



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILA SOUSA FELACIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO:
UMA EXPERIÊNCIA DE HORIZONTALIDADE ENTRE A UNIVERSIDADE E A
ESCOLA BÁSICA.

Rio de Janeiro

2022

CAMILA SOUSA FELACIO

A formação continuada do PNAIC no estado do Rio de Janeiro: Uma experiência de horizontalidade entre a universidade e a escola básica.

Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, como requisito parcial a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elaine Constant

Rio de Janeiro

2022

CAMILA SOUSA FELACIO

A formação continuada do PNAIC no estado do Rio de Janeiro: Uma experiência de horizontalidade entre a universidade e a escola básica.

Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro, como requisito parcial a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dr^a Elaine Constant

Prof^a Dr^a Daniela Patti do Amaral

Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro

2022

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Elzi, que sempre me incentivou a continuar estudando.

Ao meu marido, Eduardo, que possibilitou a minha permanência na universidade, dedicando-me integralmente aos estudos e pesquisas.

À minha filha, Serena, que acompanhou a minha trajetória de perto. Sempre interessada em prestigiar meus trabalhos na universidade.

À minha família, pelo apoio, carinho e acolhimento.

Às minhas amigas, que deram a força que eu precisava.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, que proporciona em sua formação inicial, uma educação reflexiva e cidadã.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação, a quem tive o prazer e a honra de ser aluna e aprender muitas coisas.

À minha professora orientadora Elaine Constant, que me ajudou a traduzir todas as minhas ideias. Meu muito obrigada, por todos esses anos de diálogo e pela troca de experiência.

À equipe PNAIC/UFRJ que fizeram um trabalho incrível ao longo dos anos.

Ao grupo de extensão PNAIC/UFRJ que fizeram dos nossos encontros sempre muito rico e com debates profundos.

Aos professores e professoras do estado do Rio de Janeiro, que tornaram o PNAIC um programa de formação continuada especial, e com a cara dos professores alfabetizadores.

O empoderamento do conhecimento. Conhecimento é poder, com embasamento teórico, saber o porquê a gente faz. Porque eu faço ou deixei de fazer algumas coisas. A troca de experiência, e a humildade de estar construindo junto com os cursistas, essa construção coletiva foi divina, e maravilhosa, diferente de sentar e ouvir a palestra. Com uma base teórica consistente, porque as outras coisas eram mera reprodução do que a gente já fazia. Essa criação de conhecimento coletivo foi fundamental.

(Roberta Cristiane Cordeiro
07/12/2020

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os desdobramentos de uma política pública para formação continuada para professores alfabetizadores, como para a formação inicial, com a inserção de futuros pedagogos na avaliação dessa proposta. O eixo central da análise se voltou para os sentidos dados por professores alfabetizadores para troca de experiência como um princípio formativo. Para isso, a análise recorreu aos posicionamentos dos profissionais que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em um curso de extensão, no qual priorizou avaliar essa política, em especial, do estado do Rio de Janeiro. O estudo considerou que a política pública se definiu ao longo dos anos, como sua recepção se diferenciou nas redes municipais de educação do Rio. Também mostrou que os professores sugerem uma relação mais horizontal entre a Universidade pública e a Escola Básica, reivindicando a valorização da voz docente e dos saberes profissionais em um processo dialógico, portanto, formativo. Do mesmo modo, os alunos da pedagogia da UFRJ, inseridos nesse movimento, por meio da extensão universitária do PNAIC, passaram a compor uma rede de alfabetizadores. A pesquisa é uma análise qualitativa, a metodologia utilizada é a Análise de Conversa, para entender a voz do professor a partir de suas experiências mediante os desafios no cotidiano da escola básica. O referencial teórico para compor esse projeto se baseia nos conceitos de experiência de Jorge Larrosa (2002), Nóvoa (1992), Freire (1996), Mortatti (2010), Frangella (2016), entre outros. O material coletado para a pesquisa partiram dos debates com os professores formadores do PNAIC/RJ no Curso de Extensão “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro”, como dos registros escritos apresentados na plataforma virtual intitulada “Espaço Virtual de Aprendizagem – PNAIC/RJ”. O estudo conclui que a formação continuada do PNAIC se mostrou potente, pois formadores, alfabetizadores e futuros professores compartilharam momentos coletivos de reflexão, ampliando o diálogo sobre os diferentes saberes, como políticos e didático-pedagógicos sobre a alfabetização escolar, mobilizando novos paradigmas de formação continuada e instituindo uma rede dialógica de profissionais dedicados à alfabetização escolar no estado do Rio de Janeiro.

Palavras chaves: Troca de Experiência. Formação Continuada. PNAIC. Práticas Formativas.

