uma atividade humana movida por motivos, já que a relação entre atividades é atravessada pela relação entre diferentes motivos (LEONTIEV, 1978). Na docência, isso se relaciona à ideia de ressignificação da prática ou da atividade pedagógica.

Acerca da atividade pedagógica, entende-se que está diretamente ligada à Historicidade, constituindo-se como assunto fundamental para esta pesquisa, visto que é na ação inovadora que o humano se constitui e é constituído.

Furtado (2011) explica que as mudanças realizadas com o homem não aconteceram repentinamente, de um momento para o outro, mas no processo histórico, pela carência de elaborar coisas novas. A gênese da atividade estaria definida pelas necessidades que formam o homem, no curso histórico do desenvolvimento da cultura humana. Assim, é pela atividade que o homem transforma a sociedade e a si próprio.

Nesse movimento constitutivo do sujeito e da sociedade, está a origem do desenvolvimento humano e a continuidade da espécie. A transição do biológico para o

sociocultural conduz à ideia de que o homem é um ser interativo social e que nada lhe é dado, pois é por meio da atividade que ele constitui sua forma de ser no mundo.

Em suas atividades, o homem converte a realidade e a si mesmo, mas essa transformação só ocorre pelo processo de significação da atividade. Assim, como explica Furtado (2011, p. 64), “circunstancialmente somos o que nós mesmos produzimos”. Segundo o autor (2011, p. 63), “[...]o trabalho é condição necessária para realização do humano e, ao mesmo tempo, foi a sua criação que nos transformou no que somos”.

Conforme Leontiev (2004, p. 76), o trabalho é “condição primeira e fundamental da existência do homem”. O estudioso declara ser a mão, o “principal órgão da atividade do trabalho do homem” e que é pelo trabalho que a mão atinge a perfeição. Portanto, de acordo com o autor (2004), somente graças ao trabalho e ao processo de “[...] adaptação a operações sempre novas é que a mão do homem atingiu este alto grau de perfeição que pode fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, as estátuas de Thornwaldsen, a música de Paganini” (LEONTIEV, 2004, p. 76).

Leontiev (2004, p. 79) indica, ainda haver uma “uma transformação global do organismo, dada a interdependência natural dos órgãos. Assim, o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, modificaram a aparência física do homem bem como a sua organização anatômica e fisiológica”. Para o autor, o desenvolvimento humano “agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem para lhes ‘dar, a um e a outro, impulsões sempre novas para continuar a aperfeiçoar-se” (LEONTIEV, 2004, p. 79).

Dessa maneira, entende-se que o adulto tem possibilidades de atuar de maneira lúcida, mediado pelas regras que formam a sociedade, pelo uso de instrumento e signos e que, de acordo com Bock (2004, p. 28), a fusão entre o uso desses dois elementos “vai permitir que o homem vá além do imediato, por meio de uma reconstrução interna de uma operação externa”. Assim, o desenvolvimento humano tem uma mudança com qualidade, distinguindo o homem dos demais animais.

Em Saviani (2008, p. 11), encontramos incentivos para destacar que o homem difere dos demais animais pela sua precisão de “produzir continuamente sua própria existência”. O autor (2008) cita que, se para os demais animais a natureza garante a sua continuidade, para o humano isso acontece de forma distinta, visto que, para a sua própria existência, o homem precisa adequar a natureza às suas necessidades. Ainda segundo Saviani (2008), são essas necessidades que provocam o sujeito a agir propositadamente, na antecipação mental da intenção de agir sobre o objeto. Assim, o homem cria e recria, transforma a natureza, produz cultura e o faz por meio do trabalho: “Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si

mesmos. Logo, o que o homem é, o é pelo trabalho. O trabalho é, pois, a essência humana” (SAVIANI, 2011, p. 28).

Os estudos de Vigotski (2007) mostram que o ser humano difere dos demais animais devido à atividade de significar o mundo. Tal qual destaca o autor, ao contrário do ser humano, os animais apresentam funções psicológicas elementares, as quais são definidas por comportamentos instintivos, de origem biológica. A mudança que o homem apresenta com relação aos demais animais refere-se à maneira como manifesta as formas culturais de comportamento. Neste sentido, a atividade humana não é incorporada em si, mas significada, ou seja, o que acontece é a incorporação, pelos sujeitos, das significações e a produção dos sentidos.

Em suma, a formação humana é mediada pelas relações sociais vividas ao longo da existência humana, em um permanente movimento de transformações ou mudanças. O propósito central da transformação humana é a atividade, pois o homem se forma humanizando-se por meio da atividade que ele realiza e transformando a natureza. Com isso, a natureza também se humaniza. Logo, o processo de humanização é um processo histórico e a história se compõe na atividade, o que faz da Historicidade e da atividade um par dialético.

Portanto, Historicidade e atividade são categorias fundamentais para a construção da análise e interpretação do processo de formação de professoras dos anos iniciais da Educação Básica, especialmente em relação às significações geradas acerca das atividades de formação a partir do PNAIC, de que participaram e participam os docentes participantes desta pesquisa. A ênfase a essa questão, ou seja, a participação nas atividades de formação do PNAIC, é importante por se tratar de uma pesquisa sobre um tipo de atividade experimentada por muitas professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Essa atividade é realizada no intuito de produzir mudanças individuais, sociais e culturais na organização de práticas em sala de aula.

## **2.5 Mediação**

Com o objetivo de compreender o processo de constituição humana, Vigotski (2001) reflete, em seus argumentos teóricos, sobre as funções psicológicas superiores, ou seja, sobre a atividade psicológica mediada por instrumento e signo. Segundo esse autor (2001), tanto o instrumento como o signo têm a função mediadora, o que os torna semelhantes, porém há divergências na relação entre os dois conceitos:

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, ele é orientado externamente; deve necessariamente a levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado não modifica em nada a objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 55)

É nessa relação de mediação, por signos e instrumentos, que os homens e o mundo se organizam entre si. “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva” (AGUIAR *et. al.*, 2009, p. 58).

Conforme os pressupostos teóricos de Vigotski, “na atividade humana opera uma dupla mediação a técnica e a semiótica” (SIRGADO, 2000, p. 58). Assim, a mediação simbólica possibilita ao homem transformar a natureza, enquanto a mediação semiótica oportuniza ao

homem dar uma significação a essa “nova forma”, ou seja, a mudança de si mesmo a partir da mudança que ele mesmo causa na natureza.

A mediação simbólica acontece quando o homem internaliza, em sua mente, a significação dos instrumentos em si, o material e as coisas, possibilitando-lhe a abstração e a representação do real, convertendo-se em mediação semiótica. Desta forma, a materialidade do real é significada pelo sujeito de forma diferenciada. Para Vigotski, mediação semiótica é a passagem do plano natural ao plano cultural (SIRGADO, 2000).

Apoiado nos argumentos de Vigotski, Sirgado (2000) diz que o símbolo é comparado a um instrumento técnico, uma criação humana e que faz parte da cultura e não da natureza. Ele tem caráter social e independe do organismo. Já os signos, em condição comum, possuem duas classificações realizadas pelo homem: naturais e artificiais.

Sirgado (2000) complementa que os instrumentos têm a missão de causar mudanças nos objetos, coordenar processos na natureza e nas ações concretas, enquanto os signos, marcas externas, ajudam o homem em funções que requerem memória e atenção. As memórias internas se transformam em procedimentos internos, desenvolvendo sistemas simbólicos que firmam os signos em estruturas complexas e planejadas. Dessa maneira, no trajeto do desenvolvimento, o homem deixa de precisar de marcas externas, fazendo uso de signos internos, que são representações mentais dos objetos e da realidade.

Dessa forma, os instrumentos/ferramentas agem como recurso regulador externo entre o indivíduo/trabalhador e o mundo/trabalho. Na atividade produtiva, instrumentos/ferramentas são usados na relação indireta, voltados para fora do sujeito, e propiciam a transformação do

homem a partir das transformações que ele provoca na natureza, conferindo-lhe o caráter humano (VIGOTSKI, 2001).

Os signos, que Vigotski chama de “estímulo” (SIGARDO, 2000, p. 57), são opostos aos instrumentos concretamente materializados, mas também são reguladores internos, voltados para o interior do sujeito, como recurso da atividade psicológica, auxiliando nos processos psicológicos e não nas ações concretas como os instrumentos de trabalho.

Segundo Vigotski (1995 *apud* BARBOSA, 2011, p. 37) os signos “são todos os objetos cujo uso serve para preparar e reposicionar externamente a informação, na qual se usa a inteligência, a memória, a atenção, etc. Ou seja, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente”.

Esses signos são, portanto, marcas externas (placas) e agem na mente, transformando-se em processos internos de mediação. Esse mecanismo é chamado por Vigotski de internalização (SIGARDO, 2000). Os signos, por serem desenvolvidos socialmente, são de natureza semiótica, ou melhor, simbólica dentro do nosso psicológico. Como exemplo, pode-se citar a linguagem que é um sistema simbólico constituído historicamente. Para Vigotski (2007), a linguagem, assim como o pensamento, são processos essenciais que possibilitam ao homem desenvolver sua humanidade, transformando-o em ser social.

Nessa perspectiva, a realidade está formada na mente, trocando os objetos do mundo real, as marcas externas, por signos internos (abstração do real). No agir do sujeito sob o mundo, a partir das representações dele em sua mente, ocorre o processo de conversão do social em pessoal, o que se denomina mediação semiótica.

Constatando essa ideia de semiótica definida por Vigotski, Sigardo (2000, p.72) defende que “[...] as funções psicológicas são a conversão, na esfera privada, da significação que as posições sociais têm na esfera pública [...], constituem a projeção na esfera privada (plano da pessoa ou da subjetividade) do drama das relações sociais em que cada um está inserido”.

Nessa perspectiva, cabe entender as significações do sujeito, considerando que o objetivo da investigação aqui proposta é compreender como as relações, entre os homens e deles com o mundo, são reproduzidas ou abstraídas em sua mente, tornando-se construções subjetivas do sujeito a respeito da realidade, de concepções e de posicionamentos gerados na atividade educacional, especificamente, na prática pedagógica. A esse respeito, afirma Medeiros (2016, p. 51):

O desenvolvimento da educação também ocorre através da normatização que orienta, das significações que são trazidas pelos sujeitos que a desenvolvem, dos ideais normativos das instituições que a idealiza e da sociedade que a tem como um importante instrumento para a constituição do homem e, conseqüentemente, para a sua constituição.

Portanto, a percepção do ser parte das construções históricas e da sua relação com a sociedade, constituindo-se, mutuamente, de geração em geração. Dessa forma, as determinações constitutivas do homem são formadas no processo histórico.

## 2.6 Sentidos e Significados

Nesta pesquisa, conforme já mencionado, intentou-se apreender os sentidos e os significados que professores dos anos iniciais da Educação Básica atribuem às formações a partir do PNAIC. Assim, para auxiliar na evidenciação de resultados alinhados aos objetivos propostos, como já exposto, foi adotada a Psicologia Sócio-histórica como parâmetro teórico.

Os sentidos e significados estão intimamente ligados e, conforme apontam Aguiar e Soares (2008, p. 225), “não são apenas duas categorias diferentes, são também complementares”. Associadas, essas categorias auxiliam na concepção da circunstância humana de agir sobre a realidade e se empossar da natureza.

Como apontam Aguiar, Soares e Machado (2015a, p. 37894), “sentido e significado são duas categorias centrais na obra de Vigotski e representam duas faces do signo”. Para os autores (2015a), o significado nada mais é do que “o elemento mais estável do signo, é ‘dicionarizado’ e comum socialmente, servindo para a comunicação e socialização de experimentações entre os indivíduos”, enquanto que o sentido “revela a apreensão individual do significado, atualizado na própria história do sujeito e a partir de suas experiências pessoais” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.15).

Há que se refletir que, historicamente, o significado da palavra se altera, pois a sua reprodução é social e histórica. Vigotski (2001, p. 408) defende que “o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento”.

Diante dessa colocação, o filósofo da linguagem desaprova ideias do pensamento psicológico que defendem que a palavra não se altera e que carrega sempre uma imagem mental, pois ela é o que aparenta ser. Portanto, Vigotski (2001, p. 407) conclui que tais correntes psicológicas “consideram a palavra e o significado fora do desenvolvimento”. Seu postulado



teórico indica que as palavras são repletas de significados, pois fazem parte das vivências que compõem o sujeito no curso da sua história.

Portanto, é preciso analisar a história que representa as relações de convivência dos sujeitos, isto é, o modo como as relações de afeto forma esses seres, para depois entender os sentidos envolvidos nas palavras. Assim, aprofunda-se na categoria sentido a qual, segundo González Rey (2005), é a unidade da subjetividade humana.

A subjetividade seria, de acordo com a definição por nós proposta dentro da perspectiva sociocultural, um sistema não fundado sobre invariantes universais que teria como unidade central as configurações de sentido que integram o atual e o histórico em cada momento de ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 35)

Diante de tal afirmação, González Rey (2005) constrói a noção de sentidos, por meio da qual os sujeitos se fazem como pessoas. Portanto, o sentido se faz de maneira distinta, podendo mudar conforme o estado de vida do sujeito, diferente do significado. Essa distinção entre sentido e significado é explicada por Vigotski (2001, p. 465) da seguinte maneira:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Vigotski (2001) elucida que os sentidos se antepõem aos significados pelo fato de que o sentido é movimentado, variando com facilidade em contextos diferentes; ao passo que os significados são constantes. Ainda segundo Vigotski (2001, p. 466), “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra”.

Observando a importância de se pensar os significados no processo de constituição da subjetividade, Soares (2011, p. 85) explica que os significados “atravessam os sentidos constituídos pelo sujeito na atividade e vice-versa”. Com isso, entende-se que as significações humanas são medidas pelos sentidos e significados.

Percebe-se, com essas diferenciações teóricas, que através dos sentidos se explica a subjetividade do sujeito, todavia o sentido também faz parte do âmbito do significado e que o significado regula a relação entre o pensamento e a palavra. Por isso, sentido e significado não podem ser estudados separadamente, pois integram as significações.

Mas como o ser humano elabora os sentidos? Vigotski (2001) responde esta questão retomando o fenômeno da linguagem interior. Segundo o autor (2001), na linguagem interior, o sentido não se revela, por isso precisa ser estudado. De acordo com ele, “é impossível entender a enunciação egocêntrica de uma criança ignorando a que se refere o seu predicado, sem perceber o que faz a criança e o que ela tem diante de si” (VIGOTSKI, 2001, p. 470-471).

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 227), “o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade”. Assim, o sentido deve ser entendido sobre o que é vivido socialmente, sem deixar de lado a subjetividade que compõe o sujeito.

Soares (2011, p. 84) contribui destacando que:

O fato de Vigotski (2001) ter caminhado com a psicologia para além da apropriação do significado tem como base a necessidade de apreender o aspecto interno da linguagem na constituição do sujeito. É mediado por essa necessidade que adentra uma zona fluida, profunda e estável do psiquismo, uma zona de peculiaridades da linguagem interior, ligada ao plano microgenético do desenvolvimento. Trata-se da zona de constituição de sentidos (psicológicos) do sujeito.

O mesmo autor (SOARES, 2011) destaca, ainda, que:

Para apreender os sentidos de uma palavra, de uma frase ou agregado de palavras isoladas, não basta o sujeito conhecer o significado isolado das palavras, mas o que elas significam num determinado espaço de tempo para uma pessoa ou grupo de pessoas. O que elas significam tem a ver com a história particular dos sujeitos (SOARES, 2011, p. 90).

Nesse sentido, partindo das definições acima apresentadas, cumpre entender que um determinado motivo pode reproduzir coisas diferentes para pessoas diferentes. Ou seja, um objeto pode representar um uso para uma pessoa ou um valor sentimental e emocional para outra.

De acordo com Soares (2011), os sentidos são formados, principalmente, tendo em vista a proporção afetiva do sujeito. Assim, a afetividade é um “componente fundamental no processo de produção de sentidos e significados. Portanto, também componente fundamental da atividade humana no processo de constituição da subjetividade” (SOARES, 2011, p. 98). Dessa forma, o sentido é a combinação de correspondência na relação entre cognição e afeto.

No tocante à afetividade, também estudada por Vigotski, cabe ressaltar que “quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto” (VIGOTSKI, 2001, p. 16). Para Vigotski (2001), não há como separar cognição e afeto, pois “a separação

entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” .

Buscando entender o sujeito em sua plenitude, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 190), salientam que “o Psicólogo, em seu trabalho, não pode deixar de lado esse aspecto constitutivo da subjetividade – a vida afetiva – e estudar apenas a vida cognitiva e racional dos indivíduos”. Os autores afirmam a importância de investigar a vida afetiva dos sujeitos, pois “estudar apenas alguns aspectos do homem, é considerá-lo um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes” (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 1999, p. 190).

Ao tratar da melindrosa relação pensamento e linguagem, Vigotski (2001) incute a ideia de que há sempre um pensamento oculto por trás do que o homem fala: “No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto” (VIGOTSKI, 2001, p. 478). Essa declaração aponta novamente a certeza de que, para apreender as significações de determinada realidade, há a necessidade de ir além das aparências, porque, para Vigotski, como já exposto, a linguagem interior não se mostra, por isso precisa ser estudada.

Na sua análise a respeito dos desenhos interiores do pensamento verbal, Vigotski (2001) concluiu:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p. 479 - grifos do autor).

Para Vigotski (2001), só é possível atingir a plena compreensão do pensamento do indivíduo, quando se percebe o que constitui seus afetos, motivos e necessidades. Diante disso, para entender como professoras da Educação Básica, sujeitos de desta pesquisa, significam as formações a partir do PNAIC, é necessário assumir que a realidade não é somente o que elas sabem, mas também aquilo que sentem, ilustrando a realidade por elas vivida e a forma como são por ela influenciadas.

O que se quer destacar aqui é que o processo de significação, o qual constitui as professoras, sujeitos deste estudo, é mediado pelo significado, no entanto, o significado não se constitui apenas de cognição e de conhecimento. Portanto, a maneira como as professoras sentem também é parte constitutiva dos seus modos de ser, por isso, faz-se necessário estar atento a como elas estão sendo afetadas pelos processos de formação continuada que têm vivenciado.

Vigotski (2001), com sua genialidade intelectual, ao confrontar a crise na Psicologia Russa, sugeriu uma nova abordagem psicológica que viesse a entender o homem como ser que

se desenvolve social e historicamente e, conseqüentemente, produz cultura. O estudioso russo respaldou a sua investigação na teoria materialista e dialética, proposta por Marx e Engels, e apresentou uma maneira de vencer as dicotomias que se encontram nas discussões sobre o fenômeno psicológico expostos na época. Dessa forma, o homem passou a ser analisado integralmente. Passou a ser tido como ser ativo que transforma o mundo ao mesmo tempo em que pelo mundo é transformado, estabelecendo afinidades com o outro social. Assim, ele cria cultura, o que significa dizer que o homem é formado pelo individual e pelas relações sociais que afirma ao longo da sua existência.

