

## **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO – PA**

*por Manoella Gonçalves Bazzo\* (FAEL)\*\* e Gilmar Dias (FAEL)\*\*\**

### **RESUMO**

Esse artigo voltou-se para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, trazendo como plano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), atual programa do Governo Federal na área da educação, implantado em 2012, com vista a garantir a aquisição da leitura e da escrita de milhões de crianças até os 08 anos de idade. O objetivo foi analisar as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa (linguagens) do ciclo de alfabetização, que participaram do primeiro ano de ações do programa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; alfabetização; práticas pedagógicas.

### **ABSTRACT**

This article is directed to the pedagogical practice of literacy teachers based on the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a current program by the Federal Government of Brazil within the area of education, established in 2012, with the purpose of ensuring the acquisition of reading and writing for millions of children up to 8 years of age. The objective was to analyze the changes within the pedagogical practice of Portuguese language teachers who participated in the first year of the program.

**KEYWORDS:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; literacy; pedagogical practices.

\* [manubazzo@yahoo.com.br](mailto:manubazzo@yahoo.com.br)

\*\* Faculdade Educacional da Lapa

\*\*\* Faculdade Educacional da Lapa

## 1. INTRODUÇÃO

A educação envolve uma rede de pensamentos, teorias, ações, práticas, métodos e recursos (humanos, físicos e estruturais) com vista a garantir um direito fundamental de todo cidadão.

Dentre as várias áreas desse processo, a alfabetização é espaço fundamental na vida escolar de qualquer aluno. Dessa depende grande parte do sucesso e avanço do educando em todo o ciclo escolar.

Portanto, centrar forças e recursos nessa fase é fundamental para diminuir o grande déficit estudantil que o Brasil carrega na alfabetização de milhões de brasileiros e brasileiras.

Diante disso, essa pesquisa voltou-se para uma área fundamental da educação, a prática pedagógica dos professores, trazendo como plano de fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Dessa forma, a curiosidade, que move essa pesquisa, é de conhecer as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores de língua portuguesa (linguagens) do ciclo de alfabetização, que participaram do primeiro ano de ações do PNAIC.

Para tanto foi escolhido um espaço escolar, dentre os vários existentes no município de Redenção, estado do Pará, que serviu de campo de pesquisa para esse estudo. A escola escolhida foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Ribeiro, situada no setor Serrinha, numa comunidade periférica da cidade, e que oferta os primeiros anos do Ensino Fundamental durante o período diurno, acolhendo centenas de alunos no ciclo de alfabetização.

A partir disso, o roteiro de trabalho foi elaborado, tendo como foco um estudo de caso, a partir do objetivo exposto. Foram elaborados alguns roteiros de coleta de dados, como questionário e entrevista, além da observação *in loco* da realidade proposta.

Após a coleta, os dados foram analisados, à luz de bases teóricas na área de educação, ensino de língua portuguesa e alfabetização, além dos subsídios disponíveis do PNAIC.

Considerando todo o material colhido, foi possível constatar algumas dificuldades na prática pedagógica das professoras entrevistadas; para as quais foram sugeridas algumas soluções no final desse artigo.

## 2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O tema da alfabetização, com seus avanços e desafios, é algo que mobiliza todos os profissionais da educação, e também teóricos e pesquisadores de diferentes áreas científicas e sociais.

Kramer (2010) destaca que o fracasso na alfabetização é o grande *iceberg* presente na escola,

construído, entre outras situações, pela descrença do professor diante do sistema educacional desigual e excludente que foi se instaurando no país ao longo do tempo.

É a partir dessa conjuntura que o poder público assume papel decisivo para as mudanças necessárias. Segundo Antunes (2009), o problema na alfabetização vem ganhando atenção dos entes governamentais a fim de se diminuïrem as taxas de analfabetismo, melhorando a qualidade do ensino para uma formação cidadã, para uma escola eficiente.

Um bom exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referência para o ensino em todo o país, implantados em 1997; a ampliação do Ensino Fundamental de 08 anos para 09 anos, em 2006; e, recentemente, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual é entendido como:

[...] um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 11).

Esse compromisso foi implantado em todas as escolas da rede pública de ensino, urbanas e rurais, e está apoiado no ciclo de alfabetização de 03 anos, ou seja, 600 dias letivos. Conforme o livreto do PNAIC: “[...] o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita” (BRASIL, 2014, p. 17).

O programa está fundamentado em quatro eixos de atuação, que são:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, mobilização e controle social. (BRASIL, 2012).

No primeiro eixo, “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo”, observa-se a preocupação com a qualificação dos profissionais que irão atuar no ciclo de alfabetização.

A formação tem a proposta de encontros presenciais, como destaca o livreto do PNAIC: “curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano” (BRASIL, 2014, p. 12). Nesse período, os professores alfabetizadores entrarão em contato com o material didático disponibilizado pelo programa, refletirão ações e debates acerca de temas

relacionados à alfabetização.

Conforme Gomes: “[...] a formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe” (2013, p. 06). Dessa forma, o professor atuante pode se atualizar enquanto profissional e fortalecer práticas inovadoras de alfabetização.