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
CAPÍTULO 1	14
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA TENTATIVA DE GARANTIR O DIREITO DA APRENDIZAGEM	14
1. 1. PNAIC: “Um compromisso formal assumido por todos”	15
CAPÍTULO 2	32
O PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA REDE DIALÓGICA PARA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES	32
2.1. As vozes dos professores sobre as políticas públicas para formação continuada ...	32
2.2. PNAIC e os múltiplos espaços de formação inicial e continuada em debate.....	38
CAPÍTULO 3	54
UMA EXPERIÊNCIA DE HORIZONTALIDADE ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: AVALIAÇÃO DO PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	54
3.1. Os desafios para avaliar uma política de formação continuada.....	54
3.2. A avaliação de uma política pública em tempos de pandemia	58
3. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “Diálogos Ampliados sobre a alfabetização escolar”	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
Referências Bibliográficas.....	75

1. Introdução

A escolha deste projeto de pesquisa se deu a partir da minha trajetória na extensão universitária “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, coordenado pela professora Elaine Constant, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Essa extensão se iniciou no primeiro semestre de 2018, onde eu e alguns colegas acompanhamos as discussões dos professores formadores participantes do programa, por meio da Plataforma Virtual “Espaço Virtual de Aprendizagem – PNAIC/RJ”.

Durante os encontros de extensão do PNAIC, tive a oportunidade de vivenciar diversas experiências com os profissionais da educação básica, professores da Universidade Pública, professores e estudantes do curso médio modalidade normal, além de colegas extensionistas, alunas e alunos da Pedagogia da UFRJ. Esses encontros me permitiram refletir sobre os diferentes saberes profissionais, como os políticos e didático-pedagógicos. Isso significou novas experiências que, segundo Larrosa, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal”. (2002, p. 27). Dessa forma, as vivências dos professores se tornam singulares para cada estudantes do curso de Pedagogia.

Esse é o papel da extensão universitária! A extensão não se limita a um só lugar. Segundo os autores ARAUJO; BOHN; GARCIA (2013, p. 171): “indo além do espaço tradicional da sala de aula; e promotoras do deslocamento do espaço para a formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social.”.

Assim, a extensão universitária é fundamental para a formação de professores, pois gera a aproximação com uma determinada comunidade, ultrapassando as paredes da sala de aula.

Como já dito, ao longo da minha participação nas atividades da extensão do PNAIC, acompanhei o debate sobre a alfabetização e políticas públicas, a partir das experiências dos profissionais da educação. A troca de experiência, expressão essa repetida diversas vezes pelos professores nos debates, me trouxe inquietações sobre quais eram seus sentidos. Eu temia que os professores estivessem defendendo a prática pela prática, pois eu indagava: O que seria essa troca? Por que isso era tão importante para eles? Qual o motivo para afirmarem isso em suas falas?

Minha curiosidade ainda aumentava a cada encontro da extensão: Será que há diferenças entre a experiência do indivíduo e para um coletivo? E finalmente: A

experiência dos professores é levada em consideração nos programas oficiais de formação continuada?

Essas inquietações me levaram, no ano de 2018, a desenvolver alguns trabalhos como por exemplo, “Diálogos ampliados entre a Universidade pública e a escola básica: possíveis interpretações sobre formação continuada no espaço virtual de aprendizagem.”, e apresentei na Semana de Integração Acadêmica da UFRJ (SIAC). Em seguida, participei como autora com um capítulo intitulado: “PNAIC e as experiências docentes compartilhadas” juntamente com outras colegas, no livro “Redes de Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: Prática, extensão e integração na formação continuada”.

Assim, meu interesse acadêmico foi se desenvolvendo e em 2019, apresentei na SIAC o trabalho “A formação continuada pela perspectiva da troca de experiência entre a Educação Básica e a Universidade Pública”, que recebeu a menção honrosa do evento e foi publicado em forma de um resumo expandido na Revista do CFCH – Edição Especial SIAC 2019. No mesmo ano, mais uma vez participei do livro da extensão do PNAIC, “Professores Alfabetizadores e estudantes da Pedagogia: A formação continuada do PNAIC /RJ e o processo formativo da/na extensão universitária”, como coautora do capítulo “A experiência como resistência: subvertendo os caminhos da formação continuada.” Assim, mais indagações iam delineando meu percurso, como minha identidade como futura pedagoga. E cada vez mais fui me interessando sobre a formação continuada de professores alfabetizadores.

No ano de 2022, apresentei novamente outro trabalho para a SIAC: “Diálogos ampliados entre a universidade e a escola básica: possíveis interpretações sobre a formação continuada por meio da troca de experiência no PNAIC”, que também recebeu a menção honrosa do evento.