Enlaçar a Historicidade e a atividade impõe o entendimento do movimento dos fenômenos e do processo de mudanças. Mostra, ainda, que essas mudanças acontecem na atividade, no caso desta pesquisa, na atividade de formação a partir do PNAIC.

Além desse importante referencial teórico, basilar para esta pesquisa, o par dialético Significado e Sentido não pode ser analisado separadamente, uma vez que a ligação das duas categorias resulta nas significações. Assim, a análise das significações permitiu compreender o que as professoras pensam, seus sonhos, frustrações, expectativas e anseios.

Por fim, dada a singularidade do pensamento e da linguagem, que também foram expostas ao longo desta revisão de literatura, chega-se às significações. Assim, foi através desse par dialético que as professoras relataram como as formações do PNAIC foram significativas (ou não) e se favorecem (ou não) o fazer pedagógico cotidiano.

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa, como já apresentado, tem como objetivo analisar se as significações construídas pelos professores, a partir das formações do PNAIC, estão favorecendo sua atuação em sala de aula, buscando garantir a alfabetização de todos os alunos na idade certa, tal como proposto pelo Pacto.

Como percurso metodológico, este estudo se caracteriza como investigação de caráter qualitativo, que visa analisar, a partir das impressões e das concepções das professores alfabetizadores, obtidas por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, se as formações continuadas do PNAIC têm reflexos nas práticas em sala de aula, com a implementação de estratégias didático-pedagógicas que permitam às crianças o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, em Português e Matemática, a serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Dado seu caráter subjetivo, esta pesquisa se caracteriza como de abordagem predominantemente qualitativa, pois parte de um pressuposto que “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números” (SILVA, 2005, p. 20).

Portanto, não a pesquisa não se vinculou a representações numéricas, pois a análise das contribuições da formação a partir do PNAIC para a formação docente não se reflete em números, tal como se demonstrará ao longo da apresentação dos resultados. Ao aprofundar-se na compreensão de um grupo social ou de uma organização, este estudo buscou explicar o porquê de fatos, motivos, crenças e atitudes, em vez de quantificá-los e transformá-los em valores (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Como pesquisa qualitativa, este estudo, apresenta as seguintes características:

[...] tem como foco a ‘essência’ do fenômeno. A visão do mundo varia com a percepção de cada um e é altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente a descrição, a compreensão e o significado. O pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto. O pesquisador observa e coleta os dados no campo, isto é, no ambiente natural. [...] a pesquisa qualitativa enfatiza a indução, ao passo que a pesquisa quantitativa enfatiza amplamente a dedução (THOMAS; NELSON, 2002, p. 323).

A pesquisa qualitativa é uma modalidade de pesquisa com grande importância para as Ciências Humanas, essencialmente em temas que envolvem a ideia da educação e da formação de professores a partir das experiências de cada sujeito. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa apresenta aspectos essenciais para sua aplicabilidade, a saber: seleção adequada dos métodos e teorias que embasam o estudo; ciência da variedade de métodos que poderão compor o desenvolvimento da pesquisa; compreensão da complexidade do ser humano e dos fatos; e constante reflexão por parte do pesquisador.

### **3.2 População / participantes**

Na ocasião de implantação do PNAIC, em 2013, no município onde essa pesquisa ocorreu, 104 docentes, do 1º ao 3º ano inicial do Ensino Fundamental, participaram de suas formações. Com o passar do tempo e buscando promover a melhoria do ensino em toda a rede municipal, o PNAIC foi sucedido e complementado por outros cursos de formação que foram acontecendo em tempos posteriores ao mesmo.

Nesse passar de tempo, muitos professores que compreendiam nesta pesquisa, os quais participaram das primeiras formações do PNAIC, deixaram de atuar na sala de aula, seja porque alcançaram o tempo para aposentadoria, ou porque foram convidados a participar do quadro de orientadores de escolas, tanto de Ensino Infantil como de Ensino Fundamental e até mesmo da Secretaria de Educação e Cidadania - SEC.

Diante desse cenário, tornou-se dificultosa a possibilidade de participação de grande parte desses docentes nesta pesquisa, sendo necessário expandir a oferta de questionários aos professores de outras regiões da cidade, sem perder de vista a o critério fundamental que impunha a necessidade de participação nas formações do PNAIC. Foram oferecidos, então, questionários a 97 docentes, com a devolutiva de apenas 23 questionários respondidos<sup>2</sup>. A aplicação desses questionários aconteceu após essas professoras assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO III), momento no qual foi explicitado o objetivo da pesquisa, bem como os procedimentos relacionados a ela.

A partir da devolutiva dos questionários das professoras, foi possível realizar a primeira análise de seus pareceres e concepções acerca das formações a partir do PNAIC. Considerando

---

<sup>2</sup> Como poderá ser verificado no perfil das participantes da pesquisa, todos os 23 questionários devolvidos haviam sido preenchidos por mulheres, razão pela qual se usará, a partir deste momento do texto, a flexão de gênero para identificar as interlocutoras da pesquisa.

essas devolutivas e mais critério, qual seja, ter participado de TODAS as formações do PNAIC, foram selecionados 04 (quatro) professoras para a condução de uma entrevista semiestruturada.

Essa rede municipal do interior paulista foi escolhida devido a sua participação e disponibilidade de material acerca do tema central deste estudo, que é a formação do PNAIC ofertada aos professores alfabetizadores. Além disso, considerou-se, para a escolha da cidade, o fato de ser esse município o polo do PNAIC na região.

### **3.3 Instrumentos para coleta de dados**

Os instrumentos utilizados para efetivação deste estudo foram questionário, com questões abertas e fechadas, além de entrevistas semiestruturadas, a fim de se conseguir uma visão, ainda que parcial, a respeito do que tem sido as significações das formações a partir do PNAIC para os sujeitos de pesquisa. A seguir, seguem informações detalhadas desses instrumentos.

#### **3.3.1 Questionários**

Lakatos e Marconi (2003) destacam que o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas e que esse deve apresentar três importantes elementos: fidedignidade, o que garante que qualquer pessoa que o aplique obterá os mesmos resultados; validade, o que define que o questionário deverá responder aos dados necessários à pesquisa; e operatividade, que traduz a necessidade de que o instrumento ofereça um vocabulário acessível e claro, sem possibilidade de dubiedade e má interpretação das perguntas.

Após autorização da SEC para a realização da pesquisa, foi enviado para as escolas municipais, por meio de e-mail direcionado aos Orientadores Pedagógicos, o convite aos professores que participaram de formações do PNAIC e que, na época dessas formações, lecionavam em salas de 1º ao 3º ano inicial do Ensino Fundamental. O intuito deste convite era apresentar, brevemente, este estudo com o propósito de convidar os docentes a comporem o grupo participante da presente pesquisa.

Após essa etapa, mas antes da aplicação dos questionários, os prováveis participantes foram comunicados da necessidade de consentirem em participar dessa pesquisa, mediante explicação e assinatura do TCLE, disponível para consulta no Anexo III desta dissertação.

Em seguida, os questionários foram divididos em duas partes: o questionário 1 era composto por questões objetivas (APÊNDICE A) e visavam identificar o participante, assim como o perfil de formação e atuação dos docentes; já o questionário 2 (APÊNDICE B) era constituído por questões dissertativas, que objetivavam coletar as opiniões dos docentes a respeito das participações nas formações do PNAIC e das possíveis contribuições dessas na prática docente.

A partir da devolutiva dos questionários das professoras, como explicitado anteriormente, foram selecionados de 04 (quatro) docentes para a condução das entrevistas semiestruturadas. Além do critério para a definição de quem seriam os docentes ter sido a participação em todas as formações do PNAIC, a disponibilidade de tempo foi um fator determinante para a participação desses 04 (quatro) docentes na etapa posterior das entrevistas, que foi essencial para ampliar a compreensão no que tange as significações que cada sujeito deu às formações das quais participou, dado que só foi possível acessar com outro instrumento de coleta de dados: as entrevistas, que serão abordadas na sequência.

### **3.3.2 Entrevistas**

A entrevista é instrumento que guia o pesquisador a partir de um esquema básico de investigação, o que não é rigidamente seguido, permitindo ao pesquisador maior flexibilidade na verbalização dos conteúdos. (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Esse método viabiliza o alcance a dados seguros e a exteriorização, pelos participantes, de uma maior quantidade de informações e de forma mais incrementada.

Segundo Aguiar (2006), a entrevista é um dos instrumentos mais ricos, que possibilita o alcance aos processos psíquicos mais complexos, entre esses, os sentidos e os significados. Porém, não pode ser qualquer entrevista, ela deve ser consistente e suficientemente ampla, de forma a ampliar a expressão do docente.

Outro ponto relevante a se considerar é a relação entre entrevistador e entrevistado, pois, como define Minayo (2000), ela é intersubjetiva e disso depende o aprofundamento e o sucesso das informações a serem obtidas em uma pesquisa qualitativa. Assim, o processo de entrevista é um momento contraditório, conflitivo e, ao mesmo tempo, rico, justamente porque permite a construção de um novo resultado a partir das interrelações entrevistador/entrevistado.

Com a finalidade de perceber as significações presentes nos relatos das professoras dos anos iniciais da Educação Básica, que, após o questionário, foram convidadas a participar também da entrevista, é preciso que se compreenda, brevemente, a história de vida das mesmas,



pois o arcabouço teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa sugere veementemente que esses dados impactam diretamente nas significações associadas à formação docente e, especialmente, à percepção dessas professoras sobre as formações vivenciadas no contexto do PNAIC. Dessa forma, as entrevistas iniciaram investigando questões ligadas à idade, à formação profissional e acadêmica, ao vínculo empregatício, ao tempo de atuação na área de Educação e à turma em que cada docente lecionava. As questões referentes às formações do PNAIC foram introduzidas, após essa etapa inicial, e desenvolvidas gradativamente, conforme é possível analisar no Apêndice B desta dissertação.

Entre as professoras que responderam ao questionário, foram selecionadas 7 (sete) que atendiam aos critérios da pesquisa, no entanto, apenas 4(quatro) delas se dispuseram a participar da entrevista. As entrevistas foram conduzidas individualmente, respeitando as particularidades de cada docente, bem como a disponibilidade de tempo ofertadas por cada uma delas. Com agendamento prévio, as entrevistas foram conduzidas de maneira oral e gravadas em mídia digital. A escolha por entrevistas individuais deu-se a fim de favorecer um contato mais íntimo, amplo e exploratório e, com o mesmo intuito, os locais para a realização das entrevistas foram sugeridos pelas professoras. Todas as professoras sugeriram a condução da entrevista na escola em que atuam, no contraturno do horário de trabalho, e esses encontros variaram em duração conforme a desenvoltura das entrevistadas e as lembranças que eram traduzidas nos relatos, nas observações e nas análises que expressavam em suas entrevistas.

### **3.4 Procedimentos para coleta de dados**

Antes de iniciar a pesquisa, o projeto que previa este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) (ANEXO IV), que tem a finalidade de defender e resguardar os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após a aprovação do projeto desta pesquisa junto ao CEP-UNITAU, foi apresentado o TCLE aos indivíduos que se enquadravam nos requisitos para participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo. Concomitantemente, por meio de ofício protocolado junto à SEC (ANEXO I) foi solicitada autorização para enviar, via *e-mail*, os questionários aos professores que poderiam se tornar interlocutores neste estudo.

Buscando alcançar um número maior de participantes, recorreu-se a outros meios de comunicação tecnológica, que envolveram o uso de aplicativos de mensagens, tais como o *WhatsApp*. A utilização da *web* para pesquisas qualitativas tem se ampliado e muitos pesquisadores que preferem a tecnologia, dado a instantaneidade do contato e a rapidez da devolutiva nas informações. Mediante esses procedimentos, com o apoio das ferramentas das tecnologias de comunicação, foram encaminhadas algumas questões para as docentes participantes de formações do PNAIC, com a solicitação de que o retorno dessas perguntas ocorresse tão logo os questionários fossem preenchidos (FLICK, 2009).

Com a devolução dos questionários nos foi possível verificar quais professores contemplavam a condição necessária para a próxima fase, ou seja, as entrevistas. A condição necessária e essencial estava contida na questão 14 que indagava: “Você participou de todas as formações do PNAIC?” Mediante as respostas obtidas, entrou-se em contato com as potenciais entrevistadas e ficou definido que 4 (quatro) docentes passariam por entrevista semiestruturada, cujo foco principal era ampliar o acesso aos sentidos e os significados acerca das formações do PNAIC pela docente.

A teoria que fundamentou a entrevista semiestruturada nos permite perceber que existe uma interação contínua entre natureza e homem, pois a ação humana transforma a natureza e a natureza, transformada, cria novos homens, de forma que ambos – homem e natureza – se constituem mutuamente (VIGOTSKI, 2003). As informações dessas entrevistas foram armazenadas no formato digital e, posteriormente foram transcritas na íntegra, resguardando todos os sinais característicos da oralidade. A transcrição das entrevistas será preservada sob a guarda e cuidados da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas, conforme acordado com as entrevistadas.

### **3.5 Procedimentos para análise de dados**

Nesse item, relatamos como foram analisados os dados coletados a partir das respostas dos participantes aos instrumentos.

Pautando-se em Aguiar (2006), as palavras com significados (desenvolvidas a partir dos instrumentos) foram a unidade de análise desta pesquisa, uma vez essas constituem as propriedades do pensamento. Assim, considerando que é pela linguagem que o pensamento se concretiza, foi possível acessar e mostrar os aspectos da subjetividade do indivíduo.

Desse modo, entendendo as falas dos sujeitos como unidade de análise nesta pesquisa, percebe-se que é por meio delas que se compreende os aspectos sociais, históricos, culturais,

afetivos, cognitivos e volitivos da subjetividade. Assim, seguiu-se na busca dos significados e dos sentidos formados pelos sujeitos, a partir das formações do PNAIC. Aguiar (2015), contudo, alerta que as falas dos sujeitos não contém todos esses aspectos, posto que eles só podem ser apreendidos a partir da definição de um método, segundo o qual o papel do pesquisador não é apenas detalhar a realidade e sim explicitá-la em sua complexidade.

Assim, coube a esta pesquisa ultrapassar as possíveis formas de significação e ir em busca das determinações históricas e sociais que se constituem, para os sujeitos, como motivações e /ou necessidades para alcançar o sentido conferido por ele. Pois o sentido, como afirmou Vigotski (2009), é mais amplo que o significado, o qual é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e fixa.

Nessa perspectiva, apresenta-se o detalhamento, a seguir de como se deu o a análise desta pesquisa na Perspectiva Sócio-histórica a fim de explicar e interpretar essa realidade complexa e dinâmica que constitui a subjetividade humana e resulta da produção de significados e sentidos.

### **3.5.1 Análise dos questionários**

As questões objetivas do questionário foram analisadas e apresentadas em forma de gráficos, para melhor descrição das participantes dessa pesquisa, pois visavam constituir o perfil dos participantes. Já as questões dissertativas, foram estudadas a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006), que produziram, para a apreensão dos significados e sentidos, os núcleos de significação.

De acordo com Gonzáles Rey (2002), essa proposta de análise por Núcleos de Significação, é um método que explica não só a análise e a descrição, mas a interpretação dos dados. Em seu âmbito, compreende-se que, na pesquisa qualitativa, todo processo de análise é potencialmente interpretativo, já que o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as múltiplas expressões do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002).

Neste sentido, a proposta dos Núcleos de Significação é dividida em três fases: a fase do levantamento dos dados, que tem a palavra com significado como destaque e é chamada de pré-indicadora. Para alcançarmos esses pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2006) salientam que é preciso observar com atenção a fala do sujeito, as palavras que se repetem com frequência, pois, geralmente, são essas que têm importância para o mesmo, razão pela qual elas, justamente, se repetem. Elas apontam amostras da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. Assim, através

dessas palavras repetidas (dotadas de significados e afetos) e evidenciadas pelo sujeito, se apresenta a formação dos pré-indicadores.

A segunda fase principia com o encerramento da sondagem dos pré-indicadores, que, a partir de critérios como similaridade, complementaridade e/ou contraposição, passam a ser aglutinados por conteúdos temáticos diversos, formando assim, os indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Concluída a segunda fase, tem início o processo de articulação dos indicadores, resultando na terceira fase, que dá origem aos Núcleos de Significação. Dessa forma, os núcleos de significação são o resultado do processo de articulação dos indicadores que apontam conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares e até contraditórios (SOARES, 2011). Por isso, “[...] essa é a fase que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.62).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os Núcleos de Significação devem ser construídos de modo a resumir as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Esses Núcleos devem revelar informações fundamentais do sujeito, devendo superar tanto os pré-indicadores como os indicadores.

Ordenados os Núcleos de Significação, passa-se para a fase da análise, que é a parte mais complexa e profunda. Busca-se, nesta etapa, o aprofundamento da análise e o avanço em relação ao empírico, superando-o e buscando atingir o nível interpretativo dos dados. Em decorrência disso, começa-se a análise dos Núcleos por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Esse método revelará o movimento do sujeito, mostrado através de semelhanças e/ou contradições.

Enfim, é através desse método construtivo-interpretativo, unindo-o à perspectiva histórico-dialética, que se buscou chegar à constituição de sentidos dos sujeitos nesta pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem por finalidade apresentar uma breve e analítica caracterização das participantes desta pesquisa, seguida pela análise dos dados e dos resultados encontrados ao longo das coletas realizadas na pesquisa, por meio do suporte de questionários e entrevistas.

A análise se deu a partir das impressões e concepções das professoras no que tange as formações continuadas do PNAIC, analisando se há o reflexo destas nas práticas em sala de aula, por meio da implementação de estratégias didático-pedagógicas que permitam às crianças o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita em Português e Matemática, consideradas como metas em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

### 4.1 Caracterização dos participantes

Após definidos os critérios de participação nesta pesquisa e adotados os procedimentos para coleta de dados, participaram, efetivamente, da etapa da pesquisa compreendida pela aplicação do questionário, 23 professoras de Educação Básica que lecionam nos anos iniciais de uma rede de ensino municipal, no interior paulista. A partir das respostas obtidas nos questionários, foi possível traçar um perfil que caracteriza os participantes em termos pessoais e profissionais, com destaque para a importância de se acessar informações relativas ao tempo de atuação na área, bem como na rede de ensino contexto da pesquisa.

A análise a seguir foi realizada considerando, especificamente as respostas apresentadas às questões objetivas de número 3, 4, 5, 7, 9 e 10 do questionário, conforme consta na íntegra no Apêndice A desta dissertação. Para melhor apresentação dos dados, optou-se por sistematizá-los em quadro esquemático, apresentado na sequência.