O segundo eixo “materiais didáticos obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais” leva em consideração o suporte pedagógico ao professor, com a disposição de recursos variados – jogos pedagógicos, livros paradidáticos e outros, para a própria formação e para a atuação na sala de aula.

Essa proposta vem favorecer uma didática mais lúdica e atrativa. E, quanto ao uso de materiais ou recursos didáticos e apoio, enfocando o ensino de língua portuguesa, ressaltam-se as orientações do PCN de Língua Portuguesa, “o mais importante [...] é realizar uma boa seleção dos materiais que se incorporarão à aula, tendo como critério a qualidade tanto do ponto de vista linguístico quanto gráfico” (1997, p. 93). Essa seleção depende do conhecimento que o professor terá de seu aluno e das propostas de ensino para cada ano escolar.

O terceiro eixo “avaliações sistemáticas” possui espaço privilegiado e está dividido em três partes. Conforme resume Gomes:

- avaliações processuais, a serem debatidas durante o curso de formação de professores alfabetizadores;
- a Provinha Brasil, a ser utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes de ensino junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;
- a avaliação externa, coordenada pelo INEP, a que serão submetidos os alunos ao final do 3º ano, a fim de verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (2013, p. 08).

Ainda, Gomes (2013) destaca que o controle da avaliação permitirá o levantamento de dados estatísticos, criando uma visualização da realidade presente, além da formação de banco de dados.

A avaliação processual do ensino também visa melhorar as ações do professor quanto à forma de avaliar os alunos e assim, como destaca Gomes: “[...] desenvolvendo melhores competências internas para monitorar e avaliar a aprendizagem dos alunos, a escola será mais capaz de construir diagnósticos e organizar o planejamento pedagógico” (2013, p. 09).

Sobre o último eixo “gestão, mobilização e controle social”, este visa garantir a boa gestão do programa em todas as esferas governamentais. Como destaca Gomes:

Haverá um arranjo institucional específico para a gestão das ações do

Pacto. Será formado um Comitê Gestor Nacional, com papel de coordenação, e um Comitê em cada Estado, com representação dos atores educacionais mais envolvidos no processo. Esse último será responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos daquela localidade. Também serão criadas coordenações estaduais e municipais, no âmbito das respectivas Secretarias de Educação, com funções de gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto (2013, p. 07).

Dessa forma existirá um conselho gestor a nível nacional, estadual e municipal, além de coordenações estaduais e distrital, que permitirão o engajamento de todos no controle e no monitoramento das ações. O mesmo se dará por meio do SisPacto, o qual, conforme explica o livreto do PNAIC está: “[...] destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto” (BRASIL, 2014, p. 14).

Além disso, o programa ainda prevê o pagamento de bolsas para os professores participantes e a premiação de docentes e escolas que conseguirem avançar positivamente na alfabetização das crianças.

O PNAIC é, portanto, uma ação política que reflete a preocupação sobre a realidade de milhões de brasileiros, que apesar de passar por vários anos nos bancos escolares, não conseguem estar plenamente alfabetizados, ou seja, não possuem a consciência real do uso da língua portuguesa em sua realidade, seja na forma da fala, da escrita ou da leitura dessa língua.

As propostas de ensino e novas políticas para o sistema de alfabetização tornam-se fundamental para as mudanças que se pretendem alcançar a fim de que essa realidade se modifique na vida de milhões de crianças.

### **3. O PROFESSOR E SEU PAPEL NA ALFABETIZAÇÃO**

Conforme Kramer: “[...] a alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola” (2010, p. 98), ou seja, o aluno que chega à sala de aula já traz consigo uma bagagem de conhecimentos que influencia a sua experiência com as letras e os números.

Diante disso, cabe ao professor o desafio de conhecer a realidade de seus alunos e utilizar esse conhecimento unido às práticas que valorizem a autonomia do educando enquanto sujeito de sua aprendizagem.

Freire (2002) destaca a importância da valorização dos saberes dos educandos como atitude ética do professor na sua prática educativa. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 25). Fazendo isso, o educador é capaz de respeitar a autonomia do ser do educando e desenvolver uma prática

coerente entre o ensinar e o aprender.

Todavia, em um mundo com facilidade e rapidez de acesso a diferentes saberes o educador deve saber direcionar o ensino. Como destaca Possenti: “[...] o que já é sabido não precisa ser ensinado [...]” (2006, p. 37), ou seja, o professor deve ter consciência do seu papel na construção de novos saberes em suas práticas educativas, valorizar o conhecimento de mundo do aluno e, unindo tudo isso, desenvolver atividades com vista a realizar uma alfabetização eficaz.

Fora isso, alguns requisitos muito importantes são exigidos do professor alfabetizador. É necessário que esse profissional tenha acesso ao conhecimento de alguns saberes linguísticos, como o conceito de língua, de erro, de aquisição da fala e da escrita. Saberes que permitem a reflexão de ensino de língua que se está ministrando e que tipo de discente se está formando.