Enfim, eu já havia decidido me aprofundar com o tema sobre a troca de experiência, pois esse era o eixo presente em todos os trabalhos. Assim, um estudo monográfico poderia me ajudar a delinear o caminho para entender os sentidos da troca de experiência na formação dos professores alfabetizadores do PNAIC. Dessa forma, mantive as questões norteadoras para esta pesquisa: Qual o papel da troca de experiência para a formação continuada? Quais são os sentidos da troca de experiência, a partir de uma política pública para formação continuada para professores alfabetizadores?

Durante essa pesquisa, houve a possibilidade de seguir por quatro diferentes caminhos, respeitando a minha própria trajetória na extensão do PNAIC e as práticas desenvolvidas pela coordenação de formação. Eu já conhecia as práticas formativas do

PNAIC, mas em 2019, comecei a participar da avaliação da política. Encontrei a oportunidade para compreender alguns sentidos sobre a troca de experiência. Desse modo, escolhi algumas alternativas formativas para reflexões: a experiência por meio da plataforma “Espaço Virtual de Aprendizagem, os seminários presenciais do PNAIC nos municípios do Rio de Janeiro no ano de 2019, os encontros do Grupo de Trabalho “A voz docente como perspectiva metodológica na formação continuada” e, por fim, o curso de extensão “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro”. Essas atividades possui como diferencial o fato de serem criadas apenas para o estado do Rio, uma vez que o PNAIC era uma política nacional.

Mas, com a pandemia, novos rumos foram dados para avaliar a política. Assim, optei por fazer um recorte especial na pesquisa, decidi como objeto de estudo o curso de extensão “Diálogos Ampliados”, oferecido em 2020 para 300 profissionais da educação e ex-participantes do PNAIC, porque esse curso era voltado para avaliação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro. Foi uma decisão acertada, porque essa avaliação, com abordagem qualitativa, tornou-se um debate profundo, envolvendo todas as atividades que o programa promoveu desde o ano de 2013. Assim, o objetivo desta pesquisa foi delineado: identificar os sentidos da troca de experiência, como percurso formativo, para professores alfabetizadores e alunos extensionistas do curso de Pedagogia da UFRJ a partir da avaliação da proposta do PNAIC para o estado do Rio de Janeiro.

A partir daí, outros objetivos foram definidos e contribuíram para uma metodologia qualitativa de análise: compreender o valor das falas dos professores e sua correlação com as trocas de experiência, tanto nos ambientes de formação continuada do PNAIC, como durante os encontros virtuais no Google Meet do curso de extensão da avaliação. Também era preciso revisitar o fórum da plataforma “Espaço Virtual de Aprendizagem”, no qual os professores aprofundaram os debates ocorridos nos encontros virtuais; investigar quais as contribuições e desafios os professores alfabetizadores tiveram ao longo de suas formações continuadas, visando a troca de experiência compartilhadas nos grupos de formação, com a possibilidade de se constituir uma rede de alfabetização entre os professores.

Enfim, essa pesquisa consiste em um estudo qualitativo, no qual foi necessário realizar, primeiramente, uma análise dos documentos oficiais como a Constituição Federal, os documentos orientadores do PNAIC, produzidos pelo MEC. A revisão bibliográfica consistiu em uma análise de dissertações e pesquisas sobre o tema das

políticas públicas de formação continuada e as orientações internacionais para diminuição do analfabetismo infantil. O referencial teórico sobre formação continuada teve como contribuição os autores Larrosa (2002), Walter Benjamin (1987), Nóvoa (1995), Sanda de Deus (2016), entre outros, que ajudaram a refletir sobre a superação de paradigmas de formação continuada, trocas de experiência e o papel da extensão universitária.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, abrangendo quais são os compromissos assumidos, assim como a tentativa de garantir o direito de aprendizagem dos alunos. No segundo capítulo, é abordado o PNAIC no estado do Rio de Janeiro, e como o Pacto foi recebido pelos professores das redes municipais fluminenses. No terceiro capítulo, aprofundo as reflexões sobre a troca de experiência entre os professores alfabetizadores do PNAIC, com enfoque no curso de extensão “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro”, promovido pela equipe do PNAIC/UFRJ. E, por fim, as considerações finais da pesquisa, e o referencial teórico utilizado neste estudo.

Mais do que um programa de formação continuada o PNAIC estava se transformando num movimento político de equiparação sócio-pedagógica.

(Joelma Rosa Marinho 07/12/2020)

CAPÍTULO 1

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA TENTATIVA DE GARANTIR O DIREITO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um compromisso assumido, pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades, de alfabetizar os alunos das redes públicas até o terceiro ano do ensino fundamental.