Quadro 1 - Caracterização do Perfil das Participantes da Pesquisa

|   |  |
|---|--|
| <u>Gênero:</u><br>100% Feminino             | <u>Formação:</u><br>13% Ensino Superior<br>87% Pós-graduação   |
| <u>Idade:</u><br>Entre 20 a 40 anos ou mais | <u>Tempo de atuação na rede:</u><br>Entre 06 anos e mais de 15 anos<br>Uma docente tem menos de 3 anos |

**Total de sujeitos: 23**

Fonte: elaborado pela Pesquisadora, 2020.

No quadro com a caracterização do perfil das participantes da pesquisa o primeiro destaque a ser feito é em relação ao gênero, pois apenas professoras participaram da pesquisa. Ainda que este não tenha sido um critério para a distribuição dos 97 questionários, dos quais retornaram 23 respondidos, poderia se inferir, antes mesmo da realização da pesquisa, que haveria uma predominância na participação de mulheres. A ampla participação feminina no magistério, especialmente nos primeiros anos da Educação Básica, é uma tendência observada no Brasil de forma geral, como apontam Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011) ao conceituarem a “feminização” do magistério.

Existe uma relação intrínseca entre a escolha profissional e a construção social de gênero na sociedade, o que significa que o fato de toda a população desta pesquisa ser compreendida por professoras deve ser analisada à luz do que se espera dessa profissão e dos profissionais que a exercem, pois o magistério se configura como um campo profissional feminino por excelência (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011, FUNDAÇÃO LEMAN, 2014). Para se compreender melhor o cenário a partir do qual essa problemática se erige, vale um breve comparativo estatístico das características de gênero entre a população brasileira e a população docente no país.

No Brasil, conforme os dados do último Censo realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 2010), as mulheres correspondem a 51% da população. No entanto, quando se analisa a distribuição por gênero no âmbito da profissão docente essa porcentagem é muito diferente. Gatti e Barreto (2009), com base no relatório Pnad (2006), apontam para uma profissão predominantemente feminina, com as mulheres representando 83,1% do total de professores brasileiros. As autoras (2009) ressaltam que essa porcentagem varia segundo o nível de ensino, sendo ainda maior, quanto mais novo o aluno desse docente é.

Dessa forma, na Educação Infantil as mulheres representam 98% do total de professores, diminuindo um pouco a taxa quando se analisa o Ensino Fundamental, nível no qual as mulheres representam 93% dos docentes. O número de professores homens se amplia na medida em que crescem os níveis de ensino, chegando a 33% de homens no Ensino Médio (GATTI e BARRETO, 2009).

Outras pesquisas corroboram os dados já apresentados e a tendência à maior participação feminina no magistério. A Fundação Leman (2014) publicou um estudo realizado exclusivamente com professores de escolas públicas brasileiras e indicou que, destes, cerca de 82% são mulheres e apenas 19% são professores homens. A Teaching and Learning International Survey (TALIS), uma pesquisa internacional realizada em 2014 com professores

que atuam nos anos finais do Ciclo II do Ensino Fundamental, aponta um índice menor de docentes mulheres nesta etapa da Educação Básica, mas ainda assim superior à porcentagem de homens. A TALIS (2014) mostra que 71% dos docentes pesquisados são mulheres no Brasil, uma representação estatística que se aproxima da realidade encontrada na média dos demais países pesquisados, com 68% de mulheres docentes no Ciclo II do Ensino Fundamental.

Em 2009, a Fundação Carlos Chagas publicou um estudo acerca da atratividade na carreira docente no Brasil, que auxilia a compreender a perspectiva de gênero das participantes desta pesquisa atrelada à opção pela docência. Neste estudo (2009), ficou evidenciado que as mulheres são impulsionadas para a profissão em função das representações que existem sobre o exercício da docência. O relatório constata que as escolhas profissionais permanecem ligadas aos princípios humanitários e à realização pessoal, bem como às representações que marcam aspectos concernentes ao dom, à vocação, ao amor pelas crianças, ao amor pela docência. Além disso, há motivações para a escolha profissional docente orientadas pela possibilidade de conquista de autonomia financeira e, conseqüentemente, ascensão social (VALLE, 2006; MELLO, 2005; SILVA; ESPÓSITO; GATTI, 1994).

Outro destaque importante a se fazer a partir do perfil das participantes desta pesquisa refere-se à característica que nesta pesquisa está propriamente em foco: a formação continuada. Como se pode perceber no Quadro 1, a grande maioria das docentes buscou formação para além do Ensino Superior, pois 87% das professoras possui Pós-graduação, especialmente em formato *lato sensu*. A partir das falas das entrevistadas é possível constatar que essas formações funcionam como meio de atualização profissional, pois as colocam em contato com novas teorias e, com isso, possibilitam o aperfeiçoamento de suas práticas através de estudos, análises e das trocas entre pares. Além disso, na rede de ensino em que atuam, essas docentes contam com um plano de carreira que favorece ascensão mediante certificação de formações a nível de pós-graduação, o que também atua como elemento motivador para dar continuidade aos estudos. Para fazer jus aos benefícios associados à ascensão na carreira, todas as docentes desta pesquisa são estatutárias, pois ingressaram na rede por meio de concurso público, mantendo vínculo efetivo nessa rede de ensino. Essas mesmas professoras apresentam considerável tempo de atuação nessa rede de ensino, variando entre 6 anos e mais de 15 anos, apenas uma docente ingressou na rede há menos de 3 anos, o que indica um conhecimento relativamente grande dos meandros que identificam o perfil profissional esperado na rede e que, por sua vez, moldam a identidade docente.

## 4.2 Análise das questões dissertativas dos questionários

Após a identificação das participantes desta pesquisa e apresentado a informação referente ao critério de seleção das professoras que foram entrevistadas, passa-se, a partir daqui, à análise das questões dissertativas presentes no questionário.

Sabemos que o objetivo desse estudo consiste em identificar e analisar as significações que as docentes dos anos iniciais da Educação Básica conferem às formações do PNAIC. Para a análise do questionário, os textos obtidos como respostas foram reorganizados e conectados por Núcleos de significação.

De acordo com as orientações de Aguiar e Ozella (2006), para ordenar os Núcleos de Significação, o pesquisador deve examinar nos sujeitos pesquisados o seu modo de pensar, sentir e agir. Inicialmente, portanto, prosseguiram várias leituras das respostas das docentes, exclusivamente das perguntas 13, 15, 16 e 17 que compõem o questionário. A esse processo de reconhecimento inicial das respostas coletadas, Aguiar e Ozella (2006) classificam como leituras flutuantes.

Em seguida, a partir da análise das respostas dadas às mesmas perguntas 13, 15, 16 e 17, foram aglutinados os sentidos semelhantes encontrados nas respostas docentes, apontando os pré-indicadores. Dessa forma, pode-se constatar que a obtenção dos pré-indicadores se deu mediante extração de temas variados nas respostas dos sujeitos da pesquisa, assim como do reconhecimento da frequência com que as expressões, os conceitos surgiram.

Uma segunda leitura possibilitou o processo de aglutinação dos pré-indicadores por similaridade ou complementariedade, ou até mesmo por contraposição, gerando uma variedade de temas, aqui denominados indicadores, que proporcionou caminhar na construção dos Núcleos de Significação.

Na organização desses Núcleos de Significação, foi possível perceber as transformações e as contradições que acontecem no curso da composição das significações, o que permite uma análise coerente, indo além das aparências, para que se alcance as condições subjetivas, contextuais e históricas.

A fim de favorecer o entendimento a respeito dessas significações, optou-se por sistematizar a análise em quadros os pré-indicadores referentes às perguntas 13, 15, 16 e 17 do questionário, a partir das respostas dos docentes e dos respectivos significados que estas contêm. Em seguida, serão apresentados os quadros que organizam e apresentam os indicadores e, por fim, os quadros que sistematizam os Núcleos de Significação.



#### 4.2.1 Quadros dos pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação

A análise para identificação dos pré-indicadores se inicia pelos conjuntos de palavras com significações, ou seja, com pedaços das falas que mais chamaram a atenção dada a frequência com que são repetidas e, além disso, em virtude de estarem alinhadas ao tema investigado nesta pesquisa.

Neste sentido, os pré-indicadores foram agrupados da seguinte maneira: conjuntos de pré-indicadores foram constituídos em torno de um indicador de referência, ou seja, estabeleceu-se um indicador para cada conjunto de pré-indicadores. Assim, esse indicador é o tema que representa os pré-indicadores, os quais estão destacados com cores variadas nas frases e são apresentados do lado esquerdo de cada quadro. Os indicadores formados a partir das falas das docentes, por sua vez, estão organizados do lado direito do quadro. Já os docentes serão marcados por números e realçados em negrito, a fim de manter o anonimato, conforme garantias estabelecidas no ato de assinatura do TCLE.

Para a composição do primeiro quadro de pré-indicadores e indicadores, foram analisadas as respostas<sup>3</sup> dadas às perguntas: (13) Quais as contribuições (novidades) que o PNAIC promoveu nos encontros de formação continuada entre professores e formadores para melhoria de sua atuação no processo de ensino aprendizagem?; (15) Em sua opinião o PNAIC trouxe um diferencial para sua prática em sala de aula? Por quê? E, por fim (16) Descreva alguns elementos positivos das formações do PNAIC; (17) Descreva alguns aspectos negativos das formações do PNAIC.

A partir da análise dessas respostas, foi criado o seguinte quadro<sup>4</sup>:

Quadro 2 - Pré-indicadores e Indicadores

|   |  |
|---|--|
| <b>(D5)</b> <i>Sim, pois durante as formações havia trocas de experiências e momentos de estudos que propiciavam a reflexão da prática.</i> | <b>TROCA DE EXPERIÊNCIAS E CONHECIMENTOS</b> |
|---|--|

<sup>3</sup> As falas das docentes participantes desta pesquisa serão destacadas do texto em itálico, sendo resguardadas suas identidades, assim como garantido pelo TCLE, assinado no momento da concordância em participar da pesquisa. Assim, as docentes serão identificadas por números, **D1**, **D2**, **D3** e assim sucessivamente. Para manter a fidedignidade das falas, serão mantidas as marcas da oralidade, assim como eventuais erros, características comuns ao processo da fala e da escrita não formal.

<sup>4</sup> Para a sistematização das classes de significação de palavras que se repetem e melhor visualização destas nos quadros, optou-se por diferenciar as repetições em cores. Por questões de ordem metodológica, essas cores serão as mesmas sempre que houver referência ao mesmo conjunto de repetições.

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <p>(D6) <i>Troca de experiências e ampliar conhecimentos</i></p> <p>(D7) <i>Momento de estudo, troca de experiências com colegas do mesmo ano.</i></p> <p>(D7) <i>Na realidade não me recordo de novidades, mas de momentos de reflexão e trocas com os colegas alfabetizadores.</i></p> <p>(D8) <i>Novas práticas, trocas de experiências e ideias para as atividades e ministrar as aulas.</i></p> <p>(D10) <i>A troca das práticas utilizadas.</i></p> <p>(D11) <i>Troca de atividades e experiências com outros professores.</i></p> <p>(D17) <i>Trocas entre parceiros mais experientes.</i></p> <p>(D18) <i>Troca de informações e experiências.</i></p> <p>(D23) <i>Momentos para discussão sobre o assunto estudado e troca de experiências entre as colegas de trabalho.</i></p> |                                    |
| <p>(D1) <i>O olhar reflexivo.</i></p> <p>(D2) <i>Uma formação reflexiva sobre a prática da sala de aula.</i></p> <p>(D5) <i>Sim, pois durante as formações havia trocas de experiências e momentos de estudos que propiciavam a reflexão da prática.</i></p>  | <p><b>OLHAR REFLEXIVO</b></p>      |
| <p>(D8) <i>Novas práticas, trocas de experiências e ideias para as atividades e ministrar as aulas.</i></p> <p>(D9) <i>Análise de práticas/ Material de estudo atualizado/ Vídeos que refletem a teoria estudada/estudos de caso/ Elaboração de sequência máxima.</i></p> <p>(D15) <i>A formação é bem dinâmica com exemplos de atividades práticas de sala de aula.</i></p> <p>(D16) <i>Sim com novas estratégias de ensino.</i></p> <p>(D19) <i>Sim, principalmente, em relação aos direitos de aprendizagem: Introduzir, Aprofundar e Consolidar.</i></p>  | <p><b>ANÁLISES DE PRÁTICAS</b></p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>(D23) Momentos para <i>discussão sobre o assunto estudado</i> e troca de experiências entre as colegas de trabalho.</p>  |   |
| <p>(D5) Quando a formação do PNAIC surgiu, eu estava em meus primeiros anos de atuação, portanto foi um grande <i>norteador da prática docente</i>.</p> <p>(D18) Sim, era um <i>norteador na prática</i>.</p>   | <p><b>NORTEADOR DE PRÁTICAS</b></p>           |
| <p>(D1) Trouxe um <i>a maior aproximação da prática com a alfabetização. Didática</i>.</p> <p>(D2) Muito além de dados, <i>a preocupação com a aprendizagem</i> de todos os alunos.</p> <p>(D12) Sim, na utilização de jogos e brincadeiras, cujas são de interesse da faixa etária <i>tornando a aprendizagem lúdica e prazerosa para as crianças</i>.</p>   | <p><b>APROXIMAÇÃO<br/>TEORIA/PRÁTICA</b></p>  |
| <p>(D7) As <i>últimas formações foram bem corridas</i> e o envio de tarefas <i>em curto tempo</i>.</p> <p>(D9) O <i>tempo corrido</i>.</p> <p>(D13) <i>Não. Nada de novo. Nada acrescentou</i>.</p> <p>(D14) Não, porque <i>o período foi muito curto</i> e não apresentou muitas atividades práticas.</p> <p>(D20) <i>Os dois últimos PNAICs foram muito corridos</i> e bastante teóricos, não contribuindo para a prática em sala de aula.</p> <p>(D20) Os assuntos são relevantes, porém <i>tratados com muita pressa, sem termos tempo</i> de aplicar em sala durante o curso. Os dois últimos foram no fim do ano, quando temos uma demanda enorme de trabalho, e tratados superficialmente.</p> | <p><b>TEMPO REDUZIDO PARA<br/>ESTUDOS</b></p> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Continuando com processo de análise, foram constituídos, posteriormente, os Núcleos de Significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível deduzir e resumir esses núcleos analisando os significados e sentidos atribuídos pelas docentes de Educação Básica, acerca das formações a partir do PNAIC.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 13) “a análise se inicia por um processo intra-núcleo avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Para efeitos de compreensão, na análise desta pesquisa, cada núcleo de significação tem um título formando um conjunto de indicadores. Este é um movimento que busca sínteses, resultado de um processo dialético de análise que se mobiliza em torno da tríade: temática (pré-indicadores) – antítese (indicadores) – síntese (núcleos).

O quadro a seguir revela o agrupamento realizado:

Quadro 3 - Núcleos de Significação

| INDICADORES  | NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO                  |
|--|--|
| 1. Troca de experiências, de conhecimentos com os colegas      | Aprendizagem compartilhada               |
| 2. Olhar reflexivo, norteador e análises de práticas           | Práticas: Reflexão, análises, orientação |
| 3. Preocupação com a aprendizagem/ tempo reduzido para estudos | Aproximação teoria/prática               |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A seguir será apresenta a análise dos Núcleos de Significação formados a partir dos quadros anteriormente construídos.

#### 4.2.2 Aprendizagem compartilhada

O núcleo de significação “Aprendizagem compartilhada” foi inferido a partir da análise da importância que cada docente concede à dimensão caracterizada pela aprendizagem em um nível no qual esta acontece coletivamente, permeada de momentos que propiciam, segundo os relatos das participantes da pesquisa, trocas e reflexões sobre a prática cotidiana em sala de aula. É possível evidenciar esse núcleo de significação e a necessidade desses momentos nas falas docentes, apresentadas a seguir, que apresentam repetições da palavra “troca” e de seus derivados como “trocas”.

*Sim, pois durante as formações havia trocas de experiências e momentos de estudos que propiciavam a reflexão da prática. (D1)*

*Troca de experiências e ampliar conhecimentos. (D6)*

*Novas práticas, trocas de experiências e ideias para as atividades e ministrar as aulas. (D8)*

*A troca das práticas utilizadas. (D10)*

*Troca de atividades e experiências com outros Professores. (D11)*

*Trocas entre parceiros mais experientes. (D17)*

*Troca de informações e experiências. (D18)*

*Momentos para discussão sobre o assunto estudado e troca de experiências entre as colegas de trabalho. (D23)*

Acredita-se que as trocas de saberes da experiência podem acontecer tanto na formação continuada como também na rotina escolar, quando os professores compartilham material didático, sugestões e aplicações de atividades, jogos e formas de estruturar a turma. Porém, é certo que a formação continuada é o ambiente ideal para a aprendizagem docente e, como destaca Santos (2015, p.43):

Assim, é na formação continuada que os professores têm espaço para refletir sobre a prática e trabalhar conforme suas necessidades. No debate com os saberes experienciais de outros, os professores têm oportunidade de rever seus saberes. Nessa reflexão coletiva de experiências, o professor pode mobilizar o que melhor se adapta à sua prática pedagógica.

A respeito dessa modalidade de formação, as docentes, nos questionários, afirmaram a importância dos encontros proporcionados pelos PNAIC, não apenas como um tempo que os professores têm para atualizar e construir novos conhecimentos em relação à prática da docência, mas, sobretudo, como um momento de formação significativa, pois representou um tempo de trocas dos saberes que as próprias professoras constroem ao longo de sua carreira.

Como foi possível perceber pelas respostas dadas, essas trocas de experiências são vistas como uma contribuição significativa que o programa de formação oferece. Essa percepção coincide com afirmação de Santos (2015) de que esses momentos nos encontros de formação possibilitam a partilha dos saberes experienciais:

Os encontros de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se constituem num potencial espaço de explicitação dos saberes experienciais das professoras alfabetizadoras. Nessas reuniões os saberes da experiência docente são trazidos para a discussão e confrontados com os saberes e com a ação de outros professores. Isso pode ser visto como uma oportunidade de adequação dos aprendidos durante a formação inicial e no percurso da profissão. (SANTOS, 2015, p. 121)

Entre as falas destacadas para análise deste núcleo de significação, cabe salientar a resposta dada pela **Docente 7**: “Na realidade não me recorde de novidades, mas de momentos

de reflexão e trocas com os colegas alfabetizadores.” Essa ênfase tem o intuito de demonstrar que os momentos de formação atuam, para as docentes, como um impulso para o constante aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Desse modo, o processo de formação docente impacta nos dois âmbitos, no âmbito pessoal de formação, ainda que as formações ocorram coletivamente, e no âmbito do desenvolvimento profissional docente, a partir de uma readequação crítica e inovadora da prática já vivida.

Em sua caminhada, a docente reaprende experiências e práticas, reelabora e as coloca em exercício para validação juntos aos seus alunos. É nesse processo de interiorização do significado das experiências que ela se constitui como sujeito.