E ainda, conforme Possenti: “[...] no caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e do ensino de língua na escola [...]” (2006, p. 32). O professor precisa tomar consciência do que está ensinando, precisa se assumir como aprendiz, e como pesquisador.

Dessa forma, não valem somente os estímulos externos, como ações governamentais, para que as aulas de língua portuguesa sejam capazes de alfabetizar e letrar os discentes, que todos os anos passam pelos bancos escolares. É preciso contar com o compromisso e as reflexões do professor acerca de suas práticas, de sua concepção de língua e dos resultados de suas ações.

Freire (2002) aponta que é preciso o compromisso do educador com a reflexão crítica de sua prática, reconhecendo que “ensinar não é transferir conhecimento” (2002, p. 21), mas muito além, é proporcionar a construção do mesmo. E, particularmente, na área da linguagem, gerar consciência linguística dos usos e desusos dessa em diferentes espaços de interação.

Além de preocupar-se com essa questão, o professor alfabetizador deve estar em constante processo de formação e reformulação de sua prática pedagógica, promovendo o seu desenvolvimento pessoal, de um saber ingênuo para o saber metódico. Essa perspectiva orienta a ação dos professores que deve promover uma alfabetização voltada para a vida.

#### **4. METODOLOGIA DA PESQUISA REALIZADA**

A presente pesquisa foi fundamentada num estudo de caso, utilizando alguns instrumentos de coleta de dados e uma revisão bibliográfica aprofundada na temática da área em questão.

Conforme Gil, pode-se entender o estudo de caso como o: “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]” (2002, p. 54). Dessa forma, essa pesquisa entrou no cotidiano do espaço escolar a fim de alcançar os objetivos

propostos, colhendo informações pertinentes ao assunto por meio de entrevistas com as professoras que participaram da formação em linguagens do PNAIC.

Para a coleta de dados, foram utilizados alguns instrumentos, como entrevista, questionários e a observação. Sobre a entrevista, Gil (2002) destaca que é uma das mais flexíveis formas de coleta de dados, contudo deve-se preocupar com alguns fatos como perguntas diretas ou indiretas, conhecimento do entrevistado sobre o tema, orientação das respostas, entre outros.

Com relação ao questionário, Gil aponta que para sua elaboração deve-se considerar “[...] os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (2002, p. 116). Assim como na entrevista, alguns fatores devem ser considerados como inclusão de perguntas relacionadas ao problema proposto; formulação de perguntas claras, concretas e precisas; número limitado de perguntas, entre outros.

A respeito da observação, essa é destacada como um dos principais recursos para coleta de dados. Gil define a observação como “[...] o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (2008, p. 100). A partir desta é possível recolher dados fundamentais, que possibilitem a melhor condução da pesquisa.

Dessa forma, foram organizados três questionários. Os dois primeiros foram de entrevista direta com as professoras, onde o primeiro questionário foi organizado com respostas diretas do tipo, sim ou não; e, o segundo com respostas livres, a depender da opinião do entrevistado, ambos propondo analisar a participação das professoras no PNAIC e as mudanças advindas dessa participação.

O último questionário foi elaborado de forma a orientar a observação *in loco*, ou seja, do cotidiano escolar das professoras entrevistadas, tendo como base o contraste entre as respostas das docentes e a realidade na sala de aula.

As visitas para a coleta de dados ocorreram nos meses de setembro a novembro de 2014, nos períodos matutino e vespertino, visto que havia professoras que trabalhavam apenas um turno na escola.

Os questionários de entrevista foram aplicados simultaneamente, aproveitando os intervalos que as docentes tinham durante a aula. Esse momento durou em torno de 30 minutos com cada professora. E a observação da realidade escolar levou um período de aula com cada professora, totalizando 40 horas de observação.

## **5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS**

Essa pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Ribeiro, que funciona no setor Serrinha, Avenida Otávio Batista Arantes, no município de Redenção, estado do Pará.

Essa escola oferta o Ensino Fundamental I em dois turnos, matutino e vespertino, numa comunidade periférica da cidade, atingindo 415 alunos no ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino

Fundamental).

Ao todo, a escola possui 12 professoras que atuam no ciclo. Contudo, para a pesquisa somente 10 foram entrevistadas, visto que 02 não participaram da primeira etapa de formação do PNAIC, que contemplou a área de linguagens.

O primeiro contato com a escola aconteceu no mês de agosto do ano vigente, com uma conversa com a direção da escola, explicando o motivo da pesquisa. A diretora da escola foi muito receptiva e acolheu com satisfação o trabalho, liberando os caminhos para o contato com as professoras.

Nesse segundo momento, iniciou-se a conversa com cada professora, determinando horários e datas para as entrevistas e visita à sala de aula. Algumas professoras se sentiram incomodadas, alegaram terem pouco tempo para responder tantas perguntas, mas ao final, tudo correu bem.

Com tudo encaminhado, seguiram-se diversas visitas à escola, entre os meses de setembro a novembro, de forma a realizar a coleta de dados. Nessa pesquisa, essa coleta aconteceu por meio de entrevistas, o uso de questionários e a observação *in loco*.