Conforme Fernandes (2012)¹, os pactos ocorrem a partir de um princípio do federalismo, como acordos cooperativos, em que diferentes esferas autônomas se comprometem, com finalidades comuns e a partir de uma ordem voluntária. De acordo ainda com a autora, no federalismo, há a perspectiva de uma fundamentação estabelecida na dupla soberania: a soberania do governo federal e dos entes federados, entretanto, com inspiração em Rodden, a adoção de um federalismo pressupõe ‘que para algum subconjunto das decisões ou atividades do governo federal, torna-se necessário obter o consentimento ou a cooperação das unidades subnacionais’ (apud, Fernandes, p.41; Rodden, 2005, p.17).

É importante destacar que o PNAIC foi um “pacto”, portanto, uma política pública de formação de professores alfabetizadores entre os anos de 2012 e 2018 e implementada nos 27 estados brasileiros com a participação de 39 Universidades públicas e envolvimento das equipes pedagógicas de 5.470 municípios do país.

Neste sentido, esta pesquisa, ao propor uma análise teórica e empírica sobre uma política educacional para professores da Escola Básica, propõe compreender, ainda que parcialmente, a complexa relação entre a associação de uma proposta de formação continuada e seus desdobramentos sobre a formação inicial de futuros pedagogos, bem como a problematização – e proposição – de políticas públicas educacionais e os desdobramentos políticos pedagógicos, no contexto dos entes federados. Também buscar entender como se dá o discurso oficial sobre a valorização dos profissionais da educação no contexto federativo e a busca da melhoria da educação nos dois níveis supracitados.

¹ FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. In: SARMENTO, Diva Chaves. *Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

Para iniciar o estudo, apresento, neste capítulo, um breve histórico do PNAIC e alguns relatos dos coordenadores e formadores do PNAIC do estado do Rio de Janeiro, assim como a minha participação, e de outras alunas da Pedagogia, na extensão do PNAIC da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos de 2018 até 2021. O objetivo é mostrar os caminhos traçados para a implementação de um pacto educacional, via uma perspectiva curricular para alfabetização, e as percepções dos professores sobre esta política.

1. 1. PNAIC: “Um compromisso formal assumido por todos”²

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e reafirma o Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no qual prevê alfabetizar das crianças no ciclo de alfabetização³. Para isso, o PNAIC se constituiu em uma política organizada por meio de ações integradas com os materiais e referências didático-pedagógicas como curriculares. Essas foram oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), eram divididas em quatro eixos:

1. Formação continuada presencial para 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, controle social e mobilização.
- (CADERNO DE APRESENTAÇÃO. 2012, p. 5)

Esses eixos faziam parte dos seguintes compromissos assumidos pelo PNAIC:

- I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2012)

² O título se refere ao compromisso formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades. Este estudo defende que a educação se torne uma realidade para “todos”, mas sem o apagamento de professores e estudantes como indivíduos sócio-históricos, bem como da valorização de um projeto de educação pública universal e democrático.

³ É importante destacar que os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). De acordo com o documento, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

É importante destacar que o primeiro inciso sugere o compromisso da/na alfabetização em privilegiar a Língua Portuguesa e a Matemática. Por isso, nos primeiros anos do PNAIC, entre 2013 e 2015, o enfoque se deu a partir das áreas de comunicação e ciências exatas. Nesse sentido, pode-se afirmar que essa política educacional, ao priorizar os conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios, se vinculou com Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Segundo essa normativa, destaca-se que:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (BRASIL, 2013)

Sendo assim, desde 2013, às áreas de Linguagens e a Matemática são componentes curriculares obrigatórios para as políticas educacionais nacionais, destinadas à alfabetização escolar ⁴ e, no PNAIC, os encaminhamentos não foram diferentes. O curso de formação continuada dessa política foi voltado para a Língua Portuguesa no ano de 2013, e no ano de 2014, destinou-se para a formação em Matemática. Já em 2015, segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC, houve uma “ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização” (2015 p.7). O que envolveu vários temas como: Arte, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Interdisciplinaridade.

No entanto, para alguns autores do campo do Currículo, é necessário discutir as relações entre a formação de professores e a produção de políticas curriculares, pois,

⁴ Tomo como referência uma expressão utilizada por Maria do Rosário Mortatti (2010). A alfabetização escolar é aquela que acontece em lugar apropriado e preparado, para isto: o espaço escolar, caracterizando-se dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças. revisão da literatura recente sobre experiências de inclusão. No prelo. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago 2010.

conforme Frangella é importante atentar para as intenções apresentadas na elaboração das propostas curriculares em uma política:

O entendimento do currículo como campo de produção cultural, espaço-tempo de negociações que hibridizam discursos, inclui aí concepções e práticas produzidas nos diferentes contextos que concorrem para sua produção. Uma produção multifacetada que não se encerra na esfera de produção do texto da política, mas envolve contextos de influência e a prática cotidiana desenvolvida nas escolas, não como fornecedores de dados, mas partícipes do processo. (FRANGELLA, 2016, p.112)

Percebe-se que a autora ressalta que o cotidiano escolar é uma parte significativa do processo da produção de um currículo. Sendo assim, o contexto escolar exerce uma importante influência no processo de produção de um currículo.

