



Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: percepções sobre o PNAIC

Continuing education of literacy teachers in Brazil: perceptions about the PNAIC

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira 

e-mail: alboni@alboni.com

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

Adriana Ferreira Martins Alflen 

e-mail: adriana_alflen@hotmail.com

Secretaria de Educação, São José dos Pinhais, Brasil

Resumo

Este estudo investiga as percepções de docentes alfabetizadores participantes do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2015. Os objetivos específicos foram verificar se o docente alfabetizador compreendeu seu papel na gestão do trabalho pedagógico e o conceito de alfabetização na idade certa, além de identificar se houve apropriação das diretrizes da política educacional para a formação do docente alfabetizador como agente de responsabilidade social no processo de ensino e aprendizagem. Buscou-se aporte teórico em Day, Gatti, Nóvoa, Sacristán e Tardif. Os docentes alfabetizadores elegíveis participantes da pesquisa atuaram como regentes nas turmas do ciclo de alfabetização. Os dados coletados para pesquisa foram obtidos por meio de questionários respondidos por noventa e seis (96) professores da rede de ensino de São José dos Pinhais, município do estado do Paraná, sendo analisados de acordo com a proposta de Bardin. Como resultado, as análises evidenciaram que os docentes alfabetizadores compreendem o significado de alfabetização na idade certa, mas não se apropriaram de todas as diretrizes dessa política educacional e foi possível constatar que menos da metade dos participantes não assume o trabalho pedagógico na alfabetização com responsabilidade social.

Palabras-chave: alfabetização; formação continuada; UNESCO; políticas educacionais

Abstract

This study investigates the perceptions of literacy teachers participating in the continuing education program of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), from 2013 to 2015. The specific objectives were to verify if the literacy teacher understood their role in the management of pedagogical work and the concept of literacy at the right age, in addition to identifying if there was appropriation of educational policy guidelines for the training of the literacy teacher as an agent of social responsibility in the teaching and learning process. A theoretical contribution was sought in Day, Gatti, Nóvoa, Sacristán and Tardif. The eligible literacy teachers participating in the research acted as regents in the classes of the literacy cycle. The data collected for research were obtained through questionnaires answered by ninety-six (96) teachers of the educational network of São José dos Pinhais, a municipality in the state of Paraná, and analyzed according to Bardin's proposal. As a result, the analyzes showed that literacy teachers understand the meaning of literacy at the right age, but did not appropriate all the guidelines of this educational policy and it was possible to verify that less than half of the participants do not assume the pedagogical work in literacy with social responsibility.

Keywords: alfabetização; formação continuada; UNESCO; políticas educacionais

Recibido / Received: 22-10-2018

Aceptado / Accepted: 20-03-2019

Publicación en línea / Published online: 15-05-2019

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Vieira, A. M. D. P., & Alflen, A. F. M. (2019). Formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: percepções sobre o PNAIC. *Tendencias Pedagógicas*, 34, pp. 116-127. doi: 10.15366/tp2019.34.009

1. Introdução

A pesquisa, inserida na linha de Pesquisa “História e Política da Educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no Brasil, teve por objetivo investigar as percepções de docentes alfabetizadores participantes do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2013 a 2015. Por meio do Parecer nº 1.788.872, obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR. A alfabetização foi apontada como uma das questões de ordem prioritária após a Conferência de Jomtien, em 1990, na Tailândia. Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a formação continuada do docente foi considerada aspecto central da política educacional, na qual o professor é o agente direto para a garantia das necessidades e habilidades básicas para aprendizagem. No que se refere ao Brasil, o país segue as diretrizes internacionais e procura formar o professor para o desenvolvimento das “necessidades básicas e habilidades” essenciais (Unesco, 1990) à participação do sujeito, na esfera social, com dignidade. Assim, a formação docente integra os sistemas de ensino e insere-se em uma política educacional para o alcance da qualidade e da equidade na educação.

O Ministério da Educação (MEC) do país, em parceria com as Universidades Federais e Estaduais, em regime de colaboração com as Secretarias Municipais, promove a formação continuada do docente alfabetizador por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que em seu art. 2º destaca, entre suas ações, “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (Brasil, 2012). A formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC corresponde a uma das estratégias de política educacional para a melhoria na qualidade da educação, com o intuito de elevar os índices dos sistemas de ensino, a fim de estimular a alfabetização e promover a qualidade no ensino, em parceria com as universidades públicas e os sistemas de ensino no país. Essa ação representa um compromisso político para a alfabetização, “pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distritais, municipais de educação reafirmam a ampliação do compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (Brasil, 2012), que definiu a alfabetização até no máximo aos oito anos de idade e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Por essa perspectiva, o docente alfabetizador é compreendido, no material de apoio utilizado pelo Pacto para a formação continuada, como um sujeito que não se apropria apenas dos conteúdos transmitidos no processo de formação, mas que mobiliza esse processo, a partir de suas próprias referências. Nelas, são consideradas, também, “o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária” do docente (Gatti, 2003, p. 196) e que interferem na concepção de educação e, até mesmo, no papel da ação docente. Nessa linha de raciocínio, a diretriz da Unesco enfatiza que:

“o docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe” (CONSED-UNESCO, 2007, p. 13).