As entrevistas aconteceram no ambiente escolar, seguindo o questionário de perguntas previamente elaborado, aproveitando ao máximo o tempo disponibilizado pelas professoras. Os questionários tinham o objetivo de organizar as ideias e coletar com maior propriedade as informações pertinentes ao objetivo dessa pesquisa, ou seja, de verificar as mudanças que aconteceram na prática do ensino de língua portuguesa (linguagens) pelos professores do ciclo de alfabetização após sua participação no PNAIC.

Analisando as respostas das professoras, conforme o Questionário de perguntas diretas, questão nº 01, nota-se a aceitação positiva das docentes ao PNAIC, visto que, foram unânimes em demonstrar que gostam de participar desse programa.

Quando questionadas sobre o motivo, na Entrevista, questão nº 01, o termo mais apontado pelas docentes foi o “novo”, presente em falas como “novidade”, “novas formas de alfabetizar”, “experiência nova”, “novas experiências”.

Dessa forma, nota-se que as professoras não apresentam medo de novidades nas práticas de ensino, mas pelo contrário, o novo é bem vindo, desde que seja possível de ser vivido na realidade escolar.

Freire (2002) destaca que uma das atitudes necessárias à prática do ensinar é a aceitação do novo.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do



novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (2002, p. 17).

Ou seja, o professor deve estar aberto a novas aprendizagens, sem, contudo abandonar o que ele já aprendeu por meio de outras formações e através da prática cotidiana. Mas, é partindo dessa realidade que se criam novas (re) leituras e experiências.

Conforme as respostas, essa aceitação ao novo está em consonância com a troca de experiências com as outras colegas de profissão e de modelos de atividades que possam ser colocadas em prática na sala de aula. Uma formação muito teórica, sem o embasamento com a realidade ou a prática cotidiana não é bem aceito, e acaba por não construir eco no dia a dia escolar.

Adiante, observando a questão nº 02 da Entrevista, a maior parte das professoras se considera uma professora alfabetizadora melhor após o PNAIC, com exceção de uma, que destacou que sempre se considerou uma boa professora alfabetizadora.

As professoras, em geral, apontam que aprenderam novas teorias e conhecimentos, que foram inseridos ao cotidiano escolar e estão presentes nas atividades e nos seus planejamentos. Há uma maior disposição em pensar a prática pedagógica e também motivação para sempre trazer coisas novas para a sala de aula.

É esse confronto com a realidade, que valoriza a reflexão entre teoria e prática, que as professoras estão encontrando por meio das formações do PNAIC. E isso é essencial na vida profissional do educador.

Freire (2002) destaca que o ato de ensinar exige a reflexão crítica sobre a prática. Somente assim pode-se ocorrer a progressão do saber ingênuo, que nasce da prática, para o da curiosidade epistemológica, mais metódica e planejada.

“O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2002, p. 18). É nesse sentido que a formação de professores em atividade ecoa na vida da escola.

Kramer (2010, p. 78-79) destaca o desafio da formação de professores em atividade, onde as diferentes formas de formação de professores acontecem enfocando dois caminhos “os treinamentos via efeito multiplicador e encontros de vivências”.

Relacionando a análise de Kramer à realidade da formação do PNAIC, nota-se a presença da metodologia

dos treinamentos com efeito multiplicador, onde existe a disseminação do conhecimento via instância maior para a divisão em diversos grupos de formação, constituídos por professores formadores.

Conforme Kramer, esse tipo de formação apresenta pontos negativos como “compreensão distorcida da proposta” fazendo com que o professor “nem continua alfabetizando [...] como sabia, nem incorpora as novas estratégias ou linha sugeridas” (2010, p. 79). E ainda, decorrente desse repasse de saberes, por meio do efeito multiplicador, os saberes adquiridos passam a não ter efeito nas práticas educativas dos professores.

Apesar de a metodologia do PNAIC se assemelhar ao método de treinamentos apresentado, esse efeito negativo não alcançou essa proposta de formação. Isso porque, a partir da fala das professoras e também da observação *in loco* realizada, as docentes sentem-se estimuladas na sua prática pedagógica.

No ambiente escolar é possível observar que em cada sala existe um cantinho da leitura, um varal de exposição de trabalhos e a preocupação das educadoras em organizar atividades de aquisição da escrita e leitura utilizando diferentes metodologias e recursos.

Ainda, a formação permitiu que as docentes lapidassem seu olhar para conhecer melhor o aluno, seu desenvolvimento e os níveis de aprendizagem. Esse enfoque no aluno, apontado na fala das professoras, permite compreender como os encontros de formação mexeram com a forma de pensar a prática pedagógica, visando não apenas o cumprimento do plano anual, mas, principalmente, organizar o ensino a partir do aluno.

O Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN) aponta que o aluno é o elemento principal na tríade para o ensino e aprendizagem do português, sendo os outros a língua e o ensino. “O aluno é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto do conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 29).

Segundo Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa, assim, cabe ao professor ser o mediador do conhecimento a ser adquirido ou ampliado. “O professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, como o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno” (BRASIL, 1997, p. 29). Por meio do PNAIC as professoras ganham formalidade teórica para planejar a prática sabendo quem são os sujeitos de sua ação pedagógica. Para Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2002, p. 21).