Assim, segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa forma, essas formações pautadas nas trocas de experiências e saberes entre os docentes podem gerar momentos para o redirecionamento de muitas ideias, concepções e, como decorrência, a própria reorganização de novos saberes.

Percebemos, então, que as docentes participantes deste estudo têm validado as trocas de experiências como momentos importantes de formação, durante as atividades do PNAIC, o que pode comprovar a eficácia e até mesmo a necessidade de oportunidades de interação, comunicação e cooperação.

Para Guimarães (2005, p. 5), “[...] as discussões ou trocas de experiência podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações de o porquê se agiu desta ou daquela maneira são ótimas possibilidades para a reflexão”. Por essa razão, é válido considerar que os momentos coletivos de reflexão proporcionam a análise da prática educativa e da sua organização. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de procedimentos pedagógicos próprios, por meio de reflexões e trocas de saberes específicos em relação ao próprio trabalho e às relações definidas na prática educativa. Por tudo isso, as trocas de experiência e o conhecimento profissional se configuram como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Percebemos, portanto, nas respostas das docentes, a importância que depositaram nas trocas de vivências, as quais aparentavam estar vinculadas às suas práticas pedagógicas.

Conforme aponta Tardif (2002, p. 11), “o saber dos professores é o saber que está relacionado com a pessoas deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula”. Isso revela a prática do professor como

ponto-chave para o aprimoramento do seu desempenho profissional. E ainda, de acordo com Aguiar (2006), devemos:

[...] entender o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional e como aquele que produz sentidos subjetivos. (AGUIAR, 2006, p. 12)

De acordo com Aguiar (2006), o ser humano se desenvolve historicamente na sua relação com o outro, portanto, socialmente. Esse processo, segundo a autora (2006), enfatiza os contrastes humanos, visto ser o homem, ao mesmo tempo, individual e social, o que significa que o seu mundo é significado a partir das suas vivências. É ele quem fornece significados individualmente, mas essa produção apenas se efetiva na coletividade.

Assim, compreendendo a importância que os docentes revelaram em suas respostas de que os momentos de “trocas de práticas e experiências” se mostram também como possibilidades de formação/aprendizagem, a análise aqui empreendida prosseguirá para o próximo núcleo de significação “Práticas: reflexão, análise e orientação”.

#### **4.2.3 Práticas: reflexão, análise e orientação**

Dando continuidade à análise, é possível notar, pelas afirmações das docentes, que o PNAIC ofereceu mais do que uma simples alteração no seu fazer docente, pois lhes mostrou a importância da reflexão sobre as práticas diárias, especialmente no que se refere às suas fundamentações e como atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos, conforme verificamos nas seguintes falas:

*O olhar reflexivo. (D1)*

*Uma formação reflexiva sobre a prática da sala de aula. (D2)*

*Sim, pois durante as formações havia trocas de experiências e momentos de estudos que propiciavam a **reflexão da prática.** (D5)*

A partir dessas constatações, percebe-se que a formação de professores se revela como um processo contínuo e incompleto, no qual o professor deve ser colocado em um constante desenvolvimento e crescimento profissional. Nesse processo, a reflexão é requisito para o fazer docente, uma vez que uma prática reflexiva é benéfica para a construção de novos conhecimentos e age seguramente na qualidade da ação pedagógica de um professor.

A respeito desse processo de formação de professores, Imbérnon (2001, p. 39 *apud* LEITE, 2011. pp. 42-43) afirma que:

Dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender a reflexão sobre a realidade e a docência.

Nóvoa (2009) complementa:

Nesse contexto, o professor deve-se colocar como agente e sujeito do processo educativo através da prática reflexiva visando um processo de formação profissional mais efetivo e contextualizado. É no trabalho de reflexão individual e coletiva que os docentes encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional. Sendo ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. (NÓVOA, 2009, p. 228)

Segundo ao autor a reflexão da prática pedagógica é um exercício de aprendizagem, de análises, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora possibilitando um novo olhar para futuras práticas. O que pode ser colocado em paralelo com as afirmações das docentes: *“Quando a formação do PNAIC surgiu, eu estava em meus primeiros anos de atuação, portanto “foi um grande **norteador da prática docente**” (D5). “Sim, era um **norteador na prática.**” (D18).* A reflexão sobre a prática pedagógica, segundo Lima (2009), pode ser definida como:

É um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora e transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, no qual aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação. (LIMA, 2009, p. 77)

Nota-se que a análise e a reflexão pelas próprias docentes a respeito das suas dificuldades possibilitaram revelar, com grande facilidade, as condições reais do trabalho didático, bem como a conscientização dos processos e a apreensão das teorias. Além disso, puderam gerar condições para que elas se sentissem ainda mais qualificadas para conduzir e ultrapassar as dificuldades, pois, ao trazer suas experiências diárias para serem debatidas em um programa de formação continuada, em uma troca entre pares, as professoras tiveram a oportunidade de rever a própria prática, analisá-la e inová-la.

Nessa perspectiva, o encontro entre as vivências escolares e as formulações teóricas, oportunizado pelas formações do PNAIC, ganharam um sentido aperfeiçoado, apoiando, com isso, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva. Assim, assume-se que esses momentos de troca de experiências e saberes entre os professores podem gerar situações para o



redirecionamento de muitas ideias, compreensões e a construção de novos saberes, na medida em que se permite ao docente pensar e trocar ideias sobre as práticas educacionais vividas, procurando entender seus sentidos.

Com isso, depreende-se que as professoras participantes desta pesquisa validaram as trocas de experiências como momentos importantes de formação, o que pode comprovar a eficácia e até mesmo a necessidade e continuidade desses encontros para trocas e reflexões, os quais oportunizam interação, comunicação e cooperação.

#### 4.2.3 Aproximação teoria/prática

Imbernón (2001) afirma que “o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2001 *apud* CARDOZO; PINTO, 2010).

Nesta seção, será abordado o núcleo de significação que reúne os apontamentos feitos pelos sujeitos de pesquisa a respeito da relação entre teoria e prática, proporcionada pelos encontros de formação do PNAIC. Como a própria temática sugere, a denominação adotada para este núcleo de significação no trabalho foi “Aproximação teoria/prática”.

A respeito disso, as participantes da pesquisa apontaram que:

*Trouxe uma maior aproximação da prática com a alfabetização. (D1)*

*Muito além de dados, a preocupação com a aprendizagem de todos os alunos. (D2)*

*Sim, na utilização de jogos e brincadeiras, cujas são de interesse da faixa etária tornando a aprendizagem lúdica e prazerosa para as crianças. (D12)*

Percebe-se, no destaque realizado a partir destas afirmações das docentes, que é marcante, na formação do PNAIC, o desenvolvimento de recursos que promovem a aprendizagem, contribuindo com a inovação da prática diária e o crescimento cognitivo dos alunos. Essa análise sobre a prática e a necessidade da inovação são fatores importantes para a construção profissional. Imbernón (2010) aponta que essa reflexão sobre a prática, conjugada com fatores como a realidade na sala de aula, estudos teóricos e troca de experiências, colaboram para tornar “possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Nesse sentido, as docentes refletiram sobre a sua prática e conhecimentos, relacionando-os com as práticas vivenciadas com seus alunos. Sobre isso, Pimenta (2009) salienta:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2009, p. 27)

O caderno do PNAIC, em diálogo com esta proposição, dimensiona como fundamental a importância da reflexão docente sobre as práticas cotidianas:

As informações coletadas e percebidas no cotidiano escolar são elementos para problematizar, refletir e redimensionar a ação docente. No processo de investigação, nós, professores, somos desafiados e indagados sobre a nossa prática pedagógica e temos elementos para confrontar as concepções e teorias do ato educativo. Passamos a ser um pesquisador da própria prática pedagógica. (MARTINIÁK, 2015, p. 56)

Assim, constata-se que a formação continuada deve propor uma formação reflexiva que se converta em ações também reflexivas, resultando em constantes inovações das práticas que favoreçam o aprendizado dos alunos.

Nessa análise, apreendeu-se ainda, a partir das falas docentes, que há uma queixa assinalada em relação à falta de tempo hábil para a formação de maneira geral, especificamente em termos de tempo para análise, reflexões e discussões nas últimas formações oferecidas pelo PNAIC, conforme observa-se nos seguintes trechos:

*As últimas formações foram bem corridas e o envio de tarefas em curto tempo. (D7)*

*O tempo corrido. (D9)*

*Não, porque o período foi muito curto e não apresentou muitas atividades práticas. (D14)*

*Os assuntos são relevantes, porém tratados com muita pressa, sem termos tempo de aplicar em sala durante o curso. Os dois últimos foram no fim do ano, quando temos uma demanda enorme de trabalho, e tratados superficialmente. (D20)*

Além disso, quatro docentes foram mais contundentes e críticos ao afirmarem que não identificaram mudanças em suas práticas a partir da formação ofertada no âmbito do PNAIC, justificando que isso se deve, principalmente, em razão do caráter mais conceitual das formações:

*Não teve novas ideias e práticas para atuar na sala de aula. Acredito que os cursos deveriam começar na época prevista, acompanhados do material didático. (D4)*

*Não. Nada de novo. Nada acrescentou. (D13)*

*Os dois últimos PNAICs foram muito corridos e bastante teóricos. Não contribuindo para a prática em sala de aula. (D20)*

*Não, pois já trabalhava do modo apresentado. (D23)*

*Não. Nada de novo. Nada acrescentou. (D13)*

Por meio dessas afirmações, pode-se perceber que o docente, em seu processo de aperfeiçoamento, também demonstra suas próprias interpretações, entendendo claramente a contribuição que a formação está ou não lhe oferecendo, o que também revela sua habilidade de reflexão sobre a teoria e a prática, tal como pôde ser verificar nos relatos anteriores sobre a ineficácia das formação do PNAIC.

Pelas análises apresentadas até aqui, corrobora-se o pressuposto que afirma a necessidade de a formação continuada apresentar significado para o docente para que sua finalidade e seus objetivos sejam alcançados. De acordo com Nascimento (2000), as propostas indicadas para o aperfeiçoamento dos docentes brasileiros têm mostrado baixos índices de eficácia, pois, entre outros pontos negativos, geralmente, desvinculam teoria e prática, além de se atentar, em demasia, aos aspectos normativos. Esse cenário contribui para o desinteresse e reações de desabono por parte dos docentes, uma vez que esses acabam percebendo que algumas iniciativas, vistas como possibilidades de formação e qualificação profissional, pouco ou nada contribuem para formação profissional.

Vigotski (2003b) apresenta cultura e prática pedagógica de forma interativa e em plano privilegiado, por atribuir à instrução papel preponderante na constituição da consciência. Em uma visão histórico-cultural do conhecimento, na qual o saber é social e criado nas interações, o professor é responsável por ordenar atividades educacionais que possibilitem ao indivíduo criar e, conseqüentemente, internalizar o conhecimento social. Assim, Vigotski (2003a, p. 76) afirma: “Do ponto de vista psicológico, o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” e complementa afirmando que o professor também “é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca” (VIGOTSKI, 2003a, p. 76)

Por essa razão, defende-se, a partir das análises desta pesquisa, que as formações devem ser planejadas de forma a atender plenamente aos docentes, em suas deficiências ou necessidades de aperfeiçoamento de práticas. Para tanto, deve ser considerados alguns aspectos fundamentais: participação prévia dos docentes em capacitações oferecidas pela rede ou em parceria com outros atores institucionais; levantamento das reais necessidades dos docentes, de

acordo com o contexto vivenciado por eles. Essas considerações permitiriam um planejamento organizado das formações, que leve em conta um tempo para que os docentes tenham períodos favoráveis às reflexões, às análises, às trocas de práticas e aos estudos. Por fim, cabe destacar, que as próprias formações devem passar por processos de inovação e reformulação, que possam favorecer a curiosidade e motivem o docente.

### **4.3 Entrevistas**

Conforme já elucidado anteriormente, das 23 professoras que responderam ao questionário, apenas alguns foram selecionados para a entrevista semiestruturada, aqueles cuja presença havia sido integral em todas as formações do PNAIC. Destes pré-selecionados, foram realizadas 04 (quatro) entrevistas no total. A seguir serão apresentadas as análises provenientes dessa etapa da pesquisa.

#### **4.3.1 Análise das entrevistas**

O processo de organização dos Núcleos de Significação a partir do material oriundo das entrevistas conserva o mesmo procedimento adotado para a análise dos questionários. Assim, por meio do material das entrevistas foi realizada a reorganização e a articulação dos Núcleos de Significação, seguindo as orientações de Aguiar e Ozella (2006), que sugerem colher nas falas dos sujeitos da pesquisa seus modos de pensar, sentir e agir.

Nesse intuito, foram realizadas leituras sucessivas do material das entrevistas, especificamente das respostas dadas às questões de números 08, 09, 11 e 12, conforme consta no Apêndice C que apresenta a íntegra do roteiro utilizado nas entrevistas. Após essa etapa, foram aglutinados os aspectos semelhantes encontrados nas respostas dos sujeitos a partir de cada uma das perguntas da entrevista, o que gerou como resultados os pré-indicadores.

Seguindo o mesmo modelo aplicado para os questionários, os pré-indicadores foram agrupados pela sua similaridade, complementaridade ou contraposição, chegando a uma diversidade de temas, igualmente denominados indicadores. Tais indicadores foram, por sua vez, articulados de modo a compor os Núcleos de Significação.

A fim de facilitar a compreensão dos dados obtidos mediante essa organização das respostas às entrevistas, foram produzidos os quadros numerados de 01 a 04, referentes às perguntas de 08, 09, 11 e 12 da entrevista. Esses quadros apresentam os pré-indicadores contidos

nas respostas dos sujeitos, assim como os indicadores a eles associados. Os Núcleos de Significação oriundos dessa metodologia analítica serão apresentados no quadro 05.

Assim como adotado na estruturação dos Quadros dos pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação produzidos a partir dos conteúdos dos questionários, foi garantido nesta etapa o anonimato dos participantes, que são identificados como **D1**, **D2**, **D3** e **D4**. A análise das entrevistas foi feita de acordo com objetivo da pesquisa, procurando a ênfase nas significações atribuídas pelas professoras dos anos iniciais da Educação Básica para as formações a partir do PNAIC.

Quadro 4 - PNAIC e o reflexo na prática em sala de aula

| <b><i>Houve contribuições das formações do PNAIC para sua prática em sala de aula?</i></b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>PARTICIPANTES</b>   | <b>PRÉ-INDICADORES</b>   | <b>INDICADORES</b>                                |
| <b>D1</b>  | <i>O primeiro ano foi de língua portuguesa. Então era tudo muito novo. Era um ensinamento muito grande, eu tava colocando na prática, reformulando algumas coisas que realmente a gente que na nossa realidade não funciona tão bem. No segundo ano foi matemática. No primeiro ano era uma matemática de um jeito, no segundo ano a gente realmente focou na matemática. Aí eu pude realmente mudar muitas coisas, aprender coisas que realmente não dá tempo da gente pegar só ali na sala de aula, na faculdade. E foi muito rico, foi um momento assim...</i>  | Oportunidade para adequar conhecimentos à prática |
| <b>D2</b>  | <i>Ah, hum...Eu me senti mais preparada, com mais recurso, uma instrumentação teórica e prática.</i>   | Segurança na prática                              |
| <b>D3</b>  | <i>Então assim... é... realmente nós paramos pra falar especificamente de alfabetização com grupos... específico. Porque no HTC, é... nas escolas são vários temas, várias necessidades. Então eu acho que nesse sentido, um programa que você tem, que fala somente de um assunto e todos estão ali discutindo o mesmo tema, e o foco é alfabetização, todos professores vão olhar pra prática, impossível não olhar, ficar só na teoria, né?</i>   | Foco na alfabetização                             |
| <b>D4</b>  | <i>Bom, acredito que a maior foi na parte de matemática, eu já tenho uma formação em matemática, sou pós-graduada em metodologia do ensino da matemática, e aí eu lembro que no PNAIC, além da fundamentação teórica, eles vieram um caderno de jogos, e aí sim, como todo material, tem que selecionar. Então eu acredito que na parte de matemática ele enriqueceu bastante as minhas estratégias de trabalho também, e aí nas outras disciplinas, ciências, história e geografia muita coisa também usei, até porque casa muito com matemática, então acabava associando as duas na interdisciplinaridade, então pra mim foi enriquecedor na diversidade de estratégias, na fundamentação teórica, mas é porque eu gosto de estudar também.</i> | Enriquecimento de estratégias                     |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2019.