Dessa forma, os docentes podem ser identificados como protagonistas da questão referente à garantia da qualidade na educação, o que destaca a importância da formação continuada do docente alfabetizador, inserida nas políticas educacionais para a alfabetização. Essa formação vem ocorrendo em diversos municípios brasileiros, com emprego do material disponibilizado pelo Pacto e na esteira das diretrizes propostas pela Unesco, o que levou à questão central desse artigo, qual seja, investigar as percepções de docentes alfabetizadores participantes do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no período de 2013 a 2015. A partir desse problema, o artigo apresenta como objetivos específicos: verificar se o docente alfabetizador compreendeu o conceito de alfabetização na idade certa; analisar se entendeu seu papel na gestão do trabalho pedagógico; e identificar se houve apropriação das diretrizes da política educacional para a formação do docente alfabetizador como agente de responsabilidade social no processo de ensino e aprendizagem. Para a consecução dos objetivos propostos, realizou-se pesquisa de caráter bibliográfico, documental e de campo. Foram privilegiados, do ponto de vista teórico, os estudos de Gatti (2003), Nóvoa

(1995), Sacristán (1999) e Tardif (2014). No que se refere à parte documental, analisaram-se documentos internacionais e nacionais a respeito da temática. Quanto à pesquisa de campo, foi realizada junto a professores integrantes do Pacto, que atuam no município de São José dos Pinhais, no Paraná.

De acordo com Gatti (2003), a formação continuada pode promover mudanças ao considerar o docente um ser social, dotado de identidade pessoal e imerso em um espaço social, em que a instituição de ensino corresponde à relação de grupo, configurando-se, em tal realidade circundante, como ser social e intersubjetivo. Nesse contexto, o docente alfabetizador é um ser social, histórico e político, cuja formação ocorre ao longo da vida. Essa é a concepção adotada pelo PNAIC em relação ao processo de formação continuada.

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada mobiliza saberes e, por isso, é importante dar “voz aos professores”, para que coloquem seus saberes à mostra, a fim de possibilitar que sejam analisados, avaliados, compartilhados e aprendidos. O docente é compreendido como um sujeito que não se apropria apenas dos conteúdos transmitidos no processo de formação, mas que possui um processo de mobilização desses conteúdos.

Percebe-se, portanto, que a formação continuada não deve estar integrada somente à mobilização de conhecimentos intelectuais, mas também integrar-se nas “dimensões pessoais e culturais” (Sacristán, 1999, p. 67) do docente. Nesse sentido, o ato de ensinar corresponde a uma prática social que vai além da relação professor e aluno: nela, o docente reflete sua dimensão pessoal, cultural e social, interferindo, dessa forma, no processo pedagógico.

Diferentes saberes no processo pedagógico são utilizados pelos professores, resultantes de experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional, do espaço em que estão inseridos, do processo de interação com outros profissionais, da questão cultural, da comunidade institucional em que atuam, bem como de outros fatores que influenciam no ato pedagógico. Para Tardif (2014), o ato pedagógico não se constitui apenas com saberes cognitivos, mas nas “relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (p. 17). O saber docente possui uma relação articulada com o saber cognitivo e social, o qual é mobilizado para a ação pedagógica.

No Pacto, verifica-se que a mobilização dos saberes docentes constitui elemento principal no processo de formação ao “colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, analisados e aprendidos” (Brasil, 2012c, p. 14) e, assim, constituir sua identidade profissional como docente alfabetizador. O caderno intitulado *Formação para Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Brasil, 2012) destaca seis princípios gerais para o docente alfabetizador: prática da flexibilidade, mobilização de saberes, identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração. O processo formativo proposto, dessa forma, não ocorre linearmente, uma vez que considera o docente como sujeito dotado de uma cultura, com suas emoções, experiências e concepções, integrados no seu processo de formação.

2. Apontamentos metodológicos

A coleta de dados foi realizada no município de São José dos Pinhais, situado ao leste do estado do Paraná, localizado a quinze quilômetros a sudeste da Região Metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná (SJP-PR, 2014), que iniciou suas ações para a formação continuada dos professores alfabetizadores pautado nas propostas do PNAIC. O período abrangido foi de 2013 a 2015, os professores alfabetizadores elegíveis, que cooperaram nessa pesquisa, atenderam aos seguintes critérios de seleção da amostra: participaram da formação do PNAIC, no período de 2013 a 2015 e, consequentemente, atuaram como regente no ciclo de alfabetização correspondente ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com a representatividade de noventa e oito (98) professores alfabetizadores, sendo dezessete (17) com menos de cinco anos de experiência como regente no ciclo de alfabetização, quarenta e seis docentes (46) com experiência entre cinco a dez anos e trinta (30) docentes alfabetizadores com mais de dez anos de experiência no ciclo de alfabetização. Nessa representatividade, foi possível observar que os docentes alfabetizadores, com mais de cinco anos de experiência em turmas de alfabetização, encontram-se na faixa etária entre 31 a 40 anos.