Sendo assim, os alunos ganham destaque na fala das professoras. Em face disso, se constrói o saber de que o conhecimento não é transferido, mas construído no dia a dia, a partir de diferentes experiências e oportunidades, que, no contexto escolar, passam pela mediação do docente.

Percebe-se que a proposta pedagógica apresentada pelo PNAIC, nas formações, são teorias que alguns professores já tiveram acesso, mas não conseguiram relacioná-las à sua prática. Com o PNAIC isso se modificou. O “novo” que as professoras apontam é na verdade, a descoberta da relação da teoria na prática e vice-versa. Como aponta uma professora “É uma forma de relembrar as metodologias e técnicas que vi na faculdade”.

Assim, Kramer (2010) observa que essa formação cumpre com seu papel à medida que tem colaborado de forma significativa na vida das professoras. Ainda segundo Kramer: “possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática” (2010, p. 81).

E como Freire aponta: “[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo” (2002, p. 12). Esse processo de formação tem proporcionado esse diálogo entre o teórico e o prático na vida profissional das professoras, tornando-as sujeitos conscientes do seu “estar no mundo”.

Essa relação da formação com a prática na sala de aula foi ainda mais explorada na próxima questão da Entrevista. Todas concordam sobre a colaboração da formação do PNAIC para a mudança no ensino da língua portuguesa com crianças na fase da alfabetização. Dessa forma, as docentes percebem o valor positivo dessa formação em sua vida profissional, refletindo na sua prática educacional.

A maior parte aponta que se sentem mais preparadas para o ensino da língua portuguesa, muito com o uso de novas metodologias e a presença de jogos nas atividades escolares.

Outro ponto positivo destacado na fala de algumas professoras é perceber no aluno a diferença que ela, enquanto professora, adotou na sua prática educacional. A participação dos alunos é vista como o termômetro das professoras, e o que se percebe é que essa participação e aprendizagem melhoraram, como se verifica na fala da professora “Os alunos acham a aula mais interessante, os alunos gostam das atividades propostas”.

Freire (2002) destaca a importância de releitura da prática de ensinar, na qual o docente também se torna discente no cotidiano de sua ação escolar. Ainda, Freire afirma que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2002, p. 12). Dessa forma, as professoras também renovam sua prática ao perceber o aluno como sujeito do processo de aprendizagem; esses, que além de estarem aprendendo novos conceitos da língua, também ensinam às professoras ao permitirem que essas reflitam a sua prática, buscando diferentes métodos e recursos para que sua prática seja significativa.

A isso se somam os esforços destinados das professoras em considerarem a realidade do educando. De acordo com Souza: “[...] nem toda proposta ou intenção em sala de aula promovem a aprendizagem. As atividades propostas precisam ter objetivos claros, intenções bem delineadas, não só para o professor, como também para o aluno” (2012, p. 07). Ou seja, com os docentes conscientes de seu papel na aprendizagem e tendo o aluno como objetivo central, as atividades propostas são organizadas de forma a pensar em todas essas ações. As intenções bem delineadas ficam bem definidas por meio da construção das rotinas semanais.

Constrói-se, portanto, a rigorosidade metódica defendida por Freire (2002), processo pelo qual o professor deve proporcionar ao educando o contato com o objeto do conhecimento. Para Freire o educador deve assim: “[...] reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (2002, p. 13), que, ainda segundo Freire, permitindo que o aluno seja autor no processo de aprendizagem, propiciando o saber ensinado, que seja: “[...] o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (2002, p. 13).

Todas as professoras constroem a rotina semanal tendo-a como norteadora das atividades. A construção dessa envolve encontros, trocas de experiências e ideias entre uma ou mais professoras, favorecendo a partilha e o fortalecimento de vínculos entre elas.

Em alguns momentos seguem-se a proposta das sequências didáticas permitindo o contato com outras áreas do conhecimento e atividades de letramento e alfabetização. Como aponta Souza (2012), a interdisciplinaridade permite ampliar a visão da proposta pedagógica para além da divisão em áreas de conhecimento, os quais muitas vezes se tornam rígidos e fixos. Ainda, segundo Souza: “Os conhecimentos relativos ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulados num todo coerente” (2012, p. 09).

Conforme Silva (2010) é importante a presença de contextos significativos de aprendizagem com o uso de diferentes materiais didáticos a fim de propiciar uma alfabetização significativa. Silva ainda afirma que: “Para que isso ocorra, o planejamento da alfabetização deve oferecer aos alunos oportunidades de acesso a todo tipo de material escrito” (2010, p. 54).

Durante o período de observação, houve a proposta da sequência didática sobre o livro “Os Dez Sacizinhos” de Tatiana Belinky, onde as professoras exploraram por diferentes métodos e utilizando diversos recursos. Houve a exploração da leitura do texto, bem como a dramatização e a relação do tema ao folclore popular do personagem Saci.