Assim como no PNAIC, o currículo multicultural foi abordado no Caderno 1, intitulado "Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios". A discussão político-pedagógica acerca dos desafios para uma escola democrática e inclusiva, tiveram um aprofundamento na compreensão sobre um currículo multicultural para os anos iniciais do ensino fundamental:

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem. (CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO, 2012, p. 14)

Dessa forma, o caderno do PNAIC ressaltou a necessidade de conhecer as relações histórico-sociais que se estabelecem no cenário escolar, assim como a valorização das particularidades dos alunos, respeitando sempre o “direito à aprendizagem”, uma expressão marcante nessa política.

Essa perspectiva também se apresenta no Caderno 8, denominado de "Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem". Nesse material, justifica-se que era preciso assegurar o direito à aprendizagem dos alunos, com destaque para a necessidade de avaliação e planejamento do professor no processo didático-pedagógico:

Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam as diferentes necessidades das crianças. (BRASIL, CADERNO 8, 2012, p. 5)

Sendo assim, a ideia, ou conceito sobre “direito à aprendizagem” deveria ser apropriado pelo professor, pois esse auxiliaria no planejamento didático-pedagógico, favorecendo novos cenários para aprendizagens para os alunos. Dessa forma, o professor poderia desenvolver uma avaliação pedagógica, considerando o percurso de aprendizagem dos alunos.

A defesa do “direito à aprendizagem” possui marcas históricas e culturais. É importante destacar que na Conferência de Jomtien em 1990⁵, afirmando a renovação do compromisso em favor da educação para todos, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, na qual os objetivos estão voltados para o enfrentamento dos desafios dos países; como proporcionar a educação básica. Assim, para garantir a aprendizagem, segundo o artigo 3 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (UNESCO, 1990)

Segundo essa Declaração, é preciso oferecer a todos um padrão mínimo de qualidade, para que a educação se torne equitativa. A declaração também destaca, no artigo 8, a necessidade de se desenvolver uma política de apoio para os setores sociais, culturais e econômicos:

A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. (UNESCO, 1990).

⁵ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março em Jomtien, Tailândia.

Neste sentido, as políticas públicas entram como um compromisso para fortalecer e incentivar o desenvolvimento social. Um calendário geral foi estabelecido para ser desenvolvido ao longo da década de noventa:

1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (ver seção 1. 1); adotar medidas para a criação de um contexto político favorável (1.2), delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas de educação básica (1.3); definir como será feita a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1.4); mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais (1. 6). Os parceiros internacionais poderão prestar ajuda mediante o apoio direto e a cooperação regional, completando esta etapa preparatória (1990-1991). (UNESCO, 1990)

Sendo assim, os Governos tinham como meta a seguir; criar medidas políticas para promover a equidade e qualidade, assim como a eficiência de programas de educação básica e o direito à aprendizagem.

No ano de 2000, em Dakar, a Cúpula Mundial de Educação se comprometeu a alcançar as metas de Educação Para Todos (EPT):

O Marco de Ação de Dakar é um compromisso coletivo para a ação. Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos. Essa responsabilidade será atingida de forma mais eficaz por meio de amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. (UNESCO, 2000)

O compromisso reafirma os objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, para promover uma educação de qualidade para todos. Embora tenham ocorrido avanços ao longo da década de 1990, no ano 2000, de acordo com o texto, mais de 113 milhões de crianças ainda não tinham acesso ao ensino primário. De acordo com a Declaração, eles se comprometeram em:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e

adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;

d) alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

e) eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

f) melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, 2000)

Já a Declaração de Dakar (2000) se compromete a expandir a educação até a educação infantil, reafirmando o compromisso em assegurar acesso à educação de qualidade para todos. Destacando a equidade como meio de garantir uma qualidade na educação. Também afirma que os países devem preparar Planos Nacionais de Educação para Todos até, no máximo, 2002 (UNESCO, 2000).

Estes organismos passaram a exercer forte influência na definição das diretrizes educacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil, buscando diminuir os altos índices de analfabetismo de modo que o país pudesse atender às exigências do mercado competitivo. Convém lembrar que a Conferência Mundial de Educação para Todos, deu origem ao documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, que apontava a necessidade de investimentos no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de Língua Materna e Matemática, vistas como áreas prioritárias e condição essencial para a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Tais medidas internacionais, referente ao direito à educação e a aprendizagem, trouxeram uma grande preocupação para o Governo brasileiro, em especial, com desempenho escolar dos alunos. Isso representava buscar maneiras de garantir os direitos de aprendizagem dos alunos.