O conjunto de docentes alfabetizadores participantes do processo de pesquisa responderam a um questionário, o qual foi o instrumento de coleta de dados. O questionário foi composto por dez questões, sendo as de um a três referentes à caracterização da faixa etária dos professores alfabetiza-

dores, tempo de experiência no ciclo de alfabetização e ano em que cada docente participou da formação no PNAIC. As outras sete questões do instrumento relacionavam-se aos pressupostos pertinentes à alfabetização na idade certa; ao papel do professor alfabetizador no ciclo de alfabetização; à gestão do processo pedagógico para o alcance da efetividade no trabalho; à prática da flexibilidade na ação pedagógica e sobre a trajetória na docência, bem como à socialização de saberes.

Para o tratamento dos dados coletados, manteve-se o anonimato dos alfabetizadores participantes, que foram identificados com a letra P, seguida de números que variam de um (1) a noventa e oito (98), correspondendo ao número de docentes que responderam ao questionário. Seguindo a mesma lógica, as quarenta e oito (48) escolas participantes foram nomeadas com a letra E, seguidas do número um (1) a quarenta e oito (48).

Constaram do questionário respondido pelos professores as seguintes questões: Quantos anos você tem? Qual o tempo de experiência no ciclo de alfabetização? O que é alfabetização na idade certa? Qual a sua percepção sobre o seu papel no ciclo de alfabetização, a partir da formação do PNAIC? Na gestão do processo pedagógico em sala de aula, o que você considera primordial para a efetividade do seu trabalho? Quais as experiências vivenciadas no PNAIC que mais contribuíram para a sua formação docente? A prática da flexibilidade na formação do PNAIC tem auxiliado você na gestão do fazer pedagógico em sala de aula? A socialização de saberes referentes ao processo pedagógico da alfabetização com outros docentes alfabetizadores contribuiu para seu crescimento profissional? A formação oportunizou momentos de reflexão sobre sua trajetória na docência?

Os dados levantados foram, na sequência, organizados, categorizados, analisados e interpretados. Desse modo, as expressões ou palavras relativas à temática foram classificadas e organizadas a partir de sua categorização teórica, articulando a interpretação e as relações com a teoria apresentada (Bardin, 2015). Portanto, para o procedimento de análise dos dados, foram utilizados conceitos norteadores que auxiliaram na categorização.

A categoria intermediária I identifica a compreensão do docente alfabetizador ao direito à aprendizagem e à diretriz da política educacional para a alfabetização na idade certa no Pacto, que estabelece que o estudante deverá estar alfabetizado até no máximo aos oito anos de idade e ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

A formação de professores alfabetizadores no Pacto destaca o desenvolvimento de alguns princípios elementares para o compromisso e o papel da gestão do processo pedagógico, como a prática da flexibilidade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (Brasil, 2012c). Esses princípios na formação do Pacto auxiliam na compreensão do docente em assumir seu compromisso com a política para a alfabetização. O papel docente na gestão do trabalho pedagógico norteará o conceito basilar para a categoria Intermediária II, na análise e na interpretação dos dados, conforme o objetivo proposto.

A categoria III refere-se ao docente como agente de responsabilidade social, na compreensão de que, “os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema” (Tardif, 2014, p. 248), buscando-se avaliar sua ação pedagógica, mobilização e reorganização de saberes, com foco na aprendizagem dos alunos.

3. Relato analítico

3.1. O direito à aprendizagem no ciclo de alfabetização

A primeira categoria, relativa à apropriação do significado de “alfabetização na idade certa”, correspondente ao ciclo de alfabetização e traz a inferência sobre o entendimento do alfabetizador em relação à alfabetização do aluno inserido no ciclo e a garantia do seu direito à aprendizagem.

Tabela 1.

Categoria I – Conceito de alfabetização na idade certa

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
Significado sobre “alfabetização na idade certa”	Evidencia a compreensão do docente sobre a idade do aluno estar alfabetizado no ciclo	Direito à aprendizagem no ciclo de alfabetização

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

Essa categoria tem como objetivo quantificar as respostas dos docentes alfabetizadores em aproximação plausível ao conceito sobre “a alfabetização na idade certa”. Como explica Bardin, a partir da categorização inicial, “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem” (Bardin, 2015, p. 163) para compreender sua significação na representação da diretriz da política educacional e apropriação do docente alfabetizador em relação a ela.

As respostas analisadas no instrumento constataram que 32 % dos docentes alfabetizadores participantes não compreenderam o significado de “alfabetização na idade certa” e 68 % apropriaram-se do conceito, de acordo com as diretrizes da política educacional para a alfabetização contidas na formação continuada do Pacto. Diante dessa constatação, pode-se dimensionar em que consiste o desafio ao atendimento à meta global da Educação, consistente na erradicação do analfabetismo, uma vez que 32 % dos docentes alfabetizadores pesquisados demonstraram não compreender o objetivo das políticas educacionais para a alfabetização, expressas no PNAIC, a respeito do desempenho de sua ação pedagógica para alfabetização das crianças no máximo até os oito anos de idade.