Quadro 5 – PNAIC e as contribuições para inovação e planejamento

| <b><i>O que significou as formações do PNAIC para inovação e planejamento de suas práticas?</i></b> |  |  |
|---|--|--|
| <b>PARTICIPANTES</b>  | <b>PRÉ INDICADORES</b>   | <b>INDICADORES</b>                                 |
| <b>D1</b>   | <i>Tinham coisas, o que eu achava uma das coisas mais interessantes que eu achava no pacto é que ele dividia muito bem os conteúdos. Então, por exemplo, eu tinha noção de que o aluno tinha que aprimorar aquele conteúdo naquele ano. Que eu tinha que introduzir ou então que eu tinha que consolidar. Então, por exemplo, em língua portuguesa, ele já tinha que tá fazendo uma reescrita, com pontuação, ortografia. Eu tinha que consolidar isso nele. Eu tinha que trabalhar isso. Eu sabia que se isso tinha sido iniciado no primeiro ano, aprimorado no segundo e consolidado no terceiro. Então, era uma das coisas que eu sabia o que eu tinha que fazer, os nortes que eu tinha.</i>  | Organizando a prática                              |
| <b>D2</b>   | <i>Ah...O enriquecimento das aulas, valorização do próprio trabalho e também melhoria com avanços na aprendizagem dos alunos.</i>  | Melhoria de práticas                               |
| <b>D3</b>   | <i>Vou te falar! O PNAIC é... A formação do PNAIC acabou me trazendo pra cá, né? Porque a partir do PNAIC que eu acho que eu conheci mais pessoas, eu conheci... Comecei a estudar mais. Isso é uma verdade. É... eu... é... não tinha a intenção de ser orientadora pedagógica, na realidade, a minha intenção era descobrir mais sobre alfabetização, porque eu trabalhava no terceiro ano, no Otacília; a bolsa, né? Que 'Cê' vai: Nossa! Té... É um estudo e lá 'tá': Orientador de Estudo. Né? Então era estudo mesmo, lá você estudava, tinha as unidades, quem é mais importante dessa unidade, quê que eu vou levar pro meu professor, como que ele vai ver lá na prática. Isso me fez crescer muito;</i>  | Estudar para favorecer o entendimento do professor |
| <b>D4</b>   | <i>Ah... Acredito uma preocupação mesmo, com a alfabetização né, é um olhar diferenciado, porque no país como o nosso, educação é tão pouco valorizado. Então eu acredito que pensar na alfabetização, é pensar no processo educacional. Se a gente consegue fazer uma boa base, alguns alunos acabam caminhando por si só, mas aquele que tem um pouco de dificuldade, é até mesmo quanto o professor, muita coisa, por ser polivalente, a gente perde o foco, então o fato de você sentar um momento para estudar, você visualizar o seu processo de trabalho, que eu acredito que nesse aspecto para mim foi enriquecedor também né, de poder ver a educação alfabetizadora. A gente geralmente foca numa área ou outra, ali a gente conseguia ver o processo de alfabetização, aí não só em um ano, como é fazer para o primeiro, segundo e terceiro a gente conseguia ver até a gradatividade de conteúdos e de aprendizagem dos alunos, as estratégias, validação de estratégias dos alunos, e isso eu achei bem bacana.</i> | Olhar diferenciado na alfabetização                |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quadro 6 - PNAIC e a inovação das práticas

| <b>O PNAIC inovou suas práticas?</b> |  |  |
|--------------------------------------|--|--|
| <b>PARTICIPANTES</b>                 | <b>PRÉ-INDICADORES</b>   | <b>INDICADORES</b>                       |
| <b>D1</b>                            | <i>Muito. Eu me sinto muito mais preparada a ensinar matemática pro meu aluno, hoje, porque eu sei que eu sei os termos, eu sei que eu entendo a realidade deles, eu sei uma maneira diferente para lidar a matemática na vida dele. O Pacto, ele trouxe muitos jogos, e que eu, realmente, até hoje eu uso muito em sala de aula. Ele trouxe jogos, ele trouxe sequência de atividades diferenciadas. Quando eu entrar com esse jogo, porque ele condiz com determinado conteúdo. Eram coisas que eu gostava muito. Nós temos na rede formações parecidas, como o EMAI. Auxiliam também, são boas, são muito parecidos. Mas no Pacto a gente sabia, o aluno tem esse conteúdo agora. Eu tô trabalhando com ele isso, porque no primeiro ano ele trabalhou aquilo. Era muito claro e o professor tinha esse controle né? Porque na época a gente tinha umas fichas. Eu olhava, eu consolidei isso no meu aluno, porque, no segundo ano, ele aprimorou, ele tava construindo, era uma construção gradativa e não maçante.</i> | Organizando a prática                    |
| <b>D2</b>                            | <i>Trouxe muito enriquecimento.</i>  | Enriquecimento                           |
| <b>D3</b>                            | <i>Sim, ele resgatou muitas coisas e trouxe coisas novas. Por exemplo, foi com o PNAIC, que a gente começou a pensar é... e não... não 'tô' falando aqui se está... Se a gente tem essa linha de raciocínio ou não, 'tô' falando do tema da consciência fonológica. Então a partir do... Do PNAIC, do Arthur Gomes de Moraes, que a gente começou a estudar, o livro... Além do livro ser lido pelas m... a maioria dos técnicos, que era algo que estava é... emergiu essa discussão, esse cenário, né? De que: O quê que é essa consciência fonológica? É um método fônico? É... é... o quê que a rede tem de concepção? Foi muito importante a gente estudar. O material, ele não trazia um aprofundamento pra que a gente pudesse é... definir qual linha utilizar na... Nas formações, mas ele nos ajudou a aprender mais, então assim, são várias correntes... varia... várias... é... é... vários sentidos, né? Da alfabetização, mas contribuiu muito.</i>   | Resgatando e inovando análises de estudo |
| <b>D4</b>                            | <i>Como eu disse, nas outras disciplinas. De alfabetização na área de língua portuguesa, a base que eu tinha do professora só reforçou né? E agora nas outras disciplinas sim, deu umas inovadinhas.</i>   | Inovação em outras disciplinas           |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Quadro 7 – Visões sobre as formações do PNAIC

| <b>O que representaram as formações do PNAIC?</b> |  |   |
|---|--|---|
| <b>PARTICIPANTES</b>                              | <b>PRÉ-INDICADORES</b>   | <b>INDICADORES</b>                      |
| <b>D1</b>   | <i>Olha, pra mim, o PNAIC foi muito produtivo, muito enriquecedor. Eu acredito também porque eu tava no início da carreira, fez muita diferença pra mim. Então algumas coisas que eu tinha dúvida e eu ia tendo dúvida no percurso. Como eu fiz nos dois primeiros anos, enquanto eu tinha a minha dúvida, eu tinha formação ali pra me sanar essa dúvida. Muita coisa que eu tinha, que eu poderia na prática surgir dúvidas, pedir sugestões, eu tinha esse momento de troca. Então pra mim foi um momento muito bom, um momento de aprendizado de evolução, não somente na prática, mas em conceitos. Muita coisa que a gente aprende, que a gente faz e não sabe nomes, não sabe não sabe denominar, não sabe, realmente, a nomenclatura daquilo, no Pacto eu já consegui aprender. Então no Pacto de matemática eu aprendi coisas que, realmente, são termos matemáticos, mas que eu precisava jogar pra sala de aula, que eu precisava trazer pro meu aluno, que ele precisava saber desse jeito, porque uma avaliação externa não traz uma adição com uma continha de mais.</i> | Momentos de aprendizado, enriquecimento |
| <b>D2</b>   | <i>Sucesso</i>   | Sucesso                                 |
| <b>D3</b>   | <i>Eu falei um pouquinho, né? Eu falei um pouquinho. É... Essa ideia de... de... compromisso. É... Quando você pensa no seu município, você pensa na su... No seu quintal, no seu lugar, pra sua realidade, e você não abre muito a cabeça, né? Ao mesmo tempo que você valoriza, né? O seu trabalho e... e os recursos que você tem, né? Igual São José, a gente... Nós tivemos uma socialização muito boa pelo PNAIC.</i>  | Perceber o trabalho na rede em que atua |
| <b>D4</b>   | <i>Na minha formação sentido, acredito de aprofundamento de estudo, é necessário rever a nossa prática diariamente, então ele é mais uma das formações e mais uma das oportunidades que eu tenho de sempre olhar como eu estou praticando e se eu estou dentro da teoria né, e até mesmo na teoria da linha da secretaria deseja seguir, porque você ter uma linha de trabalho é uma coisa, adequar a sua linha de trabalho ao que é solicitado e esperado né, às vezes a gente precisa adequar. Então para mim o PNAIC ele foi um marco nesse sentido de retomar, voltar a estudar né, de ver mais uma vez a necessidade de um estudo constante né, de olhar para a alfabetização com um olhar mais carinhoso também, eu particularmente não gosto do primeiro ano, mas eu gosto do segundo e do terceiro, então até entender o processo desde o começo, o processo de alfabetização, então isso para mim foi muito esclarecedor também.</i>  | Aprofundamento de estudos               |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.



Prosseguindo com o método de análise, é possível avançar para a composição dos Núcleos de Significação, ou seja, à luz das informações dos indicadores, foi possível inferir e estruturar os significados a partir das falas docentes. Este método de organização estrutura-se por meio da articulação e da aglutinação dos indicadores que trazem semelhanças ou contradições entre si, levando-se em conta o processo sócio-histórico em meio ao qual o sujeito constrói sua subjetividade.

Aguiar e Ozella (2006, p. 13) propõem que “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”. Nesse sentido, os Núcleos de Significação resultantes das falas dos participantes de deste estudo expressaram os pontos fundamentais para compreender as significações atribuídas pelas professoras dos anos iniciais da Educação Básica às formações do PNAIC.

#### 4.3.2 Núcleos de significação resultantes das entrevistas

Nesta fase, o que visamos é à organização dos Núcleos de Significação, os quais, segundo (Aguiar et al., 2015, p. 62), “é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. É uma ação que procura sínteses, movimento dialético de análise que caminha da tese (pré-indicadores) – antítese (indicadores) – síntese (núcleos). No momento de constituição dos núcleos, articulamos os indicadores considerando as suas semelhanças, complementaridades ou contradições, o que resultou em uma análise mais coerente, indo além do aparente, ou seja, “considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

Abaixo, apresentamos o quadro em que, à esquerda, estão os indicadores e, à direita, os Núcleos de Significação identificados.

Quadro 8 - Núcleo de significação a partir dos indicadores das entrevistas

| INDICADORES  | NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO  |
|--|--|
| 1. Oportunidade para adequar conhecimentos. Prática. Segurança na prática. Foco no estudo da alfabetização. Enriquecimento de estratégias. | Contribuição do PNAIC na diversificação de estratégias de prática. |

|  |  |
|--|--|
| 2. Organizando a prática. Enriquecimento de práticas. Estudar para favorecer o entendimento do professor. Olhar diferenciado na alfabetização. | PNAIC enriquecedor de estudos, que favorece o entendimento do professor na busca de nova análise da alfabetização. |
| 3. Organizando a prática. Muito enriquecimento. Resgatando e inovando análises de estudo. Inovação em outras disciplinas                       | Inovação e resgate de análises de estudo a partir do PNAIC.  |
| 4. PNAIC foi muito enriquecedor. Sucesso. Perceber o trabalho na rede em que atua. Aprofundamento de estudos.                                  | Valorização das formações do PNAIC. Enriquecedor.  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Analisando as significações que essas professoras concederam às formações a partir do PNAIC, pode-se constatar avaliações que julgam esses momentos como fundamentais e essenciais, ressaltando a importância dessa formação, que pode resultar, segundo se obtém a partir das entrevistas, em inovações e em reflexões de práticas em sala, mas também na consciência que demonstram ter adquirido sobre a importância do estudo para a formação profissional.

Assim, os Núcleos de Significação são apresentados de acordo com as significações atribuídas pelas professoras participantes da entrevista da seguinte forma:

1. Contribuição do PNAIC na diversificação de estratégias de prática.
2. PNAIC como enriquecedor de estudos, que favorece o entendimento do professor na busca de nova análise da alfabetização.
3. Inovação e resgate de análises de estudo a partir do PNAIC.
4. Valorização das formações do PNAIC: enriquecedor.

#### 4.3.3 Análise e discussão dos dados coletados com as entrevistas

A inserção no PNAIC é narrada pelas professoras como resultantes de uma oferta promovida pela Secretaria de Educação da rede de ensino em que atuavam, a mesma na qual se dá o contexto desta pesquisa. A **D1** afirmou que participou da primeira formação do PNAIC porque se inseriu no processo e descobriu a obrigatoriedade implícita em permanecer no curso ao longo de, pelo menos, seis meses, ainda que neste primeiro momento não houvesse nenhuma

contrapartida ou incentivo financeiro em forma de bolsa de estudos, por exemplos. As demais docentes participantes da pesquisa alegam terem, ao contrário da **D1**, recebido bolsa como incentivo à participação nas formações.

É importante fazer alguns destaques que despontam como diferenciais nas narrativas docentes. A **D3** e a **D4** participaram de processo seletivo para atuarem como formadoras sendo responsáveis por ensinar a planejar e usar de forma articulada os materiais enviados pelo MEC para estudo. Desse modo, elas devem colocar a efeito os conteúdos por meio de encaminhamentos pedagógicos planejados e determinados. O professor formador, segundo a concepção do MEC (BRASIL, 2013a) deve, assim, ensinar a alfabetizar letrando.

A **D4** avaliou, de maneira contundente, que a formação ofertada na área de matemática foi a que mais lhe trouxera auxílio e inovação, enquanto a formação na área de Língua Portuguesa poderia ser classificada apenas como uma revisão do que já aprendido no PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).<sup>5</sup>

No que tange os aspectos mais relativos ao planejamento das formações e aos profissionais que as conduziram, as docentes avaliam que as formações aconteceram em locais e horários acessíveis, coordenadas e ministradas por formadores bem preparados e alinhados com os temas abordados nos encontros, demonstrando conhecimento e domínio daquilo que seria ofertado aos docentes.

Todas as docentes participantes desta pesquisa foram unânimes em apontar “as trocas de experiências” como fator produtivo e significativo nas formações, principalmente nos primeiros encontros. Apesar da **D4** relatar que as formações trouxeram poucas novidades, em geral, as docentes avaliaram as formações do PNAIC como bem organizadas e como atividades que contribuíram de forma positiva para a prática docente e, em decorrência disso, para o avanço nos requisitos de aprendizagem dos alunos. Inclusive, algumas das docentes pontuaram que se pautam nas estratégias apreendidas nos encontros de formação até hoje, posto que fazem uso do material recebido, das atividades aprendidas e das técnicas compartilhadas a partir do PNAIC. A **D3**, que participou como orientadora de estudos, relatou sua preocupação em buscar entender e aperfeiçoar suas práticas, pensando em como poderia multiplicar as informações para os professores, de maneira que eles pudessem entender, apreender e carregar os ensinamentos para suas práticas diárias.

---

<sup>5</sup> O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) e tinha como objetivo propiciar novas técnicas de alfabetização. Esse Programa é tido como uma das iniciativas precursoras do PNAIC.

Percebe-se, assim, que a docente, a partir da aquisição de novos conhecimentos sobre as formas de ensinar e aprender, compreende a importância do seu trabalho para o bem coletivo, uma vez que será responsável por multiplicar as teorias e práticas de forma consciente e favorável ao crescimento individual e profissional de cada colega, auxiliando-o no aperfeiçoamento de suas práticas.

Conforme ressalta Vigotski (1998, 2001, 2004), o indivíduo se desenvolve em um processo construído nas e pelas interações que estabelece no contexto histórico e cultural no qual está inserido, portanto, constrói-se nas relações humanas. Tal teoria sustenta-se no pressuposto segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo seria o resultado de um processo sócio-histórico impulsionado, principalmente pela aprendizagem e pela linguagem. Assim, o conhecimento que possibilita o desenvolvimento mental se dá na relação com os outros e, no contexto desta pesquisa, as professoras se constituem como tal nas interações com seus pares e, nos momentos de formação, ampliam e aprimoram sua aprendizagem, percebendo-se, cada vez mais na identidade docente.

#### **4.3.4 Análise dos Núcleos de Significação**

##### **4.3.4.1 Contribuição do PNAIC na diversificação de estratégias e práticas**

Nesta categoria, foram agrupadas todas as falas (trechos das entrevistas) das professoras referentes às contribuições das formações do PNAIC para sua prática enquanto docentes. Acerca desta contribuição há um destaque para a diversificação de estratégias e práticas, pois os relatos das docentes apontaram o curso de formação como ferramenta para inovação profissional. Decorrente deste destaque, definiu-se o nome para o núcleo de significação aqui analisado: “Contribuição do PNAIC na diversificação de estratégias e práticas”.

A **D1** fala sobre o PNAIC como organizador de suas práticas em uma oportunidade de aperfeiçoar e ajustar o que já sabe ao que aprende nas formações: “Aí eu pude realmente mudar muitas coisas, aprender coisas que realmente não dá tempo da gente pegar só ali na sala de aula, na faculdade. E foi muito rico, foi um momento assim...”. É possível perceber nesta fala a valorização das formações como meios de ressignificar as práticas docentes.

Segundo Nóvoa (2003 p.23), o “aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para este teórico (2003), a formação continuada se faz de maneira coletiva e necessita de experiência, pois isso possibilita reflexões como instrumentos de análise.

Esses momentos formativos, conforme revela a fala da **D1**, podem favorecer uma prática docente que propicie ao aluno aprendizagens significativas e, ao mesmo tempo, representar mudanças necessárias àquilo que o professor já está acostumado a fazer. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) afirmam que a formação continuada deve objetivar a “atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Segundo as autoras (2009), esse modelo de educação continuada centra-se na capacidade de auto crescimento do professor e na compreensão de que o saber já consolidado em sua prática será a base a partir da qual serão erigidos novos conceitos e vislumbradas novas opções didático-pedagógicas para uma atuação renovada. (GATTI; BARRETO, 2009).

A participante **D2** reforçou a avaliação que julga as formações do PNAIC como momentos propícios para a ressignificação da prática docente: “Ah, hum...Eu me senti mais preparada, com mais recurso, uma instrumentação teórica e prática”. Essa similaridade de respostas mostrou que, em termos de significação, as professoras atribuem estreita relação entre conhecimentos teóricos e práticos, a partir do que vivenciaram nas atividades do PNAIC, advindo deste ponto a valorização das formações como momentos de ressignificação da prática docente.

Compreende-se, portanto, que a formação e a qualificação contínua, para serem efetivas, devem estar orientadas por três dimensões: o sentido gerado para o docente, porque se não produzir sentido possivelmente não gerará impacto positivo na atuação; a consolidação de um trabalho de qualidade, que promova uma prática constantemente reflexiva e balizada no anseio de melhoria contínua; e, ainda, o percurso por meio do qual o professor possa relacionar a teoria com a prática, buscando realizar as melhores estratégias de ensino e entendendo que a teoria isolada não faz sentido e a prática baseada em achismos não gera efeitos significativos.

A **D3** complementa esse pensamento dizendo que:

*Então assim... é... realmente nós paramos pra falar especificamente de alfabetização com grupos... específico. Porque no HTC, é... nas escolas são vários temas, várias necessidades. Então eu acho que nesse sentido, um programa que você tem, que fala somente de um assunto e todos estão ali discutindo o mesmo tema, e o foco é alfabetização, todos professores vão olhar pra prática, impossível não olhar, ficar só na teoria, né. (D3)*

No fazer pedagógico, teoria e prática precisam dialogar constantemente, evitando o conceito comum de que o saber está somente na teoria, construído de forma descolada ou distante da ação/prática. Dessa forma, a análise reflexiva contínua é o ponto de percepção do ensino e da aprendizagem para as docentes.

Nota-se nas falas das docentes participantes desta pesquisa que a formação do PNAIC é significativa e que, de fato, contribui para o planejamento e a condução de uma aula mais atraente. Essa conclusão é possível, pois as professoras deixam evidenciar que relacionam as formações às melhorias nos processos de alfabetização, compreendendo que quanto mais apreenderem sobre concepções de alfabetização, melhores recursos terão para desenvolver estratégias coerentes e enriquecedoras. A respeito da importância dos estudos sobre alfabetização para o impacto efetivo da aprendizagem dos alunos, Soares (2010) conclui:

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2010, p. 14)

Ainda que a **D4** tenha deixado claro que as formações do PNAIC não foram tão significativas, uma vez que não superaram as formações do PROFA, ela relatou que a principal vantagem do curso foi o enriquecimento de estratégias, principalmente na área de Matemática, área que a docente elenca como aquela na qual percebe maior contribuição nas formações do PNAIC, ainda que a grande maioria dessas focassem à Língua Portuguesa.