Essa inquietação com um “pacto pela aprendizagem” por meio de uma política de formação continuada para professores alfabetizadores, põe relevância sobre a relevância do processo avaliativo sobre o PNAIC, pois houve a incorporação de um eixo desta, destinado à avaliação do desempenho das crianças em fase de alfabetização escolar. Para

acompanhar os resultados da aprendizagem a partir de uma política, o segundo inciso, como do Manual do PNAIC, de 2012, ressaltam a realização de avaliações em larga escala para os alunos concluintes do terceiro ano do ensino fundamental:

Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas. Também neste caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas será assumido pelo Ministério da Educação. (MANUAL PNAIC, 2013, p. 13)

Neste sentido, para além de uma política de formação, o PNAIC exigia um compromisso político com a gestão de resultados. Por isso, na proposta estava previsto o apoio para os municípios que aderirem ao Pacto, como também era necessário se comprometer com o êxito das redes municipais, com as avaliações em larga escala.

Cabe destacar que o PNAIC instituiu a primeira proposta de avaliação em larga escala, destinada à aprendizagem da Língua Portuguesa: A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa avaliação foi responsável por avaliar os níveis de alfabetização e letramento da Língua portuguesa e a alfabetização matemática dos alunos matriculados regularmente no terceiro ano do ensino fundamental em todo o país:

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. (ANA, DOCUMENTO BÁSICO, 2013, p. 7).

Desta forma, a ANA se propôs em fazer um diagnóstico dos alunos e das escolas, por meio de testes de desempenho com as provas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, questionários sobre as condições da realidade municipal dirigidos para os gestores das instituições de ensino e professores.

Para as autoras Esteban e Fetzner, as avaliações em larga escala se pautam no fato delas serem um diagnóstico não aprofundado, desconsiderando todo o processo de aprendizagem no cotidiano escolar. De acordo com as autoras, a avaliação da ANA é um procedimento técnico, pois:

Embora os documentos oficiais afirmem como finalidade das provas o monitoramento do processo pedagógico realizado nas escolas públicas, por meio de um diagnóstico utilizado na prevenção e correção de possíveis insuficiências, o efeito do diagnóstico induzido e organizado em uma escala rígida e previamente determinada é a produção de resultados que diferenciam – para hierarquizar – contextos, processos, resultados e sujeitos, confluindo para as perspectivas apontadas por Barriga (2004) e Afonso (2005). O desempenho dos estudantes nesses testes e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos e seus entrelaçamentos com a dinâmica sociocultural. (ESTEBAN e FETZNER, 2015, p. 82)

Segundo as autoras, embora os resultados das avaliações oficiais tenham como objetivo monitorar o processo pedagógico das escolas, os resultados determinaram uma certa hierarquização de uma proposta curricular. Da mesma forma, os resultados não representam as atividades e relações socioculturais dos profissionais e estudantes como o aprendizado no cotidiano da escola. Justamente esse aspecto foi significativo para esse estudo monográfico, pois se tornou relevante conhecer os desdobramentos das políticas públicas educacionais, sobre o cotidiano de professoras alfabetizadoras, em especial, a partir da relação Universidade e Escola Básica, via extensão universitária.

Compreender os sentidos dados pelas professoras para as políticas educacionais e a demanda dada pelo Estado brasileiro para uma proposta destinada ao desempenho escolar, favoreceu a aproximação com os debates sobre a alfabetização como um direito para todos, como suscitou a seguinte indagação: Como se caracteriza o “Direito à Educação” pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Essa inquietação, de acordo com os pressupostos presentes no PNAIC, pode ser analisada, apoiado na garantia de que as crianças estivessem alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental, se tornou um princípio de promoção do direito para todos. Nesse caso, todas as secretarias de educação municipais deveriam, inicialmente, assumir um compromisso público e as avaliações em larga poderiam mostrar os resultados de um “pacto pela aprendizagem”.

A incumbência para os municípios está presente na Portaria n° 867 de 4 de julho de 2012. De acordo com o Art. 2° dessa normativa, o Ministério da Educação, em parceria com as instituições de ensino superior e as secretarias de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios, estavam comprometidos com a melhoria do processo de alfabetização e o letramento dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, portanto, tanto das escolas rurais como urbanas. De acordo com essa Portaria, o PNAIC se constituía da seguinte forma:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, 2012)

Sendo assim, para assegurar o direito à aprendizagem, a política trazida pelo PNAIC, priorizou quatro eixos: a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos; Avaliações Sistemáticas e Gestão, visando a conquista da melhoria do desempenho escolar. Para isso, foram oferecidos cursos presenciais de formação, a partir de materiais com referenciais curriculares e pedagógicos, assumidos pelo MEC e produzidos pelas Universidades públicas envolvidas com a proposta. Esse compromisso reforçava a responsabilidade assumida por todos – MEC, universidades e redes municipais –, com o compartilhamento da gestão, ressaltando ainda a garantia do direito de aprendizagem.