Dentre os docentes que compreendem o significado de “alfabetização na idade certa”, está P81, ao afirmar:

“que a criança tenha oportunidade e seja respeitada sua infância, de ter uma aprendizagem de qualidade, fazendo com que a alfabetização seja de eficiência para os anos estudantis futuros, sabendo ler, escrever, contar e interpretar nos primeiros três anos do ciclo de alfabetização com autonomia para vida e na vida”. (P81)

Essa percepção da docente demonstra haver compreensão de que as crianças têm direito a uma educação de qualidade, que elas devem ser reconhecidas em “suas necessidades, processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social” (Brasil, 2015, p. 9). Essas experiências vivenciadas na infância diferenciam-se de um sujeito para outro e contribuem para o seu desenvolvimento social. Portanto, a criança precisa vivenciar experiências que sejam significativas para seu desenvolvimento humano, a fim de possibilitar a aprendizagem e estimulá-la de maneira lúdica para a apropriação do conhecimento.

Faz-se importante reconhecer que o “mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele, portanto é fundamental conhecer as interações que as crianças estabelecem em seus espaços e tempos sociais, e a cultura delas” (Brasil, 2015, p. 20). Na perspectiva contemporânea, a criança desenvolve sua consciência histórica, tornando-se protagonista na esfera social, uma vez que lhe foi garantido o direito de interagir com outras crianças, conhecendo e vivenciando outras culturas, em um espaço como ser social.

Para a garantia do direito à alfabetização e o respeito às etapas do desenvolvimento individual de cada aluno, a prática pedagógica do docente deve fazer uso de diferentes estratégias, para que o aluno possa ser alfabetizado num ambiente propício e adequado a sua condição de aprender e de trocar, pois ele já possui uma cultura dotada de conhecimentos, os quais devem ser considerados no processo ensino e aprendizagem. Essa prática, portanto, é mobilizada intrinsecamente por ações que visam garantir a alfabetização “por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças” (Brasil, 2012a, p. 20), contribuindo para a alfabetização na idade certa.

O docente deve integrar, ao processo de alfabetização, “metodologias diversificadas e o uso de jogos, brincadeiras, registros escritos etc., para que o aluno tenha seu desenvolvimento no mundo letrado de forma prazerosa, respeitando sua individualidade e buscando meios para seu avanço acadêmico” (P31).

Segundo outro relato, “Alfabetização na Idade Certa” significa “respeitar o tempo da criança, porém, propor atividades que a estimulem e a levem a se alfabetizar até o término do 1º Ciclo, ou seja, 3º ano, aprender a ler, escrever, interpretar, sabendo a função de cada texto para a nossa vida” (P75). Isso denota a compreensão de que é preciso propor um encaminhamento metodológico que garanta o direito à aprendizagem. Para essa situação, não basta ampliar o acesso e a permanência da criança no ciclo de alfabetização. De acordo com a docente alfabetizadora P55, a alfabetização deve “propiciar ao aluno condições e encaminhamentos para ler o mundo, compreendê-lo e agir de forma a transformá-lo” (P55).

Por conseguinte, tendo como referência os relatos das docentes alfabetizadoras, a leitura e a escrita são destacadas como práticas sociais determinantes na transformação da realidade social e denotam

a importância da prática pedagógica docente contemplada em métodos e estratégias que auxiliem o processo de ensino na garantia da aprendizagem.

A ação consolidada no Pacto é entrelaçada e de maneira articulada, com o documento elaborado pelo MEC, disponível para a consulta pública, denominado *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* (Brasil, 2012b). O referido documento destaca que a gestão da política educacional para a alfabetização:

“pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças” (Brasil, 2012b, p. 18).

Em face desses pressupostos – em que as ações estão centralizadas no direito e na garantia da aprendizagem, a fim de possibilitar, no processo, o desvelamento de ações diversas que contribuam para a prática social e cultural da criança em ambiente significativo e propício à aprendizagem da cultura, da leitura e da escrita – o docente torna-se o agente principal do processo para que se as políticas de alfabetização se efetivem em sala de aula.

Portanto, dos docentes alfabetizadores, 68 % compreenderam a política educacional para a alfabetização na idade certa, pois reconhecem seu papel no ciclo de alfabetização, com a compreensão de que as crianças têm direito ao atendimento de suas necessidades e possibilidades na fase/idade adequada. Para se apropriar da leitura e da escrita, necessita da diversificação das estratégias e dos métodos de ensino.

As políticas públicas para a alfabetização destacam que “é preciso eliminar da cultura escolar a aceitação da repetência, da evasão, da não alfabetização na idade certa e da não aprendizagem” (Unicef, 2012, p. 38). Assim, recomenda-se atenção à aprendizagem, para a garantia da qualidade e da equidade no ensino. A apropriação dessa diretriz consubstancia-se que a alfabetização na idade certa significa que todas as crianças devem ter a garantia do acesso, da permanência e do sucesso na escola. É desejável, portanto, que o docente alfabetizador, ao se apropriar do objetivo do PNAIC, compreenda seu protagonismo na política educacional para a alfabetização e a gestão do processo pedagógico.

3.2. O papel docente na gestão do trabalho pedagógico

A categoria II identifica a apropriação do docente alfabetizador sobre o seu papel na gestão do processo pedagógico no ciclo de alfabetização, a partir da formação expressa no PNAIC. Assim, os dados coletados nessa categoria permitem identificar de quais aspectos os docentes alfabetizadores se apropriaram para atuar como agentes colaboradores com as ações do Pacto, conforme Tabela 2:

Tabela 2.