Ainda, as professoras perceberam também que o uso de jogos e a ludicidade são ferramentas importantes para o ensino das crianças na fase de alfabetização. De acordo com Kramer: “[...] as diversas correntes das pedagogias modernas propõem o jogo como alternativa nova de desencadear as atividades” (2010, p. 103). Isso parte do pressuposto de que o jogo e as brincadeiras são atividades inatas das crianças. Dessa forma, os professores devem proporcionar essas atividades no cotidiano

escolar a fim de estimular o prazer e o lazer no ambiente escolar, mas também minimizar o clima de trabalho e esforço dispendido pelos educandos durante as atividades de aprendizagem.

Esse tema é tão importante que, dentre as temáticas exploradas nos fascículos de formação, existem as voltadas especialmente para essa área, como, por exemplo, a Unidade 04 do Ano 01 que traz o tema “Ludicidade na sala de aula”, onde o tema é abordado por meio da reflexão sobre os direitos das crianças, a interação entre brincar e aprender e os jogos na sala de aula.

Outro ponto muito apontado pelas professoras foi a questão do material de apoio e dos fascículos recebidos por cada docente. Esse material é de ótima qualidade e conforme a depoimento coletado, tem servido de base para muitas atividades dentro e fora da sala de aula.

Observando os fascículos recebidos pelas docentes, destaca-se que cada uma recebeu o seu bloco dependendo no ano escolar (1º, 2º ou 3º ano). Os mesmos trazem textos reflexivos que embasavam os encontros de formação, e ainda sugestões de atividades para os encontros e para os professores realizarem na sala de aula.

Esse ponto pode ser confirmado conforme a questão nº 04 do Questionário, onde houve totalidade por parte das professoras quanto à colaboração do material disponibilizado pelo programa na prática educativa. E ainda, conforme o depoimento das docentes o material é muito bom, sendo base para diversas atividades que são desenvolvidas na sala de aula e estimulando a criação de novas.

Destaca-se ainda, a fala de uma das entrevistadas, que ao se referir ao PNAIC diz: “Tem sido o melhor programa de formação dentro dos meus 20 anos de carreira, visto que há o suporte básico por meio de subsídios”. Dessa forma, um diferencial dos encontros de formação do PNAIC são os fascículos, ou subsídios como a professora apontou, que permitem a relação teoria e prática.

Contudo, apesar da boa aceitação do programa entre as professoras, existem alguns pontos que atrapalham essa nova experiência, sendo, portanto desafios a serem enfrentados. Conforme a questão nº 03 do Questionário, 80% das professoras encontram dificuldades para a aplicação das propostas do PNAIC no seu dia a dia escolar.

Em consonância a isso, a questão nº 04 da Entrevista, aponta que a principal dificuldade enfrentada pelas professoras é a falta de material. Elas explicam que, a partir do PNAIC é exigido das professoras umas série de atividades, como confecção de murais, alfabetos, jogos, o cantinho da leitura entre outros, contudo a escola colabora muito pouco na oferta dos materiais necessários para a confecção desses (EVA, TNT, cola, tesoura, etc.).

Assim, as professoras precisam organizar diferentes estratégias para solucionar esse problema, como tirar do próprio orçamento, unir com outra professora e montar um mesmo material para que as duas possam utilizar – principalmente, quando a professora é de um turno e a outra é de outro, dividindo a mesma sala de aula, essa estratégia fica mais razoável – ou no último caso, elas deixam de fazer e buscam outra atividade.

Outro empecilho é a falta de tempo. As professoras destacam que para o planejamento das aulas e dos materiais necessários, é preciso tempo; contudo, elas não estão tendo esse tempo extra. A maioria trabalha dois turnos, e falta tempo para organizar tudo. A demanda de atividades aumentou, mas, não houve uma preocupação com o quesito tempo para isso.

Com a falta de tempo, surgem várias reclamações e a indisposição para as atividades em algumas das professoras. Para resolver esse problema, há que se contar com a paciência e saber valorizar cada momento, como os momentos de reuniões pedagógicas, sábados letivos e, em muitos casos, levar o serviço para terminar em casa, nos momentos oportunos.

Outra questão destacada por algumas das entrevistadas foi a falta de apoio da família na educação dos filhos. Essa problemática pode ser sentida na qualidade da aprendizagem dos alunos, onde quando existe o suporte da família, o aluno progride mais na sua educação, valorizando os saberes.

## **6. SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES: DESAFIOS EDUCACIONAIS**

A partir da observação da realidade escolar e do contato com as professoras, algumas dificuldades tornaram-se conhecidas, como anteriormente mencionadas: a falta de recursos e materiais, a falta de tempo e a falta de apoio da família na educação dos filhos.

Essa problemática verificada a partir da fala das entrevistas e no dia a dia da observação, é compreendida como desafios que precisam ser superados, apesar de sua constância.

Abordando a primeira problemática, que destaca a falta de recursos e materiais para a confecção de cartazes, murais, jogos entre outros, exigidos, principalmente após a formação do PNAIC, na fala de algumas professoras algumas soluções já foram apontadas. Uma delas é a união e a parceria entre as docentes para a confecção de um material que poderá ser usado em comum.