Para os professores, assegurar o direito à aprendizagem, antes de mais nada, é preciso compreender quais são os direitos fundamentais estabelecidos por lei, para a

garantia da educação plena e o desenvolvimento do aluno. De acordo com alguns professores do estado do Rio de Janeiro e participantes do PNAIC, o direito à aprendizagem pode ser compreendido da seguinte forma:

O PNAIC trouxe os direitos de aprendizagem do professor. O professor começou a ter noção do que trabalhar em sala de aula.⁶

Para mim a proposta do PNAIC trouxe um olhar real para a sala de aula. Me fez compreender melhor como trabalhar a realidade do aluno. O hábito do letramento literário todos os dias com a disponibilidade dos livros de história colaborou bastante com a leitura dos alunos. Eles sempre cobravam a história do dia.⁷

É importante destacar que a educação é um direito de todos, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, no qual o Estado e a Família aparecem como responsáveis em prover a educação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205)

Assim, de acordo com o texto constitucional, a educação é um direito de todos e, nesse sentido, é importante que essa seja pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos. Como responsabilidade do Estado, a educação favorece a participação dos cidadãos na sociedade, como auxilia na diminuição das desigualdades sociais, portanto, da pobreza, e qualifica para o mundo do trabalho. Já de acordo com MONTEIRO (2003): O direito à educação é um direito prioritário, mas não é direito a uma educação qualquer: é direito a uma educação com qualidade de "*direito do homem*"⁸.

Neste sentido, o direito à educação é mais do que um direito para todos, e pressupõe as garantias de acessos e permanência para prover uma educação de qualidade para todos os seres humanos.

⁶ Depoimento da professora J.R.M. do município de Belford Roxo/RJ, no curso de extensão "Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro" em 14 set 2020.

⁷ Depoimento da professora M.J.M.A. do município de Araruama/RJ, no curso de extensão "Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro" em 05 out 2020.

⁸ Aqui entende-se como um direito subjetivo para homens e mulheres, portanto, para todos.

É importante atentar para os problemas de acesso, permanência e qualidade, de acordo com as configurações políticas e pedagógicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro e que fundamentam as políticas públicas e educacionais. Assim sendo, o direito à educação exige um papel ativo e responsável do Estado na formulação e efetivação de políticas públicas e das condições de ensino para todos os cidadãos. Da mesma forma, quando o Estado assume tais responsabilidades, acaba descentralizando-as também para as redes de ensino, estudantes e familiares. Esse parece ter sido o caso do “pacto pela aprendizagem” trazido pelo PNAIC, pois, para além da garantia da universalização do acesso das crianças, a permanência está associada ao direito à alfabetização, portanto, da educação.

Tal princípio se mostra no Caderno de Apresentação do PNAIC e como uma preocupação central dessa política. O direito à aprendizagem, se tornou o eixo significativo nas discussões durante a formação continuada:

O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015, p.7)

Nesse sentido, a formação continuada do PNAIC se tornou um espaço de debate público sobre a prática didático-pedagógica, objetivando melhorias da qualidade do ensino via alfabetização, assegurando o direito à aprendizagem e à educação. Esse debate político-pedagógico, diferenciado do curricular, precisou ser aprofundado para chegar até os professores alfabetizadores, visto que eram os destinatários finais da política, entretanto, esses ainda pouco ouvidos, em relação às suas percepções acerca de uma política pública para formação continuada. Esse tipo de silêncio acabou por trazer o interesse desse estudo monográfico por conhecer as percepções das professoras sobre o PNAIC.

O PNAIC foi de fato uma revolução! Nós professores pudemos ter voz, nos tornamos autores de nossas práticas, assim fazendo com que nossos alunos pudessem realmente aprender de forma prazerosa e satisfatória.⁹

⁹ Depoimento da profª D.G.A.R. do município de Cordeiro/RJ, no “Espaço Virtual de Aprendizagem – PNAIC/RJ” em 30 mar 2021.

Essas reivindicações justificam a inquietação desse estudo com o eixo de formação continuada, em especial, a partir dos posicionamentos dos professores alfabetizadores sobre as políticas públicas e educacionais destinada à alfabetização escolar.

Conforme a Portaria n° 867 de 4 de julho de 2012 do PNAIC, e em seu Art 7°, a formação continuada caracteriza-se pela necessidade de constituir uma rede para professores alfabetizadores, na qual estava relacionada com:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei n° 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. (BRASIL, 2012).