Categoria II – Papel docente na gestão do processo

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
Papel do docente alfabetizador	Evidencia a responsabilidade do docente no ciclo de alfabetização	Papel docente na gestão do trabalho pedagógico

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017.

O docente, em seu protagonismo, precisa compreender “o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 55). Nessa dimensão, inclui-se a reflexão sobre o fazer pedagógico, para que seja possível identificar as necessidades básicas de aprendizagens individuais e coletivas no espaço de sala de aula.

Segundo a docente alfabetizadora P82, “é preciso ter clareza do que ensinar e como ensinar. Para isso, não basta ser uma reprodutora de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico, faz-se necessário identificar a concepção de alfabetização que está subjacente à (...) prática” (P82).

Tal afirmação inclui a reflexão sobre o ato pedagógico como necessária à identificação da concepção de alfabetização que orienta a prática pedagógica. De acordo com Soares (2016), quem alfabetiza não são os métodos e sim o docente alfabetizador. O papel do docente alfabetizador é reconhecer, nos métodos de alfabetização, as pesquisas e teorias que fundamentam a aprendizagem no processo de alfabetização, mobilizando saberes que orientem seu ato pedagógico. Dessa maneira, para que a mobilização de saberes seja um aspecto importante na garantia do trabalho pedagógico de qualidade, faz-se necessário “delimitar os saberes profissionais a partir de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores” (Nóvoa, 1999, p. 28), para que seja possível atribuir um significado à ação pedagógica e compreender seu papel na gestão do trabalho pedagógico.

O docente alfabetizador precisa ter, na ação pedagógica, comprometimento e dispor de materiais didáticos e pedagógicos que estimulem a aprendizagem, além de poder acompanhar e avaliar em um processo de diagnóstico, formativo e processual, a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica, no processo pedagógico, exerce papel relevante, a fim de colaborar para diagnosticar as dificuldades e os avanços dos alunos e também na melhoria da prática pedagógica (Brasil, 2012e). Em cada etapa do ciclo de alfabetização, a criança deve ser avaliada em diferentes momentos e situações. Pode-se acrescentar, aqui, que o docente, na gestão do trabalho pedagógico, “depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais” (Sacristán, 1999, p. 71), as quais direcionam seu papel na gestão do trabalho pedagógico.

O docente alfabetizador, ao demonstrar clareza quanto à compreensão de seu papel na gestão do processo, direciona sua ação a partir de um diagnóstico no processo de aprendizagem individual do estudante, em que são consideradas as características físicas, intelectuais e emocionais de cada estudante, que orienta a prática pedagógica.

O docente alfabetizador é o mediador no processo de aprendizagem da educação básica, na qual se insere o ciclo de alfabetização, o que exige dele que (re)analise e reveja, regularmente, “a forma como aplica(m) princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no ‘que’ e no ‘como’ ensinar, mas também no ‘porquê’, ao nível dos seus propósitos ‘morais’ básicos” (Day, 1999, p. 25). Day continua explicando que o investimento dos docentes na sua própria formação contribui para o desenvolvimento enquanto agentes no processo educacional, considerando que “os professores não sejam apenas profissionais, tenham que também agir como profissionais” (Day, 1999, p. 25).

Em tal perspectiva, a formação continuada do PNAIC traz em seu bojo reflexões sobre o papel do docente na gestão do trabalho pedagógico, para que ele reflita sobre sua ação e assuma seu compromisso no ciclo de alfabetização.

A análise dos dados obtidos sobre a percepção dos docentes, em seu papel na gestão do trabalho pedagógico, indicou o planejamento pedagógico e as estratégias de ensino como elementos prioritários para a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula. Os dados coletados demonstraram que 34 % dos docentes estabeleceram o planejamento e as estratégias diversificadas como aspectos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Baseando-se em tais dados, podemos inferir que o docente alfabetizador tem consciência de que sua ação docente precisa de um procedimento sistematizado para atender ao aluno em suas necessidades para a aprendizagem. Logo, faz-se necessária a “atitude ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e a participação dos alunos” (Imberón, 2006, p. 41).

Ao planejar, há a necessidade, por parte do docente, de capacidade de decisão em seu protagonismo, que envolve um conjunto de procedimentos organizados, que orientam o ato pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem. Nessa tomada de decisão, o professor, ao exercer sua função, deve ter clareza “sobre a concepção de alfabetização que está subjacente à sua prática. A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula” (Brasil, 2012f, p. 27), na qual se encontram os desafios a serem superados no cotidiano. Por conseguinte, a ciência sobre o que ensina, para quem ensina e como ensina.

Para os docentes alfabetizadores, ao pensar na gestão do fazer pedagógico, pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado em:

“estratégias específicas, orientadas concretamente para melhorar as condições de escolaridade, podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações. Estas estratégias devem ser aplicadas de maneira integrada; sua elaboração, gestão e avaliação devem levar em conta a aquisição de conhecimentos e capacidades para resolver problemas, assim como as dimensões sociais, culturais e éticas do desenvolvimento humano” (UNESCO, 1990).