Dessa forma, existe a economia do material e, além disso, cria-se um vínculo de companheirismo que contribui para que o ambiente de trabalho, muitas vezes estressante, seja apaziguado por sentimentos de amizade e companheirismo.

Outra proposta é saber utilizar o que a escola já possui. No ambiente escolar em questão existem diversos espaços e materiais que estão disponíveis, mas são pouco explorados pelas professoras.

A biblioteca, por exemplo, é um espaço de uma riqueza incontestável, mas, que em nenhum momento da observação foi explorado pelas professoras. Acredita-se que por já existir o Cantinho da Leitura na sala de aula, o espaço da biblioteca já não se faz necessário, o que acaba por tornar-se um grande equívoco por parte das docentes.

Conforme Silva (2010), voltando-se para o ensino e aprendizagem da língua, o contato do educando com os mais diferentes contextos de interação e o acesso a diferentes meios por onde circunda a escrita é fundamental para o aprendizado. Cabe, contudo, ao professor saber organizar esse trabalho dentro do ambiente escolar.

Uma última proposta que surge é aproveitar as reuniões com a direção e expor o fato a quem é competente. Sabe-se que toda escola recebe verbas e recursos via Governo Federal, para que sejam aplicados no ambiente escolar.

Como exemplo, aponta-se o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que fornece uma assistência financeira às escolas. “O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica” (BRASIL, 2013).

Em conversa com a direção da escola, parte desse recurso pode ser aproveitado para custear os materiais necessários pelas professoras, minimizando o a dificuldade enfrentada.

Além desse programa a escola ainda conta com recursos do programa Mais Educação e Atleta na Escola, com mais verbas para serem investidas em aquisição de materiais, que podem ser aproveitados pelas docentes no planejamento de suas atividades.

Quanto à falta de tempo, essa é uma reclamação geral na atuação docente. Com os salários e remunerações desvalorizados, os professores acabam tendo que se sobrecarregar em turnos de aulas para no final do mês alcançar um valor razoável para seu sustento e de sua família.

Sobre essa problemática entre outras que fazem parte do cotidiano dos professores, Lelis (2012) faz uma abordagem interessante, fundamentada em autores internacionais e nacionais, constatando que existe uma sobrecarga de trabalho sobre o educador advinda de diferente fature, entre os quais, se destacam a preparação das aulas, correção de atividades e estudos que são realizados fora do horário de trabalho.

E, quanto a ultima problemática apontada, a falta de participação da família na educação, essa é uma questão que caracteriza as escolas brasileiras. Lelis chama a atenção para essa questão, quando destaca que: “[...] entre os principais conflitos enfrentados pelos docentes na gestão da classe, estão a indisciplina, a dispersão, a dificuldade de envolvimento das famílias com a escolarização dos seus filhos” (2012, p. 171 [grifo meu]).

A participação da família na educação dos filhos é um conceito que vem mudando com o percurso do tempo. De acordo com Santos e Toniosso (2014), a família era a principal instituição responsável pela educação dos indivíduos. Contudo, na transição entre os séculos XVIII e XIX, com a industrialização e a entrada das mulheres no mercado do trabalho, fortaleceram-se as instituições escolares, como formadoras e importantes no processo educativo das crianças.

As escolas ganham destaque durante esse percurso de tempo, principalmente na formação para a cidadania e profissional dos indivíduos, todavia, como destacam Santos e Toniosso: “[...] cabe aos pais direcionar a criança para uma formação sistemática, enfatizando a educação como esfera significativa para seu desenvolvimento integral” (2014, p. 130).

No relato das professoras, algumas crianças são criadas apenas pela avó, outro só tem a mãe ou o pai, e outros reúnem vários membros na mesma casa. Essa diversidade evidencia as mudanças ocorridas dentro da instituição chamada “família”, o que pode acarretar a confusão na hora de encontrar os devidos responsáveis pela criança.

Apesar disso, a escola mantém essa preocupação e, o seu corpo administrativo tem consciência dessa dificuldade. Tanto que, no percurso do ano escolar propõe diferentes atividades e projetos que incentivem a participação da família na escola.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola estão contemplados diferentes projetos que busquem ampliar a relação família-escola. Um exemplo é o projeto “Mamãe: presente maravilhoso que Deus nos deu”, organizado em 2013, e que acontece no mês de maio em comemoração ao dia das mães.

Conforme a justificativa do projeto observa-se:

Nesse sentido, a Escola Carlos Ribeiro tem contribuído para uma sociedade melhor, por meio do desenvolvimento de uma educação de qualidade e compromisso social.

Ampliando essa contribuição, queremos aproximar cada vez mais a família da escola, para que juntos possamos vencer os desafios da educação. (EMEF, 2013, p. 26).

Sendo assim, nota-se que a escola vem trabalhando para que essa parceria dê certo. Contudo, ainda não está sendo suficiente.

Dessa forma, os professores precisam propor reuniões e projetos, junto com a equipe administrativa da escola, que tratem desse tema de forma mais específica, enfocando a dificuldade presente, aproveitando esses momentos para conscientizar a importância da relação família-escola.