*Bom, acredito que a maior [contribuição] foi na parte de matemática, eu já tenho uma formação em matemática, sou pós-graduada em metodologia do ensino da matemática, e aí eu lembro que no PNAIC, além da fundamentação teórica, eles vieram um caderno de jogos, e aí sim, como todo material, tem que selecionar. Então eu acredito que na parte de matemática ele enriqueceu bastante as minhas estratégias de trabalho também, e aí nas outras disciplinas, ciências, história e geografia muita coisa também usei, até porque casa muito com matemática, então acabava associando as duas na interdisciplinaridade, então pra mim foi enriquecedor na diversidade de estratégias, na fundamentação teórica, mas é porque eu gosto de estudar também. (D4)*

Conforme se nota no relato da docente, a formação ofertada investiu prioritariamente em duas das principais áreas do conhecimento, o que é bastante relevante, pois são sempre necessárias “novas abordagens” do ensino da língua e da matemática e “novas concepções” de formação (FERREIRA, 2012).

Para esse núcleo de significação, é possível inferir, a partir dos relatos das professoras, que os programas de formação continuada devem provocar ações nos docentes que estimulem a vontade de fazer diferente, de mudar, de inovar, de renovar, de transformar, isto é, devem aguçar a curiosidade e motivar e convencer os docentes de que é possível fazer diferente.

As falas das docentes demonstram processos mentais, ou seja, quando o indivíduo realiza atividades, contando com a mediação de outros sujeitos ou do ambiente. Desse modo, tomando por base a noção de mediação proposta por Vygotsky (1998), pode-se constatar que a

relação do homem com o ambiente sempre será mediada por processos internos de significados e sentidos. Cada indivíduo detém, por meio da aprendizagem nas interações sociais, a produção humana constituída no seu interior.

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo. (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224)

Assim, o significado constrói-se de acordo com as situações vivenciadas, como se pode perceber no contexto desta pesquisa, pois conforme Aguiar e Ozella (2006), indivíduo e sociedade se incluem porque, para Vygotsky (1998), não há criações totalmente individuais, visto que em cada concepção do indivíduo há sempre a presença da influência do meio, da cultura, do espaço e tempo histórico no qual este se constituiu.

#### 4.3.4.2 PNAIC como enriquecedor de estudos

No tocante ao segundo núcleo de significação, referente ao “PNAIC como enriquecedor de estudos que favorecem o entendimento do professor na busca de nova análise da alfabetização”, vemos que, conforme o Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2017a), a alfabetização é entendida como chave para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos” (BRASIL, 2017a, p. 3), objetivo que compõe o Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, do qual o Brasil é signatário.

Iniciamos o entendimento desse núcleo com a fala da **D1**:

*Tinham coisas, o que eu achava uma das coisas mais interessantes que eu achava no pacto é que ele dividia muito bem os conteúdos. Então, por exemplo, eu tinha noção de que o aluno tinha que aprimorar aquele conteúdo naquele ano. Que eu tinha que introduzir ou então que eu tinha que consolidar. Então, por exemplo, em língua portuguesa, ele já tinha que tá fazendo uma reescrita, com pontuação, ortografia. Eu tinha que consolidar isso nele. Eu tinha que trabalhar isso. Eu sabia que se isso tinha sido iniciado no primeiro ano, aprimorado no segundo e consolidado no terceiro. Então, era uma das coisas que eu sabia o que eu tinha que fazer, os nortes que eu tinha. (D1)*

Em suas falas, a docente **D1** evidencia que passou a compreender melhor o percurso da aprendizagem do aluno, ano a ano, e que isso repercutiu positivamente em sua prática na medida

em que pôde planejar as atividades considerando o que o aluno já teria aprendido em anos anteriores e as novas aprendizagens que seriam somadas no decorrer de um novo ano letivo.

No mesmo sentido, de avaliar as formações do PNAIC na ótica da contribuição, a **D2** reforça: “*Ah...O enriquecimento das aulas, valorização do próprio trabalho e também melhoria com avanços na aprendizagem dos alunos*”. Percebe-se, nessa fala, o enaltecimento das formações do PNAIC e o reconhecimento de que essas enriquecem e renovam os conhecimentos docentes, oferecendo segurança no planejamento e na execução de práticas em sala.

Depreende-se, ainda, a partir das falas das docentes, que a formação do PNAIC auxilia na elaboração de aulas dinâmicas, possibilitando a organização e a regularização de conteúdos articulados de forma acertada e atrativa, ano a ano, favorecendo o olhar interpretativo do professor diante dos avanços e das necessidades dos alunos. Portanto, as formações são significadas como agente direcionador no planejamento das aulas.

Silva (2009) alerta que um bom planejamento é essencial para o desenvolvimento de uma aula completa e significativa. “O principal objetivo da organização do planejamento é o de possibilitar que o professor desenvolva um trabalho sistemático dos conteúdos e habilidades que desenvolvam o processo de alfabetização e letramento” (SILVA, 2009, p.37).

Dessa forma, um planejamento de qualidade e bem orientado cria melhores condições para o desenvolvimento de uma aula prazerosa, motivando o interesse e promovendo o desenvolvimento dos alunos. Todavia, toda essa dinâmica de aulas aprimoradas traz desafios, que constantemente impostos aos docentes, pois eles trabalham com públicos distintos, o que requer disposição, superação e planejamento. Assim, as formações do PNAIC contribuem como um facilitador ou um norteador para que os professores consigam vislumbrar a etapa ou a evolução de aprendizagem na qual o aluno se encontra. Isso favorece a construção de aulas inovadoras, evitando aulas maçantes ou repetitivas, que se configuram como um desestímulo aos alunos e geram consequências para a atuação docente, pois uma turma desmotivada impacta também na motivação docente.

O viés enriquecedor do PNAIC pôde, ainda, ser visto no que se refere ao crescimento pessoal das docentes participantes desta pesquisa. Sobre isso, a **D3** salienta:

*Vou te falar! O PNAIC é... A formação do PNAIC acabou me trazendo pra cá, né? Porque a partir do PNAIC que eu acho que eu conheci mais pessoas, eu conheci... Comecei a estudar mais. Isso é uma verdade. É... eu... é... não tinha a intenção de ser orientadora pedagógica, na realidade, a minha intenção era descobrir mais sobre alfabetização, porque eu trabalhava no terceiro ano, no Otacília; a bolsa, né? Que você vai: Nossa! Té... É um estudo e lá 'tá': Orientador de Estudo. Né? Então era estudo mesmo, lá você estudava, tinha as unidades, quem é mais importante dessa*



*unidade, quê que eu vou levar pro meu professor, como que ele vai ver lá na prática. Isso me fez crescer muito. (D3)*

Por meio da fala docente é possível compreender a centralidade do professor orientador, que atua como multiplicador nas formações do PNAIC, e que pode estimular a predileção pelo estudo e pela persecução de objetivos mais amplos em termos pessoais e profissionais. Além disso, esse professor, enquanto multiplicador, deve estar atento e disposto a levar aos demais professores o que está sendo estudado, assim os conceitos relativos à alfabetização serão disseminados para um maior número de profissionais e, conseqüentemente, mais professores poderão modificar sua prática, alinhando-a às novas teorias e concepções apreendidas.

Na discussão acerca da produção de conhecimento a partir da prática, Gatti (1997) parte do entendimento de que a teoria e a prática se constituem uma unidade, já que toda teoria se origina na prática social humana e, complementarmente, na prática estão tácitos pressupostos teóricos. Logo, a teoria e a prática possuem uma conexão circular mediante a qual há retroalimentação e, ao perceber esse movimento, inserindo-o na concepção da formação de professores, poderia, segundo a autora (1997) tornar esse processo mais integrador.

*Ah... Acredito uma preocupação mesmo, com a alfabetização né, é um olhar diferenciado, porque no país como o nosso, educação é tão pouco valorizado. Então eu acredito que pensar na alfabetização, é pensar no processo educacional. Se a gente consegue fazer uma boa base, alguns alunos acabam caminhando por si só, mas aquele que tem um pouco de dificuldade, é até mesmo quanto o professor, muita coisa, por ser polivalente, a gente perde o foco, então o fato de você sentar um momento para estudar, você visualizar o seu processo de trabalho, que eu acredito que nesse aspecto para mim foi enriquecedor também né, de poder ver a educação alfabetizadora. A gente geralmente foca numa área ou outra, ali a gente conseguia ver o processo de alfabetização, aí não só em um ano, como é fazer para o primeiro, segundo e terceiro a gente conseguia ver até a gradatividade de conteúdos e de aprendizagem dos alunos, as estratégias, validação de estratégias dos alunos, e isso eu achei bem bacana. (D4)*

A partir da fala docente em destaque é possível inferir que o PNAIC é tido como uma oportunidade ímpar para compreender o processo de alfabetização como um todo, uma oportunidade que nem sempre os professores de anos iniciais têm para planejar, pensar, repensar e avaliar ações de práticas direcionadas ao desenvolvimento dos alunos a partir da realidade que essas docentes já conhecem.

Pelo evidenciado nessas entrevistas, as formações do PNAIC ajudaram as docentes a conhecer e entender como se dá o processo da aprendizagem, as dificuldades das crianças, o aporte para avançar em meio ao processo de aquisição da leitura e da escrita, além da formação que permite um olhar diferenciado, com novas perspectivas em relação à função de alfabetizar e de educar. Foram situações formativas que ofereceram ampla certeza para o desenvolvimento

de ações em sala de aula, as quais trouxessem significativo desenvolvimento no resultado alcançado pelos alunos, o que, no caso desse Programa, é alfabetizar na idade certa.

Como sugere Vigotski (1998, 2001, 2004), o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural no qual está inserido. Assim, as formações do PNAIC configuraram-se como momentos de formação e intensa interação social, que ampliaram o conhecimento docente e proporcionaram o desenvolvimento individual.

#### 4.3.4.3 Inovação e resgate de análises de estudo a partir do PNAIC

Acerca do núcleo de significação denominado “Inovação e resgate de análises de estudo a partir do PNAIC”, observa-se a congregação de sentidos em torno da importância da formação continuada que leva o professor a refletir constantemente sobre a sua prática, na busca pela renovação da ação e de inovações conceituais que repercutam na prática. Se considerada a definição apresentada por Ferreira (2000, p.25) sobre o termo reflexão, tem-se que reflexão é o "ato ou efeito de refletir(-se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame de seu próprio conteúdo". Assim, refletir indica uma ação que beneficia o planejamento do que será desenvolvido, mas também o resgate do que já foi ou está sendo feito, com a finalidade de promover a análise sobre a atividade realizada, visando um processo de transformação. Nesse momento, portanto, o docente pode vivenciar a elaboração de novas ideias, opiniões e visões, pretendendo, desse modo, reparar o que é preciso ou fortalecer as ações que tiveram êxito.

Assim, na fala da **D1**, ao ser questionada se o Pacto inovou sua prática, percebemos a ênfase que dá à formação, quando declarou:

*Muito. Eu me sinto muito mais preparada a ensinar matemática pro meu aluno, hoje, porque eu sei que eu sei os termos, eu sei que eu entendo a realidade deles, eu sei uma maneira diferente para lidar a matemática na vida dele. O Pacto, ele trouxe muitos jogos, e que eu, realmente, até hoje eu uso muito em sala de aula. Ele trouxe jogos, ele trouxe sequência de atividades diferenciadas. Quando eu entrar com esse jogo, porque ele condiz com determinado conteúdo. Eram coisas que eu gostava muito. Nós temos na rede formações parecidas, como o EMAI. Auxiliam também, são boas, são muito parecidos. Mas no Pacto a gente sabia, o aluno tem esse conteúdo agora. Eu tô trabalhando com ele isso, porque no primeiro ano ele trabalhou aquilo. Era muito claro e o professor tinha esse controle né? Porque na época a gente tinha umas fichas. Eu olhava, eu consolidei isso no meu aluno, porque, no segundo ano, ele aprimorou, ele tava construindo, era uma construção gradativa e não maçante. (D1)*

A docente deixou clara a relevância das formações do PNAIC nas análises de sua prática, favorecendo um olhar aperfeiçoado e conectado com as reais necessidades da aprendizagem dos alunos. E reforçou: “Eu, realmente, concordava muito com as diretrizes,

*que eles seguiam. Gostava muito dos passos que ele dava. Pra mim, era muito significativo.”*  
(D1).

Entende-se, assim, que a formação continuada deve ser realizada reunindo de momentos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação, de modo a assegurar esse processo de inovação docente em relação à sua prática.

Assim, se percebe que a formação continuada docente deve ser o mais amplo possível, proporcionado ao educador a atualização contínua e a conquista da competência pedagógica. Por conseguinte, cabe ressaltar que esse perfil almejado para o educador contemporâneo é diretamente dependente de transformações. São necessárias mudanças significativas e transformadoras na prática do professor e na própria maneira como esse apreende os métodos cognitivos sobre o “aprender”, pois o conhecimento é fator fundamental para a lapidação desse perfil docente pautado na formação continuada que a sociedade contemporânea tem exigido cada vez mais.

A notoriedade da formação continuada também aparece nas falas de outras docentes. A **D2** é contundente ao afirmar que as formações do PNAIC foram significativas porque enriqueceram sua prática, ou, nas palavras da docente: “Trouxe muito enriquecimento”. Isso demonstra o reconhecimento e a valorização dos momentos de estudo que lhe oportunizou crescimento e enriquecimento de práticas. Esse tipo de observação ecoa nas falas da **D3**:

*Sim, ele resgatou muitas coisas e trouxe coisas novas. Por exemplo, foi com o PNAIC, que a gente começou a pensar é... e não... não ‘tô’ falando aqui se está... Se a gente tem essa linha de raciocínio ou não, ‘tô’ falando do tema da consciência fonológica. Então a partir do... Do PNAIC, do Arthur Gomes de Moraes, que a gente começou a estudar, o livro... Além do livro ser lido pelas m... a maioria dos técnicos, que era algo que estava é... emergiu essa discussão, esse cenário, né? De que: O quê que é essa consciência fonológica? É um método fônico? É... é... o quê que a rede tem de concepção? Foi muito importante a gente estudar. O material, ele não trazia um aprofundamento pra que a gente pudesse é... definir qual linha utilizar na... Nas formações, mas ele nos ajudou a aprender mais, então assim, são várias correntes... varia... várias... é... é... vários sentidos, né? Da alfabetização, mas contribuiu muito. (D3)*

Neste trecho em destaque, é possível perceber que a docente afirma o resgate dos conhecimentos que teve nas formações do PNAIC como contribuição efetiva para sua condição de professora orientadora, função na qual ela é responsável por replicar junto aos docentes que acompanha conceitos, conteúdos e abordagens de caráter teórico, mas de maneira lúcida, desafiadora, que motive o envolvimento e o ensejo desses aos estudos. A **D3** demonstrou, durante a entrevista, sua preocupação com essa finalidade que a função de formadora lhe impunha. Relatou ter encontrado, nas formações, apoio técnico e bibliográfico capazes de darem maior tranquilidade na aquisição dos conhecimentos para abordar junto aos professores, pois, como bem descreve Libâneo (2004), o orientador pedagógico é o sujeito que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente

relacionado com os professores, e isso se sustenta a partir da confiança e da tranquilidade depositada no trabalho que o orientador está desenvolvendo.

Já a **D4** ameniza o impacto das formações do PNAIC em sua prática, avaliando que as inovações trazidas pelo Pacto já estavam, de certa forma, contempladas em sua didática, especialmente em Língua Portuguesa: *“Como eu disse, nas outras disciplinas. De alfabetização na área de Língua Portuguesa, a base que eu tinha de professora só reforçou né? E agora nas outras disciplinas sim, deu umas inovadinhas”*.

Embora na fala da última docente seja possível relativizar o impacto das formações do PNAIC na Alfabetização, pois a **D4** afirma que elas não trouxeram novidades expressivas, no geral, é possível constatar que as participantes desta pesquisa ressignificaram seus conhecimentos sobre alfabetização, assim como também perceberam reflexos e mudanças em suas práticas a partir do Pacto.

Em geral, é comum, dada a forma como “mecanicamente” se reproduz os comportamentos arraigados no cotidiano, que os professores acabem, com o passar dos anos, repetindo práticas que já dominam, mas que nem sempre são eficazes para determinados alunos. Logo, perceber que as formações do PNAIC oportunizaram momentos de inovação e aprofundamento naquilo que as docentes já faziam, é, não restam dúvidas, um ganho significativo do Pacto.

Nesta perspectiva, cabe resgatar novamente a teoria de Vigotski (2001) que apresenta o professor não como tradicionalmente se concebia – aquele detentor de conhecimento cuja função é transmitir ao aluno -, mas como “organizador do meio social”, pois, para ele (2001), o professor, estando livre da obrigação de ensinar, deve saber ainda mais, pois para ensinar é essencial saber pouco com conhecimento e perfeição, mas imbuído na nova função, operando seu novo dever, de guiar o aluno em seu conhecimento, é necessário ao professor um saber ainda maior, o que lhe imputa uma aprendizagem contínua.

Assim, a formação continuada deve estimular no professor a adequação dos saberes dos quais é condutor, em um contexto de autonomia e interação, propiciando, ainda, a reconstrução dos sentidos de sua ação profissional e de suas práticas, tendo em vista o desenvolvimento integral de seus alunos.

#### **4.3.4.4 - Valorização das formações do PNAIC para aprofundamento de estudos**

Por fim, será analisado o núcleo de significação “Valorização das formações do PNAIC para aprofundamento de estudos”, que demonstra, no geral, a partir das falas das docentes

participantes desta pesquisa, a valorização das formações do PNAIC como incentivo para a retomada dos estudos.

Acerca disso, a **D1** avalia:

*Olha, pra mim, o PNAIC foi muito produtivo, muito enriquecedor. Eu acredito também porque eu tava no início da carreira, fez muita diferença pra mim. Então algumas coisas que eu tinha dúvida e eu ia tendo dúvida no percurso. Como eu fiz nos dois primeiros anos, enquanto eu tinha a minha dúvida, eu tinha formação ali pra me sanar essa dúvida. Muita coisa que eu tinha, que eu poderia na prática surgir dúvidas, pedir sugestões, eu tinha esse momento de troca. Então pra mim foi um momento muito bom, um momento de aprendizado, de evolução, não somente na prática, mas em conceitos. Muita coisa que a gente aprende, que a gente faz e não sabe nomes, não sabe não sabe denominar, não sabe, realmente, a nomenclatura daquilo, no Pacto eu já consegui aprender. Então no Pacto de matemática eu aprendi coisas que, realmente, são termos matemáticos, mas que eu precisava jogar pra sala de aula, que eu precisava trazer pro meu aluno, que ele precisava saber desse jeito, porque uma avaliação externa não traz uma adição com uma continha de mais. (D1)*

O relato da docente mostra que cabe ao professor se atualizar, buscando compreender as necessidades de aprendizagem de seus alunos, a importância de sua atuação e a compreensão de que a sua aprendizagem, pois o professor está em constante formação, é processual, contínua e exige renovação. Essa visão cíclica das práticas e posturas do professor, que exige formação contínua, é defendida por Porto (2000) ao afirmar que:

A formação não se conclui, cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. (PORTO, 2000, p. 14)

Dessa forma, considera-se não ser suficiente o professor ser graduado em sua área de formação. Na verdade, seu desenvolvimento profissional precisa estar alicerçado na concepção de que a atualização dos conhecimentos é uma busca interminável, como estabelecem Barbieri Carvalho e Uhle (1992, p.32):

O professor, independentemente das condições nas quais efetuou sua formação na graduação, precisa dar continuidade nos estudos para ficar atualizado quanto às modificações na área do conhecimento da disciplina que leciona e também por uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico. Esse fazer que é o do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado. (BARBIERI; CARVALHO; UHLE, 1992, p.32)

A docente identificada como **D2**, ao refletir sobre as formações do PNAIC e sua relevância para a continuidade de seus estudos, resume sua opinião sobre o curso com apenas um termo: “Sucesso”. Diante de tanta veemência, a pesquisadora perguntou: “Seu?”, o que

pronta e rapidamente a **D2** respondeu: “Alunos”. Percebe-se, nessas colocações, a grande contribuição e significações que essa conseguiu extrair das formações que teve a partir do PNAIC, transformando todo o aprendizado, assim como o impulso para novos aprendizados, em sucesso dos seus alunos.