O docente alfabetizador, ao planejar, contemplando as estratégias para a garantia de aprendizagem, torna-se agente para a transformação da realidade, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno. Em síntese, de acordo com os dados coletados, pode-se afirmar que somente 34 % dos docentes pesquisados têm clareza sobre seu papel na gestão do processo pedagógico como agentes facilitadores, avaliadores e orientadores no processo ensino-aprendizagem, para garantir o direito de o aluno ser alfabetizado.

3.3. O papel docente como agente de responsabilidade social

No Tabela 3, consta a terceira categoria, ou seja, a formação do professor alfabetizador como agente de responsabilidade social. Essa categoria identifica e analisa a prática da flexibilidade e a socialização de saberes para a formação do professor alfabetizador. A análise permite avaliar se o professor alfabetizador se apropriou das diretrizes para a constituição do seu papel enquanto agente de responsabilidade social expresso no Pacto.

Tabela 3.

Categoria III – Papel docente como agente de responsabilidade social

Categoria inicial	Conceito norteador	Categoria intermediária
A prática da flexibilidade e a socialização de saberes	Favorece a tomada de decisão no encaminhamento da gestão do processo pedagógico	Papel docente como agente de responsabilidade social

Fonte: elaborado pelas autoras, 2017

A prática da flexibilidade na ação docente é uma habilidade fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, “ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias” (Brasil, 2012c, p. 13), que auxiliam na ação pedagógica entre a prática/teoria/prática.

A alfabetização não pode ser compreendida somente como apropriação do sistema de escrita por código, sem que desenvolva a leitura e a escrita no uso e na função social da língua escrita. É fundamental que o docente desenvolva metodologia adequada e estratégias que envolvam “reflexão-nação, uma forma de aprendizagem inconsciente, rotineira, intensa, e orientada para a solução de problemas” (Day, 1999, p. 233), que aparecem no cotidiano da prática pedagógica.

A formação continuada, a partir do PNAIC, traz consigo os princípios não só os cognitivos para a prática pedagógica, mas também socioafetivos e culturais. Esse processo de formação oportuniza e mobiliza “conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência” (Brasil, 2012f, p. 12) para a reflexão sobre a prática.

Em seu relato, a docente alfabetizadora P74 destaca a importância de a “reflexão sobre a prática em sala no auxílio, na busca de novas metodologias de ensino para, assim, garantir a aprendizagem dos alunos, sem exclusão” (P74). Ela evidencia sua responsabilidade na tomada de decisão da prática pedagógica, no contexto da sala de aula, indicando a necessidade de reflexão na ação para a garantia da aprendizagem de todos. Essa habilidade do docente “deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos” (Brasil, 2012c, p. 13).

No entanto, o docente, ao refletir sobre a ação no espaço em sala de aula, percebe que essa ação fica “limitada pelo contexto em que ocorre” (Day, 1999, p. 54). No sentido amplo, a realidade do espaço de sala de aula traz consigo variáveis, as quais colocam a ação pedagógica em constantes desafios e espaços de tempo limitados. Essas variáveis podem ser compreendidas como a quantidade de alunos em sala, as necessidades socioeducacionais, os recursos pedagógicos disponíveis, ou outros elementos que interferem no processo de reflexão e dificultam a ação pedagógica, pois o “tempo disponível para a reflexão varia consideravelmente, dependendo da dimensão da turma, das estratégias de ensino, da composição e comportamento da turma e dos objetivos da aula” (Day, 1999, p. 54).

O processo de reflexão deve fazer parte da formação docente, porquanto implica o estabelecimento de relações com outros aspectos que articulam e interferem na prática pedagógica. Esse processo de reflexão é compreendido também na “interação com outros profissionais da educação, ampliando assim o conhecimento e a criatividade” (P34). Além disso, a necessidade de um encaminhamento metodológico em que se atenda ao direito à aprendizagem de cada aluno incide sobre “o professor reflexivo que não se limita ao que aprendeu na formação inicial, nem ao que descobriu em sua prática, mas também com aquilo que aprendeu com os outros professores e vivências” (P100), partilhadas no âmbito escolar.

Para Tardif (2014, p. 21), a ação docente possui uma relação articulada com o saber cognitivo e social que é utilizado pelos docentes em sua prática. O saber docente não é resultante de uma única experiência vivida, “mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho” (Tardif, 2014, p. 21), colocando-os como condição básica para a ação pedagógica do docente.

A ação pedagógica do docente pode ser resultante de diretrizes estabelecidas no contexto em que se insere, “mas também pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (Sacristán, 1999, p. 74).

O docente, ao definir sua ação, pode assumir a responsabilidade sobre a garantia da alfabetização dos alunos e buscar, de maneira crítica, avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem que desenvolve no contexto de sala de aula, que, de acordo com Sacristán (1999, p. 740), deve “estimular o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos”. Nesse sentido, a docente alfabetizadora P24 considera que a “reflexão auxilia na modificação de seus métodos de ensino, para que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa para o aluno, a qual implica uma reelaboração contínua da ação pedagógica” (P24).