De acordo com Dessen e Polonia, as escolas devem apropriar-se dos conhecimentos e contextos familiares e inseri-los dentro de seus PPPs: “As escolas devem procurar inserir no seu projeto pedagógico um espaço para valorizar, reconhecer e trabalhar as práticas educativas familiares e utilizá-las como recurso importante nos processos de aprendizagem dos alunos.” (2007, p. 28).

Essa inclusão deve buscar a participação dos pais de forma ativa, e não apenas passiva, como estímulo para se perceber a importância de cada um em todo o processo de aprendizagem.



Ainda, Dessen e Polonia continuam:

as escolas deveriam investir no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, dentre outros espaços de participação, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas (2007, p. 28-29).

Essas e outras propostas devem surgir a partir do contexto de interação entre equipe administrativa e professores. Esses, juntos, podem verificar a melhor forma de estimular a parceria família-escola, sem que nenhuma se sinta prejudicada ou invadida, em suas responsabilidades educacionais, mas conscientes do seu papel na educação de qualidade que se almeja a todos.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PNAIC é uma proposta na área educacional que demonstra a preocupação dos entes governamentais para um dos principais direitos de todo cidadão: a educação.

A área da alfabetização, e todo o processo envolvendo essa temática, é um período fundamental de novas aprendizagens na vida do discente, que subsidiará positiva ou negativamente todo o seu desenvolvimento educacional.

Por isso, garantir uma educação de qualidade, e principalmente uma alfabetização eficaz, é garantir que cada indivíduo seja capaz de avançar na sua autonomia como estudante.

A partir dessa proposta, observa-se que investir na formação continuada de professores em atividade tem seus pontos positivos, principalmente, quando se consegue unir a teoria com a prática, formando profissionais mais conscientes do seu papel na educação.

O PNAIC permitiu essa relação, e o que se observa são professoras mais reflexivas sobre a sua prática, e conscientes da necessidade de saber valorizar e respeitar o aluno, nas suas necessidades e dificuldades.

Apesar do pouco tempo de introdução, muitas mudanças foram sentidas na escola, como o entrosamento das professoras no planejamento de atividades e na construção de materiais para o ensino.

As salas de aula são espaços de aprendizagem com o Cantinho da Leitura, os varais de atividades e a Chamadinha, mas, vão além, pois o que se está em jogo é a alfabetização das crianças que por ela passam.

As professoras se sentem mais conscientes da importância do seu papel na educação de cada um dos alunos. Esse estímulo emocional impulsiona o docente a buscar e querer mais, saindo do ativismo e da rotina, contagiando todo o ambiente para a ruptura com práticas ultrapassadas de ensino.

Propostas como o PNAIC também atingem o emocional de cada profissional à medida que cada professor se percebe inserido num grande pacto, onde estão inclusos milhões de outros docentes, juntos na mesma causa: garantir a alfabetização de cada aluno até os 08 anos de idade.

Com essa pesquisa, podemos concluir que, apesar de existirem algumas dificuldades, a serem superadas, as professoras aprovaram positivamente a sua participação no PNAIC, se sentindo mais estimuladas a desempenhar o seu papel dentro do ambiente escolar, buscando novas estratégias para a prática educacional.

## REFERÊNCIAS

Antunes, Irlandé. (2009). *Aula de português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL. MEC - *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 114 p.

\_\_\_\_\_. MEC - *PNAIC*. [2014]. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf). Acessado em: 13/8/2014.

\_\_\_\_\_. MEC - *PNAIC: entendendo o Pacto*. (2012). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em: 24/8/2014.

\_\_\_\_\_. LDB, *Lei 9.396*, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acessado em: 25/8/2014.

\_\_\_\_\_. MEC. (2013). *Programa dinheiro direto na escola (PDDE)*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12320&Itemid=259](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=259). Acessado em: 05/01/2015.

Dessen, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, 36, 2, p. 21-32. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>. Acessado em: 15/02/2015.

EMEF Carlos Ribeiro. (2013). *Projeto político-pedagógico*. Redenção – PA.

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 54 p.

Gil, Antonio Carlos. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

\_\_\_\_\_. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, Ana Valeska Amaral. (2013). *Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/cp13004.pdf>. Acessado em: 25/8/2014.

Kramer, Sonia. (2010). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

Lelis, Isabel. (2012). *O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas*. *Sociologias*, 29, p. 152-174, jan./abr. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/26371>. Acessado em: 05/02/2015.

Possenti, Sírio. *Sobre o ensino de português na escola*. (2006). In: Geraldi, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, p. 33 -38.

Santos, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. (2014). A importância da relação escola-família. *Cadernos de Educação: ensino e sociedade*, 1 (1), Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074149.pdf>. Acessado em: 05/02/2015

Silva, Ceris Salete Ribas da. (2010). O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. MEC. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/ SEEB, v. 19.

Souza, Ivane Pedrosa de. Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. (2012). In: BRASIL. MEC. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequencias didáticas: ano 01, unidade 06*. Brasília: MEC.SEB, 48 p.

Recebido em: 27/07/2015

Aceito em: 20/10/2015