Já a **D3** mencionou que:

*É... Quando você pensa no seu município, você pensa na su... No seu quintal, no seu lugar, pra sua realidade, e você não abre muito a cabeça, né?  
Ao mesmo tempo que você valoriza, né? O seu trabalho e... e os recursos que você tem, né? Igual São José, a gente... Nós tivemos uma socialização muito boa pelo PNAIC. (D3)*

A docente 3 acentua em sua fala que o aproveitamento que teve com a formação do PNAIC está aliado à estrutura oferecida pela rede de ensino em que atua, a qual, na visão dela, favorece os docentes e permite maior interação entre eles. Sobre isso, os estudos de Nóvoa (1999) sustentam que a formação docente é um processo de interação, permeado por contribuições mútuas e pela afirmação de valores da profissão, que podem proporcionar um conhecimento profissional compartilhado, o qual, se estiver relacionando a prática às discussões teóricas, gera novos conceitos. Esse crescimento coletivo, a **D3** observou em sua rede de ensino com o PNAIC.

Já encerrando as discussões sobre este núcleo de significação, cabe retomar, na íntegra, a fala da docente identificada aqui como **D4**:

*Na minha formação, acredito de aprofundamento de estudo, é necessário rever a nossa prática diariamente, então ele é mais uma das formações e mais uma das oportunidades que eu tenho de sempre olhar como eu estou praticando e se eu estou dentro da teoria né, e até mesmo na teoria da linha da secretaria deseja seguir, porque você ter uma linha de trabalho é uma coisa, adequar a sua linha de trabalho ao que é solicitado e esperado né, às vezes a gente precisa adequar. Então para mim o PNAIC ele foi um marco nesse sentido de retomar, voltar a estudar né, de ver mais uma vez a necessidade de um estudo constante né, de olhar para a alfabetização com um olhar mais carinhoso também, eu particularmente não gosto do primeiro ano, mas eu gosto do segundo e do terceiro, então até entender o processo desde o começo, o processo de alfabetização, então isso para mim foi muito esclarecedor também. (D4)*

A respeito da importância de aprofundar os estudos após o término da formação inicial, de que trata a docente no último trecho destacado, Oliveira (2003, p.19-20) nos diz que:

A formação do professor não finaliza com o término da graduação e nem pode ser concebida de maneira estanque. Esta ocorre também no cotidiano do professor, no exercício da sua prática docente e na participação em ações de formação continuada: cursos, projetos, leituras, trocas de experiências e pesquisas.

Desse modo, pode-se perceber, pelas exposições aqui realizadas, que a busca por melhorias nas práticas pedagógicas é o que leva as docentes pesquisadas a compreender a formação continuada como algo positivo e influenciador nas mudanças que puderam acontecer nas situações vividas em sala de aula. São também essas formações que proporcionam as condições para que algumas das inquietações vivenciadas no cotidiano de sala de aula possam ser reveladas.

Donde conclui-se que se faz necessário ofertar aos docentes tanto uma formação inicial quanto continuada que proporcione a clareza do seu papel como mediador e da relevância de uma prática reflexiva em sala de aula. Nesse sentido, quando questionadas sobre a continuidade das formações do PNAIC na rede de ensino em que atuam, ou sobre as possíveis e prováveis reformulações, as docentes colocaram alguns avanços a se fazer: incluir a participação de todos os professores do 1º ao 5º ano, para que, assim, seja possível alcançar o seguimento construtivo do aprendizado do aluno, e não somente reservar o PNAIC aos professores de 1º a 3º anos; necessidade de readequação de conteúdos e estratégias, principalmente com a inserção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) alinhada à matriz curricular da rede.

#### **4.4 Análise dos inter-núcleos**

Nesta seção, será realizada a articulação dos Núcleos de Significação constituídos nessa pesquisa para prosseguir no entendimento das significações atribuídas às formações do PNAIC pelas professoras dos anos iniciais da Educação Básica que participaram da pesquisa.

O trabalho foi aperfeiçoado no decorrer de 2 anos. No início, houve muitas dúvidas, sobretudo com relação à metodologia e à Psicologia Sócio-histórica, por isso, foi necessário ler e estudar muito a respeito. Porém, em alguns momentos, mesmo desencorajada, por não entender ao certo como se desenhava este estudo, ele foi tomando corpo.

Com persistência, muitas leituras e com a intervenção da orientadora da pesquisa, foi possível compreender o suficiente sobre a Psicologia Sócio-histórica, sobre a teoria de Vigotski e demais autores. Ficou nítida a compreensão de que somente mediante auxílio do referencial teórico é que o olhar sobre esta pesquisa iria se ampliar, fortalecendo a análise deste trabalho.

Para a persecução dos objetivos iniciais definidos para esta pesquisa, foram disponibilizados questionários às professoras de uma determinada região da cidade. A falta de interesse de algumas e a quantidade de pessoas que já haviam aposentado ou sido transferidas para outras funções, chamou a atenção e inviabilizou o alcance dos objetivos propostos. Como

já não seria possível delimitar a pesquisa em termos geográficos, optou-se por abranger a oferta de questionários a todos os professores dos anos iniciais da Educação Básica dessa rede de ensino.

Após o envio dos questionários, houve retorno de 23 professoras. Durante a análise dos questionários, ficou mais fácil detectar participantes para a próxima etapa de coleta de dados, pois o objetivo era ampliar informações. Optou-se pela entrevista semiestruturada, que demandou um tempo maior, dada a necessidade de ajustar horários, locais e tempo disponível para cada participante. A entrevista foi conduzida com 4 participantes e, nesta etapa, foi possível perceber a possibilidade de ampliar observações, escutas e coletar dados mais relevantes.

Após a coleta dos dados, iniciou a etapa das análises e, concomitantemente, a retomada dos estudos referente à teoria dos Núcleos de Significação, pois esta foi a base a partir da qual se analisou os dados.

A organização dos pré-indicadores e indicadores exigiu muita atenção, pois havia muitas informações importantes e pertinentes. Inicialmente, foram lidos todos os questionários por várias vezes, na busca de destacar, com cores variadas, o que era mais relevante. Em seguida, organizados em arquivos de texto no computador, os conteúdos destes questionários ficaram arquivados e possibilitaram acesso mais rápido e fácil.

A partir dessas etapas, foram organizados os quadros de indicadores e pré-indicadores, os quais direcionaram este estudo para os Núcleos de Significação. O mesmo procedimento foi feito nas análises das entrevistas, e as transcrições foram uma importante aliada para detectar expressões que remetiam aos momentos mais significativos para as participantes.

Esses Núcleos foram fundamentais para entender os resultados dessa pesquisa. A aplicação desse aparato teórico possibilitou resumir o que foi mais significativo para as professoras dos anos da Educação Básica a partir das formações do PNAIC.

É interessante perceber que, a compreensão dos Núcleos de Significação dos questionários e das entrevistas, relembra todo o percurso trilhado no processo de análise, com o resgate do que fora mais significativo, similar, complementar e contraditório.

Como primeiro ponto e unânime, que surgiu das análises desenvolvidas, destaca-se a importância de trocas de experiências oportunizadas pelas formações do PNAIC, vistas como momentos de colaboração mútua, facilitadores da melhoria nas práticas docentes. A esse respeito, estudos de Santos (2015) e Nóvoa (1997) reforçam a necessidade de encontros entre docentes, os quais favoreçam as trocas de experiências e saberes a fim de conceber momentos de direcionamento a novos saberes, conduzidos pela reflexão em torno das próprias práticas.



Um segundo ponto de proeminência foi a oportunidade, com momentos de reflexão, de análises entre teoria e prática com foco na alfabetização. Segundo as professoras participantes deste estudo, as formações do PNAIC mostravam os caminhos necessários ao crescimento dos alunos, ano a ano, dando a dimensão do processo como um todo, o que contribui para o planejamento das aulas, pois, como afirma Silva (2009), planejar é analisar a prática conforme a necessidade dos alunos. A docente aqui identificada como **D2**, a esse respeito, afirmou: “Ah...*O enriquecimento das aulas, valorização do próprio trabalho também melhora, com avanços na aprendizagem dos alunos*”.

Deve-se ressaltar ainda o destaque para os relatos de maior segurança para elaborar suas atividades e a percepção de mais organização no entendimento do que era proposto em sala de aula, mediante a ampliação de estratégias, corroborando as conclusões de Gatti (1997), de que teoria e prática se completam. Assim, percebe-se que as formações do PNAIC contribuíram na criação de aulas dinâmicas e atrativas, motivando o interesse e possibilitando o desenvolvimento dos alunos.

Outro ponto importante ressaltado pelas docentes foi a valorização dos momentos de formações do PNAIC para aprofundamento de estudos, análise e aperfeiçoamento da prática, como salientado na fala da **D1**:

*Olha, pra mim, o PNAIC foi muito produtivo, muito enriquecedor. Eu acredito também porque eu tava no início da carreira, fez muita diferença pra mim. Então algumas coisas que eu tinha dúvida e eu ia tendo dúvida no percurso. Como eu fiz nos dois primeiros anos, enquanto eu tinha a minha dúvida, eu tinha formação ali pra me sanar essa dúvida. Muita coisa que eu tinha, que eu poderia na prática surgir dúvidas, pedir sugestões, eu tinha esse momento de troca. Então pra mim foi um momento muito bom, um momento de aprendizado, de evolução, não somente na prática, mas em conceitos. Muita coisa que a gente aprende, que a gente faz e não sabe nomes, não sabe não sabe denominar, não sabe, realmente, a nomenclatura daquilo, no Pacto eu já consegui aprender. Então no Pacto de matemática eu aprendi coisas que, realmente, são termos matemáticos, mas que eu precisava jogar pra sala de aula, que eu precisava trazer pro meu aluno, que ele precisava saber desse jeito, porque uma avaliação externa não traz uma adição com uma continha de mais. (D1)*

Percebe-se, na visão da docente, a necessidade da atualização de suas práticas e do olhar para as particularidades dos alunos. Como sugere Oliveira (2003), a formação do professor não pode ser compreendida como algo estagnado, por isso a importância, comprovada na literatura acadêmica e vislumbrada nas falas das participantes desta pesquisa, da formação continuada plural. Essa formação continuada pode se traduzir com a oferta de cursos, projetos, leituras, pesquisas e, fundamentalmente, mediante a troca de experiências, que ficou marcado como elemento nítido esperado pelas docentes no âmbito de uma formação.

A conexão interativa de contínuos momentos de formação e de trabalho guia a uma permanente mobilização dos saberes adquiridos pelos sujeitos – de situações de trabalho para a situação de formação e desta para novas situações de trabalho ou aperfeiçoamento de práticas. Assim, o processo formativo das professoras adquire o perfil de um processo individual (mesmo que aconteça sempre no coletivo) e de construção da pessoa do professor, a partir de uma reapropriação crítica da prática já experienciada.

Segundo Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. E, nessa caminhada, o professor apreende experiências que são sociais, recria-as individualmente e as transfere para a sociedade. É nesse percurso de internalização do significado das experiências que ele se constitui como sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente, especialmente a continuada, é vista como elemento central para a formulação das políticas de alfabetização para a educação brasileira, principalmente a partir da década de 1990. As discussões a respeito da melhoria dos índices da educação básica, em termos de acesso, de permanência e de resultados das escolas, em especial do ensino fundamental, têm sido relacionadas a inquietações no que tange o processo de formação docente, com foco na formação continuada do professor alfabetizador.

É certo que o professor precisa estar em constante formação, mantendo-se atualizado com as mudanças e disposto ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas visando, principalmente, ao pleno desenvolvimento de seus alunos. E foi neste contexto que se criou PNAIC, em 2012, com o objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de investimentos na formação do professor alfabetizador como uma de suas estratégias.

Apoiada na Psicologia Sócio histórica como parâmetro teórico, visto que essa propõe desfazer a visão determinista, subjetivista e naturalizada do homem e do mundo, esta pesquisa teve como objetivo analisar as significações atribuídas por professores dos anos iniciais da Educação Básica sobre as formações do PNAIC.

Para a apreensão desses significados, foi utilizada a análise interpretativa das respostas às perguntas feitas em um questionário aplicado para 23 docentes que tinham participado das formações do PNAIC. Foram consideradas, ainda, para a verificação dos significados, as respostas às entrevistas feitas com 4 dessas docentes, as quais participaram de todas as formações do PNAIC, pois este era o requisito para seleção das docentes que participariam das entrevistas. Foi por meio das entrevistas que se apreendeu o significado da palavra através das respostas das docentes, pois o caráter mais subjetivo deste instrumento permitiu acessar de maneira mais próxima as zonas de sentidos.

A base teórica considerada foi a da Psicologia Sócio-histórica que, ao assumir o Método Histórico Dialético proporciona uma percepção de homem “que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p.224). Esta concepção dialética e histórica mostra que as oposições presentes na realidade social criam transformação e prováveis superações dessa realidade, possibilitando afirmar que as ações e as relações humanas resultam de um processo dinâmico capaz de ser analisado e identificado em suas leis materiais.

Neste sentido, foi possível observar que as docentes pesquisadas e, especialmente as docentes entrevistadas, revelaram dados importantes para entender suas histórias e prosseguir na compreensão do tema pesquisado, considerando que, no materialismo histórico e dialético, o homem é social e histórico e só é compreensível, portanto mediante a consideração de seu contexto de inserção, que é produzido por ele e, ao mesmo, o produz.

Dentre os apontamentos feitos, constatamos que as professoras tiveram fatores significativos para participarem das formações do PNAIC. Embora, no início, tenha sido obrigatório, as bolsas de incentivo ofertadas para os professores que já atuavam na rede há um ano e a oportunidade de crescimento profissional foram os fatores significativos e determinantes para suas atuações de forma empenhada. Um destaque fundamental a se fazer é a relevância observada na fala das docentes no que caracteriza os encontros de formação que ia muito além da teoria, organizados por anos de ensino, oportunizava tempo para trocas de experiências entre os pares, acerca das atividades que lhes eram propostas para realização com os alunos nas práxis docente. Consequentemente, essas formações propiciaram momentos de reflexões, mudanças e renovações em suas práticas, tendo no final de cada encontro, uma tarefa para que as docentes realizassem, trazendo dinamicidade para essa reflexão que acontecia nos encontros.

Além disso, isso tudo contribuiu para a segurança na organização das aulas e para a elaboração e a análise de atividades diversificadas, voltadas ao pleno desenvolvimento dos alunos, em vista de suas realidades e necessidades, os quais passaram a ser percebidos na totalidade compreendida pelo processo de alfabetização. Neste ponto, as docentes avaliaram que o PNAIC dividia bem os conteúdos, o que as ajudou a ter plena visão do que era necessário realizar com os alunos, definindo conteúdo, objetivos e estratégias pertinentes a cada ano.

Para as docentes, a formação continuada é um fator significativo para a melhoria dos processos pedagógicos e percebeu isso em suas falas, pois relataram apontamentos positivos de um fazer pedagógico enriquecedor. Na visão das professoras, os encontros foram importantes e inovadores, promovendo ampliação de seus repertórios, por meio da construção de uma aprendizagem compartilhada, com aprofundamento do curso, mesmo diante de falhas, os avanços e o aproveitamento foram maiores. Imbernón (2011) salienta essa relevância, ao declarar que a formação continuada é uma oportunidade que os professores têm para troca de experiências e de ideias sobre as questões desafiadoras das práticas diárias, enfatizando a necessidade do trabalho coletivo e cooperativo.

Embora algumas docentes tenham ressaltado que as últimas formações foram intensas de conteúdos e pouco tempo de interação, não oferecendo tempo hábil para reflexões e profundas interpretações, ainda assim consideraram significativas as formações do PNAIC,

pois estas teriam funcionado como elemento organizador das práticas de sala de aula, auxiliando seu trabalho docente.

Portanto, os resultados das análises dos dados obtidos nesta pesquisa sinalizaram para a importância dos encontros entre as docentes e do auxílio que as formações do PNAIC trouxeram para atualização, produção e domínio seguro das práticas docentes.

Desse modo, esse programa de formação continuada ofertou grandes contribuições na formação do professor dentro de uma perspectiva crítico reflexiva, que repensa sua prática e avalia suas concepções continuamente. Representou avanços nas concepções, nos saberes e nas práticas das professoras, indicando que certamente as docentes se estabeleceram como melhores profissionais.

Por tudo apresentado neste trabalho, tive o privilégio de saber um pouco do que as professoras vivenciaram nestas formações e constatar que produziram significações positivas sobre as formações do PNAIC, as quais permitiram o compartilhamento de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, na qual teoria e prática quando articuladas, visam a produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças de modo pertinente e eficaz. Por meio das considerações das professoras participantes da pesquisa, nota-se que suas concepções e práticas foram aperfeiçoadas com as formações do PNAIC, pois alterações ocorreram em suas ações e práticas. Assim, julgamos que as significações evidenciadas pelas professoras, nessa pesquisa, servirão de referência para o aperfeiçoamento de ações e práticas de alfabetização no contexto escolar, para o fortalecimento da necessidade da formação continuada, influenciando imensamente a qualidade da educação nessa rede de ensino.

Sabemos que alfabetizar todos, sem dúvida, é uma das tarefas mais difíceis das escolas públicas e de toda comunidade escolar. Desse modo, precisamos buscar métodos apropriados de ensinar todos a apropriarem-se da leitura, da escrita e dos códigos matemáticos. Apesar de não existirem receitas prontas, a troca de experiência permitiu o desenvolvimento de uma gama de jogos e atividades que atendessem a diversidade da clientela estudantil. A partir disso e dos resultados apresentados pelas professoras durante as formações, as mesmas podiam construir o que era pertinente ou não, utilizando em sua atividade docente, pois muitas práticas exitosas podem ser repetidas e reconstituídas por outros docentes, contribuindo para construção de novos conhecimentos práticos no espaço da sala de aula.