A docente P24 compreende a necessidade da reflexão sobre os diferentes métodos de ensino e as necessidades e habilidades básicas para aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica. Assim, a formação continuada no Pacto destaca a habilidade de reflexão sobre a prática, a necessidade de avaliá-la a partir da teoria que sustenta o processo pedagógico e depois reelaborá-la para evitar a exclusão social dos alunos. O docente alfabetizador, a partir do Pacto, assume uma responsabilidade social, a qual, por meio da alfabetização e do letramento, auxiliará na emancipação das pessoas no contexto social e globalizado.

A docente alfabetizadora P82 destaca “O compromisso dos educadores em torno do pressuposto de que, até aos oito anos de idade, as crianças tenham se apropriado dos conhecimentos necessários à escrita e a leitura de textos que circulem socialmente” (P82). Esse relato descreve ter havido, pela docente, apropriação da diretriz frente ao seu compromisso social assumido na política educacional para a alfabetização até o terceiro ano do ciclo e no máximo aos oito anos de idade. Revela “não apenas uma reflexão na e sobre a ação, mas também acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental” (Day, 1999, p. 57) para que de fato o docente tenha uma reflexão acerca da ação no processo educacional.

Com a participação dos noventa e seis (96) docentes alfabetizadores, foi possível observar que cinquenta (50) docentes destacaram as trocas de experiência como momento significativo na formação do PNAIC. A docente alfabetizadora P30 salientou que “os momentos de trocas de experiências pedagógicas e os relatos lhe trouxeram maior entusiasmo para atuar como agente social” na prática educacional.

Assim, de acordo com os dados, 52 % dos docentes evidenciaram a troca de experiência como um processo significativo na formação continuada do PNAIC.

A troca de experiência na formação do PNAIC contribui para o desenvolvimento do docente alfabetizador, que necessita de reflexão acerca de práticas que mobilizem saberes para a ação pedagógica, em sala de aula, na garantia da aprendizagem dos alunos. Observamos que 52 % desses docentes alfabetizadores consideram importante a colaboração de experiências de outros profissionais na formação e no desenvolvimento da sua prática pedagógica como alfabetizador na garantia da aprendizagem dos alunos. A contribuição com “a troca de experiências traz a percepção de que muitos problemas enfrentados em sala de aula são os mesmos de outros colegas” (P11).

A troca de experiências entre os docentes possibilita a reflexão sobre o contexto quanto à ação, na qual a criticidade em relação aos aspectos que envolvem a questão prática pedagógica para efetivação do processo de alfabetização é fundamental. Para a garantia da aprendizagem, o planejamento do docente deve contemplar ações que “orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitando a improvisação desnecessária” (Brasil, 2012d, p. 12) do processo ensino e aprendizagem dos estudantes.

Como explica Sacristán, “o docente não define a prática, mas sim o papel que ela ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações” (Sacristán, 1999, p. 74), que resultam dos espaços em que participam.

Ao docente alfabetizador fica o desafio de ampliar o repertório de conhecimentos, destrezas e saberes para poder intervir de maneira adequada no processo de aprendizagem que envolve a alfabetização. Essa articulação envolve “o tripé ‘metas educativas, processos de aprendizagem e frentes de trabalho pedagógico’, compreendido na sua inter-relação’ compondo uma sólida base para a reflexão sobre a ação escolar” (Colello, 2012, p. 33).

Constatou-se, na análise dos dados, que 37 % dos docentes consideraram a prática da flexibilidade como um elemento fundamental no processo pedagógico e, conseqüentemente, a grande maioria dos docentes alfabetizadores que atua em salas de aula não faz a reflexão no fazer pedagógico para compreender os percursos individuais e sociais dos alunos, o que dificulta a garantia ao direito à aprendizagem de todos.

4. Considerações Finais

É possível concluir, à luz dos dados coletados, que os docentes alfabetizadores participantes da formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa tiveram diferentes percepções sobre as diretrizes para a alfabetização estabelecidas pelas políticas propostas. O PNAIC segue diretrizes da política global para a formação do docente e destaca a importância da mobilização dos saberes por parte dos alfabetizadores, para que a aprendizagem se efetive na ação pedagógica em sala de aula.

A formação continuada do alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi muito relevante no contexto social. Sua estrutura e a fundamentação teórica das ações apresentaram como principal objetivo a orientação à prática docente para a efetivação do direito à educação de qualidade e a efetiva aprendizagem de todos alunos. Sendo assim, os estados e municípios em regime de colaboração trabalharam para executar as ações que correspondem ao Pacto, tendo como aspecto central da ação pedagógica o planejamento articulado à avaliação diagnóstica e processual, a qual tem como objetivo diagnosticar as habilidades e competências individuais, para que seja possível definir um planejamento que garanta a qualidade de aprendizagem de modo efetivo. Essas ações representam a articulação das diretrizes da Unesco, que destacam o processo de monitoramento e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos.

A análise qualitativa dos questionários respondidos pelos noventa e seis docentes alfabetizadores no município de São José dos Pinhais-PR demonstra que, no período de formação continuada do PNAIC, experiências foram compartilhadas, ressignificadas e mobilizadas nas memórias de cada docente, colaborando para a formação de sua identidade como docente alfabetizador. Junto a isso, o docente carrega consigo memórias, experiências, acertos, erros, certezas e incertezas, que interferem em seu trabalho quando da mobilização dos saberes, que são então construídos e reconstruídos. O docente alfabetizador não é um técnico que executa uma metodologia para um grupo de estudantes, mas, sim, um profissional que atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, para o alcance da alfabetização e a qualidade social da educação.

A experiência que envolve a ação docente do professor alfabetizador inclui experiências da prática pedagógica, trocas de experiências com outros docentes, conhecimento adquirido no processo de ensino e aprendizagem, cultura da sua identidade como profissional e cultura da comunidade escolar e do seu entorno. Assim, essa ação pedagógica é dinâmica e vivida de tomadas de decisão facilitadas pela experiência adquirida no ciclo de alfabetização. Entretanto, cabe referir que tal experiência docente só será revertida em um melhor desempenho na docência como alfabetizador se for ultrapassado o espaço da sala de aula ou da unidade escolar em que se atua. Portanto, só a experiência docente não garante a efetividade na ação pedagógica. A experiência deve estar acompanhada de momentos e espaços que oportunizem aos docentes a ampliação de seus conhecimentos, a reelaboração de sua

prática a partir da teoria aprendida e a reflexão sobre o processo. Esse trabalho de formação continuada docente inclui mobilizar saberes e contextualizar e conhecer as diretrizes da política educacional para a alfabetização, para que o docente se reconheça como agente de transformação social.

Nessa direção, a pesquisa constatou que 68 % dos docentes alfabetizadores compreendem o significado da expressão “alfabetização na idade certa” mencionado como objetivo prioritário do Pacto. Esse objetivo que orienta a política educacional expressa no programa de formação do PNAIC necessita que os docentes alfabetizadores percebam e reconheçam as necessidades básicas para a aprendizagem de cada estudante, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais e ou sociais.

Os docentes, ao reconhecer as necessidades básicas de cada estudante, precisam garantir, na gestão do trabalho pedagógico: estratégias de ensino com base no diagnóstico, na organização do trabalho pedagógico com uso de diversos recursos materiais articulado à ludicidade, afetividade no processo e a interdisciplinaridade. Assim, esses elementos são fundamentais no planejamento pedagógico.

Em suma, é possível afirmar que as políticas educacionais implantadas no Brasil para a alfabetização na idade certa, por meio do PNAIC, possibilitaram, no processo de formação continuada do docente, momentos e espaços de reflexão sobre a ação pedagógica docente e o papel desse docente como agente de responsabilidade social para a garantia dos direitos de aprendizagem, embora nem todos os docentes estivessem envolvidos no processo de formação continuada proposto pelo PNAIC.

A pesquisa constatou que apesar de os docentes alfabetizadores terem demonstrado clareza quanto à compreensão do significado de alfabetização na idade certa, os dados coletados expressam que apenas 37 % dos docentes participantes da pesquisa compreenderam que a reflexão docente deve estar pautada sobre a ação e 34 % dos alfabetizadores consideraram importante, na gestão do trabalho pedagógico, o planejamento e o uso de estratégias diversificadas como fundamental para a garantia da aprendizagem.

Portanto, esses índices denotam que menos da metade dos docentes alfabetizadores exerce seu protagonismo nas ações para a garantia da alfabetização de todos os alunos, uma vez que não prioriza a reflexão sobre a ação. Assim, o docente deixa de exercer seu papel com responsabilidade social diante da política educacional para a alfabetização, pois se não realiza a reflexão sobre sua ação, não consegue ter uma percepção diferenciada e individual para cada criança em suas potencialidades e necessidades.

A reflexão sobre a ação desempenha papel relevante na gestão do trabalho pedagógico, em que elementos teóricos e conceituais são necessários à garantia do direito dos estudantes a serem alfabetizados na idade certa.

4. Referências

- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- Brasil (2012). Ministério da Educação. Portaria nº 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de jul. 2012. Recuperado de http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx
- Brasil (2012a). Ministério da Educação. *Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: Brasil do Futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF. Recuperado de http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf
- Brasil (2012b). Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2012c). Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf

- Brasil (2012d). Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor Alfabetizador*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>
- Brasil (2012e). Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem*. Ano 1 Caderno 8. Brasília: MEC/SEB. Recuperado de <http://pacto.mec.gov.br> <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>
- Brasil (2015). Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. *Caderno de Apresentação*. Brasília. DF. Recuperado de http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_apresentacao.pdf
- Colello, S. M. G. (2012). *A escola que (não) ensina a escrever*. 2. ed. São Paulo: Summus.
- CONSED – UNESCO (2007). *O Desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: UNESCO.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2012). *Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes*. Brasília: UNICEF.
- Gatti, B. (2003). Formação continuada de professores: A questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 119, pp. 191-204. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010>
- Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. En A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto-Editora.
- São José dos Pinhais – Paraná (SJP-PR) (2018). *Educação*.. Recuperado de <http://www.sjp.pr.gov.br/educacao/>
- Soares, M. B. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- UNESCO. (1998). *A Unesco e a educação na América Latina 1987-1997*. Santiago-Chile.