Nesse contexto, o PNAIC apresenta-se como possibilidade para a organização do trabalho pedagógico e de estudo e pesquisa para os professores. A dialética teoria-prática-teoria apresentada pelas professoras participantes desse trabalho mostra a necessidade de rever, de

refletir, de prever e de prever a prática por meio do estudo teórico. Concordamos que a prática sem a teoria se torna vazia, sem resultados consideráveis e significativos. A necessidade de momentos de trocas, reflexões proporcionadas pelo PNAIC foi claramente demonstrada e valorizada pelas docentes pois conforme Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Nestes momentos, conforme seus relatos as docentes conseguiram entender o percurso dos alunos, ano a ano. Visualizavam o que o aluno já havia concretizado e o que precisava consolidar. Diante disso, consideraram que o caminho para alfabetização tornou-se mais claro e mais fácil de percorrer.

Por um lado, quando as docentes relatam que as últimas formações foram realizadas num curto espaço de tempo, demonstram o quanto sentem necessidade de formação continuada para realizarem seu trabalho de modo empoderado e eficiente. Por outro lado, ao confirmar a importância dos encontros, dos materiais utilizados, mostram o quanto seria importante ter prosseguido este programa formativo na rede de ensino em que trabalham, pois alegam que sempre recorrem aos materiais e atividades propostas nessas formações para enriquecer ou complementar as aulas e atividades dos alunos.

Ademais, a oferta das formações do Pacto ao que foi apresentado neste trabalho, contribuiu para que as docentes tivessem a oportunidade de crescimento profissional em um universo expressivo para elas sem desconsiderar as expectativas pessoais, as demandas locais e educacionais de seus participantes.

Sendo assim, percebemos, por meio desse estudo que o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, favoreceu a formação de professores alfabetizadores e o aperfeiçoamento de suas práticas, confirmando a necessidade de oferecer aos professores, formação que esteja intimamente ligada a sua necessidade, a sua realidade no que diz respeito à sala de aula.

Constatamos que as formações a partir do PNAIC têm favorecido a partilha de saberes e de aprendizagens, estabelecendo-se uma rede de trocas, em que teoria e prática se articulam na produção de situações didáticas voltadas para a alfabetização e o letramento das crianças.

Deste modo, com esta pesquisa, espera-se contribuir para futuras formações continuadas de professores, pois apesar de ter se discutido neste estudo que a formação continuada não é capaz de sozinha modificar os cenários da educação brasileira, observou-se que as professoras participantes a consideraram como um importante momento de suas carreiras e, especialmente quando planejada pelo Poder Público, entendem-na como uma valorização de sua profissão, como foi o caso do PNAIC 2013. Assim, compreende-se que estes processos formativos precisam ser direcionados aos professores, mas também construídos por eles, nos

quais suas práticas sejam ouvidas e discutidas e suas necessidades sejam consideradas. E acreditamos, portanto, que o PNAIC contribuiu para que os professores se apropriem e validem os conhecimentos, o que é muito importante na docência, visto que, à medida que os docentes estudam, esperam serem mais reconhecidos e realizar melhor a sua tarefa que é alfabetizar garantindo a permanência com sucesso de seus alunos.

Motivar os professores e incentivar a qualidade deve, pois, ser uma prioridade. Diante dessa afirmação, compreendemos que para bem realizar suas atividades se faz necessário que os professores busquem novas formas de trabalhar os conteúdos, tornando o cotidiano mais leve e as práticas mais eficientes.

Em conformidade a isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Assim, concluímos que as formações a partir do PNAIC trouxeram significativas contribuições favorecendo a construção de conhecimentos acerca de programas de formação continuada, orientando o processo de organização, reflexão, trocas entre pares das práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização, além de suscitar, de fato, outras reflexões para o desenvolvimento de futuros estudos a respeito dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, **Anais...** PUCPR, 26 a 29/10/2015a. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260\\_10577.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20260_10577.pdf) Acesso em: 27 mar.2019
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo, SANCHES, Sandra Gagliard. Reflexões sobre sentido e significado. In: **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 54-72.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1 jan./jun., p. 221-234, 2008 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a15.pdf>. Acesso em: 21mar. 2019
- AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. In: **Psic. da Ed.**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, 2º sem. de 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a02.pdf> Acesso em 20 mar. 2019.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986. p. 25-44.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: algumas considerações. In: **Caderno CEDES**. São Paulo, SP: Papirus, 1992.
- BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia Sócio-Histórica**. 2011. 225 f. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo - SP, 2011.
- BARBOSA; J. K. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP.



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

BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6ª ed. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

BOCK, A. M. B. et al. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK. A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. In: **Cadernos Cedes**, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 24 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/mp\\_586\\_pacto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/imagens/pdf/mp_586_pacto.pdf) Acesso em 7 mar.2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 07/10**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Todos pela Educação**. 2006. Disponível em Acesso em 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pradime: Programa de apoio aos dirigentes municipais de educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRITO, V. M.; VIÉDES, S. C. A. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 63, p. 147-71, jun. 2015. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641176> Acesso em 18 mar. 2019.

CARDOZO, L. P.; PINTO, M. G. **O estágio curricular supervisionado e a formação docente.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/112884958-O-estagio-curricular-supervisionado-e-a-formacao-docente-cardozo-luciana-pereira-1-pinto-dra-maria-das-gracas-c-s-m-g-2.html>. Acesso em: 04 nov. 2019.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DAVIS, C. L. F. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios. Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas. Revista Nova Escola/Revista Gestão Escolar. Jun. 2011.

FERREIRA, A. T. B. Formação de Professores: princípios e estratégias formativas. In.: **Formação de Professores no Pacto Nacional Pela Alfabetização da Idade Certa.** Brasília, 2012.

FERREIRA, C. F. **Atuação de Políticas Educacionais sobre o Trabalho Docente:** estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 e 2016. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, RS, 2019.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. As novas políticas de formação dos educadores. In: **Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Conselho de Classe:** a visão dos professores sobre educação no Brasil, 2014. Disponível em: [http://www.fundacaoleman.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/conselho\\_de\\_classe\\_pdf](http://www.fundacaoleman.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/conselho_de_classe_pdf). Consulta realizada em 23 de mar. 2020.

FURTADO, O. **Trabalho e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livros, 2012.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas. 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GATTI, B. A. **A Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental.** Série Ideias n. 12. FDE. Centro de Referência Mário Covas. São Paulo. 1992. P.25-33. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prf> Acesso em 26 set. 2019.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y L; SILVA, R N. Características de professores(as) de primeiro grau no Brasil: perfil e expectativas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 48, p. 248-260, 1994.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B., (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da Psicologia SócioHistórica. In: BOCK, A. B. M.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, V. S. **Saberes profissionais** – ponto de partida para a formação contínua de professores. Rio de Janeiro, 2005. Palestra promovida pela TV Escola em 04 agosto de 2005. (Mimeo).

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2002.

IBGE ATLAS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Disponível em [http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529\\_cap8\\_pt1.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf) Acesso em 10 jul. de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

/

INFORSATO, E.C. **Aspectos gerais da formação de professores**. Paideia. FFCLRP, Ribeirão Preto, Fev/Ago, 1996.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEBKUCHEN, M. O. P. **O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial do professor**. São Paulo, Editora: Cultura Acadêmica. 2011.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Imagem do mundo. In. GOLDBERGER, M. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica: Xamã, 2004. p. 48-63.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: **Revista Educação & Sociedade, Campinas**, ano XX, no. 68, dez/99, p. 239-277.

LIMA, P. G. Formação de Professores: Por uma ressignificação do trabalho pedagógico. In: **Cadernos Acadêmicos – UFGD – Dourados – MS – UFGD – 2009**.

MANZANO, T. S. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações. Ano da defesa? N° de páginas?** Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

MARTINIÁK, V. L. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de construção de formação continuada. 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. 76 p.

MEDEIROS, U. A. **A mediação subjetiva do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na formação continuada do professor**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2016.

- MELLO, G. N. de. Educação Escolar: o que trouxemos do século xx? In: **IV Anais do Congresso Municipal de Educação de São Paulo**, 2005, p. 62. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/Anais%20IVCongresso%20Municipal%20Educacao.pdf>. Acesso em 27 de mar. 2020.
- MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.p: 105-179.
- MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/7132/4884>. Acesso em 29 jun. 2019
- MORTATTI, M.R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, 2006. LOCAL? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em: 02 mar. 2019.
- NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: **Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar**. N. 5. Belo Horizonte: Caderno Temático, jun 2000.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3º ed. Petrópolis - RJ. Vozes, 2009.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- NÓVOA, A. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p. 19-39.
- NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158 p.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2ª Ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992a.
- NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**. 1991 n. 4, p.109-139.
- OLIVEIRA, A. M. P. **Formação continuada de professores de matemática e suas percepções sobre as contribuições de um curso**. (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP: 2003.192f.

PEREIRA, N. S. **Do praticismo à Práxis: Um olhar sobre a formação Contínua do professor Pedagogo no Pacto nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** 139f. (Mestrado em Educação), Fortaleza, Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 7 – 33.

RODRIGUES, G. S. S. P. As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: **‘se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’.** 2018.105f.(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

PORTO, Y. S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. **Educação Continuada.** São Paulo, SP: Papirus, 2000.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação** 4. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, C. S. R. da. Planejamento das Práticas Escolares de Alfabetização e Letramento. In: CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P. MARTINS, R. M. F. (orgs). **Alfabetização e letramento na Sala de Aula.** Belo Horizonte/ MG: Autêntica/ Ceale: 2009 (col. Alfabetização e Letramento na Sala de Aula) p. 35-58.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 2, p. 31-42.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade.** Ano XX, n. 71, jul. 2000.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade:** sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 326 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) -. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2011.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento** / 6 de. 5ª reimpressão - São Paulo: contexto, 2013.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, A. A. V. de. **O pacto pela alfabetização na idade certa e a formação docente: entre saberes e fazeres**– Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4428-2 Edição Digital.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp & A editora, 2000.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TREVIZAN, A. **Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação**. São Paulo: 2008. 99 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Área de Concentração: Psicologia da Educação.

VALLE, P. B. do. **Inteligência emocional no trabalho: um estudo exploratório**. 2006. 48 f. Dissertação - (Mestrado profissionalizante em administração) – Faculdade de Economia e Finanças IBMEC, Rio de Janeiro, 2006.

VIÉDES, S. C. A.; BRITO, V. M. Política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 63, p. 147-171, jun2015. Acesso em 15 abr.2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (6ª. ed). São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 e 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. (1934) Pensamiento y palabra. In: **Pensamiento e language**. Tradução José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1993, p. 287-348.

## ANEXO I - OFÍCIO

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo (a) aluna Fátima Roseni da Costa, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014, intitulado **“AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”**. O estudo será realizado com professores do 1ºs e 2ºs anos de escolas situadas na região leste, na cidade de São José dos Campos, sob a orientação da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero Cunha.

Para tal, serão realizados questionários, com questões fechadas e abertas, e grupo de discussão, por meio de um instrumento elaborado para esse fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº \_\_\_\_/\_\_\_\_ (ANEXO \_\_).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Fátima Roseni da Costa, telefone (12) 991662983. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Edna Maria Querido Oliveira Chamon  
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a) .....

INDICAR NOME E FUNÇÃO DO RESPONSÁVEL  
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO  
INDICAR A CIDADE E O ESTADO



**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

LOCAL, DIA e MÊS de 2018.

De acordo com as informações do ofício \_\_\_\_\_ sobre a natureza da pesquisa intitulada **“AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”**, com propósito de trabalho a ser executado pelo (a) aluno (a) Fátima Roseni da Costa, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de aplicação questionários e grupo de discussão, com os professores de 1ºs e 2ºs anos do ensino fundamental, que atuam na rede municipal de ensino da cidade de São José dos Campos, região leste, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

---

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO

INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO

COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO

INDICAR A CIDADE E O ESTADO

## ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **Pesquisa: “AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”**

**Orientador:** Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **Informações sobre a pesquisa:**

**Título do Projeto:** “AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”

**Objetivo da pesquisa:** Analisar, a partir das impressões e concepções dos professores alfabetizadores, se as formações continuadas, a partir do PNAIC, refletem nas práticas em sala de aula, implementando estratégias didático- pedagógicas que permitam às crianças o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita, em Português e Matemática, para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

**Coleta de dados:** a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas e Grupo de discussão, que serão aplicados junto a professores de 1ºs e 2ºs anos do ensino fundamental, da rede municipal de ensino da cidade de São José dos Campos. Serão gravadas em mídia digital e transcritas posteriormente, pela pesquisadora, para serem analisadas por meio da Análise de Conteúdo.

**Destino dos dados coletados:** a pesquisadora será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários e grupo de discussão, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizados em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de questionários e grupos de discussão serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

**Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa:** o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionários e aplicação de grupo de discussão. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

**Garantias e indenizações:** fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

**Esclarecimento de dúvidas:** o (a) investigador (a) é mestrando (a) da Turma 2014 do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté (SP), Fátima Roseni da Costa, residente no seguinte endereço: Rua: \_\_\_\_\_, podendo também ser contatado pelo telefone \_\_\_\_\_.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof. Dr (a). Virginia Mara Próspero da Cunha, a qual pode ser contatada pelo telefone \_\_\_\_\_. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: \_\_\_\_\_.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. “A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre **“AS SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O PNAIC”**”.

#### DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Fátima Roseni da Costa  
Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador (a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Testemunha

\_\_\_\_\_  
Testemunha

## ANEXO IV – PARECER CEP/UNITAU



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As contribuições do PNAIC na formação continuada na voz dos professores do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** FATIMA ROSENI DA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 10935018.8.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.340.334

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como metodologia dois instrumentos: um questionário com questões abertas (identificação e perfil dos docentes) e fechadas (com o objetivo de coletar as opiniões dos docentes acerca do material e das formações do PNAIC). Após leitura e tabulação dos dados, serão escolhidos os professores que demonstrarem interesse para participação do grupo focal. Tal grupo será realizado em um local e horário previamente combinado, conforme a disponibilidade dos docentes. As perguntas do grupo focal abordarão sobre a formação do PNAIC.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar por meio da voz dos professores dos anos iniciais, se as formações continuadas a partir do PNAIC, refletem nas práticas em sala de aula.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Contemplados

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 3.340.334

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Relevante

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados adequadamente.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Foram atendidas as pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, Ad referendum da reunião do dia 14/06/2019, e no uso das competências definidas na Resolução 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa APROVADO

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                  | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1254486.pdf | 06/05/2019<br>10:44:25 |                        | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO.docx                                  | 25/04/2019<br>08:52:22 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLEROSENI.doc                                | 25/04/2019<br>08:51:16 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| Declaração de Pesquisadores                               | Termo_pesquisador.pdf                         | 08/02/2019<br>14:06:57 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| Orçamento   | ORCAMENTO.docx                                | 07/12/2018<br>15:17:12 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| Outros  | oficio.png                                    | 07/12/2018<br>14:31:15 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| Folha de Rosto  | folha_de_rosto.docx                           | 07/12/2018<br>14:28:20 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | DECLARACAO_INSTITUICAO.pdf                    | 03/12/2018<br>15:01:13 | FATIMA ROSENI DA COSTA | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.340.334

Não

TAUBATE, 22 de Maio de 2019

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador(a))**

## APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO

- 1 – Endereço de Email: \_\_\_\_\_
- 2 - Escola que leciona atualmente : \_\_\_\_\_
- 3 - Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
- 4– Idade: ( ) 20 – 30 anos ( ) 30 – 40 anos ( ) 40 a 50 anos  
( ) 50 – 60 anos ( ) 60 anos ou mais
- 5 - Formação: ( ) Ensino médio completo ( ) Ensino Superior  
( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Pós Graduação
- 6 - Cursos e especializações
- 7 - Qual é o seu vínculo empregatício? ( ) Efetivo (concurado);  
( ) P.D. ( Prazo determinado )
- 8 - Tempo de atuação no magistério : ( ) Menos de 03 anos ( ) De 03 a 06 anos  
( ) De 06 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos  
( ) De 15 anos ou mais
- 9 - Tempo de atuação nessa rede de ensino : ( ) Menos de 03 anos ( ) de 03 a 06 anos  
( ) de 06 a 10 anos ( ) de 10 a 15 anos  
( ) mais de 15 anos
- 10 - Qual turma leciona, atualmente: ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano
- 11 – Com a implantação do PNAIC, os professores passaram a participar de estudos teóricos e práticos nas formações continuadas. Assinale como foi sua inserção nesses estudos do PNAIC:  
( ) Indicação da Secretaria de Educação e Cidadania;  
( ) Bolsa oferecida pelo MEC;  
( ) Desejo de ampliar conhecimentos do processo de alfabetização;  
( ) Critérios para atuar em salas de alfabetização;  
( ) outros. Quais? \_\_\_\_\_
- 12 – Conforme a sua participação ( atuação ) na formação continuada do PNAIC, assinale as alternativas:  
( ) ampliou e aperfeiçoou os processos sobre alfabetização;  
( ) muito cansativo;

( ) pouco tempo;

( ) não contribui em nada na minha prática em sala de aula

13 - Quais as contribuições (novidades) que o PNAIC promoveu nos encontros de formação continuada entre professores e formadores para melhoria de sua atuação no processo de ensino aprendizagem ?

14 - Você participou de todas as formações do PNAIC? Quais?

15 - Na sua opinião o PNAIC trouxe um diferencial para sua prática em sala de aula? Por quê?

16 - Descreva alguns elementos positivos das formações do Pnaic.

17 - Descreva alguns elementos negativos das formações do Pnaic.



**APÊNDICE B– ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****Parte I - Dados Gerais**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: ( ) feminino ( ) masculino

Formação: \_\_\_\_\_

Vínculo empregatício? ( ) Efetivo (concurado); ( ) P.D. ( Prazo determinado )

Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na educação? \_\_\_\_\_

Qual turma leciona, atualmente?( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano

**Parte II**

- 1) Como conheceu o PNAIC?
- 2) Em quais locais se deram as formações continuadas do PNAIC?
- 3) Quem eram os formadores?
- 4) Houve tempo disponível para os docentes participarem das formações do PNAIC?
- 5) Houve tempo disponível para troca entre pares durante o período das formações?
- 6) Houve momentos para trocas de práticas nas formações fora ou dentro das escolas?
- 7) Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?
- 8) Houve contribuições das formações do PNAIC para sua prática em sala de aula?
- 9) Que significaram as formações do PNAIC para inovação e planejamento de sua prática?
- 10) Já conhecia as atividades do PNAIC antes das formações?
- 11) O PNAIC inovou suas práticas?
- 12) O que representaram as formações do PNAIC?
- 13) Você acha interessante a continuidade de formações a partir do PNAIC, na rede de ensino em que atua?
- 14) Na sua opinião, o que precisa ser reformulado nas formações do PNAIC?
- 15) Você acha interessante todos os professores participarem das formações do PNAIC?