Dessa forma, o PNAIC mobilizou a constituição de uma rede de professores das instâncias públicas, ou grupos de estudos e pesquisadores dedicados com a discussão de temas relacionados à alfabetização escolar¹⁰. Assim, as redes de ensino, participantes dessa política educacional, para além de assumirem um compromisso de constituir uma proposta de formação continuada, proporcionaram a ampliação do debate sobre a alfabetização no Brasil. Isso se mostrou mais significativo, quando o Ministério da Educação (MEC) autorizou o pagamento de bolsas para os participantes das redes de ensino da Escola Básica desde a implementação do Pacto pela Alfabetização.

A necessidade de uma rede de professores envolvidos com a alfabetização escolar, já era uma preocupação anterior do Ministério da Educação. Isso pôde ser constatado na cerimônia de lançamento do PNAIC, no dia 8 de novembro de 2012, no Palácio do Planalto, na qual a atenção estava voltada para o desafio de alfabetizar plenamente todas as crianças até os anos iniciais do ensino fundamental. Acompanhada do ministro da

¹⁰ Alfabetização escolar é tomada aqui com referência à expressão utilizada por Mortatti (2010) como aquela que acontece em lugar apropriado e preparado, para isto: o espaço escolar, caracterizando-se dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças, jovens e adultos. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

educação, Aloizio Mercadante, a presidente Dilma Rousseff destacou em seu discurso a urgência de um pacto para o futuro do país:

O Pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país. (Ministério da Educação, 2012)

Durante o discurso, a presidente Dilma Rousseff ressaltou a preocupação com o aumento das desigualdades sociais em um país não alfabetizado, alertando sobre a urgência da temática, no que dizia respeito à educação, para o futuro do Brasil. Dessa forma, um pacto, assumido por todos, representava uma estratégia para combater essa desigualdade, impactando as trajetórias escolares e sociais de futuras gerações.

Neste sentido, o Pacto pela Alfabetização é um compromisso para diminuir as desigualdades sociais, ampliando as oportunidades escolares para que seja possível promover a equidade e a qualidade na educação.

Entretanto, concordo com François Dubet (2004, p. 545) ao afirmar que:

Ainda estamos muito longe da igualdade de oportunidades, e que aos diferentes grupos sociais são oferecidos sistemas escolares diferentes e desiguais. Nesse caso, convém construir a igualdade de acesso. Mas não podemos perder de vista que o fator de igualdade essencial é antes de tudo a redução das próprias desigualdades sociais. Nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa.”

De acordo com esse autor, os sistemas escolares são distintos para cada grupo social, assim como a igualdade de acesso. Por isso, defende a redução das desigualdades sociais, mas alerta que a escola, sozinha, não consegue criar uma sociedade justa. Isso justifica a necessidade para a implementação de políticas públicas na educação e para a alfabetização, como das responsabilidades do Estado brasileiro com as oportunidades escolares, porque o determinismo social é um gerador de desigualdades, sendo assim, é preciso reduzir as diferenças sociais. Assim, a educação pública pode contribuir com as transformações nas vidas de milhares de crianças, jovens e adultos.

Voltando ao lançamento do PNAIC, na ocasião, o ministro da educação, Aloizio Mercadante, também destacou a preocupação com a desigualdade social, e advertiu que, considerando os estados do Brasil, se mostrava um percentual significativo de crianças não alfabetizadas com oito anos.

É importante destacar que, conforme os dados do último Censo demográfico (IBGE 2010), há uma variação de percentual nas regiões do país. Os maiores índices de analfabetismo das crianças encontrava-se na região Nordeste:

Nas capitais, os percentuais de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler ou escrever eram mais baixos que no conjunto do estado, em especial no Nordeste. Em São Luis (6,1%) e em Teresina (4,9%), a proporção de crianças nesta situação era 2,5 vezes inferior à dos respectivos estados, Maranhão (16,4%) e Piauí (13,7%). (IBGE, 2010)¹¹

A partir dessa análise, foi possível uma possível correlação entre as desigualdades sociais e o analfabetismo nas regiões do país, sendo algumas maiores do que as outras.

Mediante esse percentual, avaliou-se a necessidade de cada região do Brasil para a implementação de uma política pública educacional, que elevasse os índices nos resultados dos estudantes, como ocorreu com programas anteriores destinados ao ensino da Língua Portuguesa. Para o Ministério da Educação, o “Programa Pró-Letramento” implementado no ano de 2005, foi considerado exitoso porque:

O MEC considerou o programa bem-sucedido e, ao analisar, após sua implantação, as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes. Esse fato foi uma referência importante para a implementação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, 2015, p. 15)

O propósito do programa era investir em uma formação continuada para professores de turmas iniciais – até o quinto ano – do ensino fundamental e obter uma melhora nos resultados das avaliações dos estudantes. Tornando-se uma referência para o desenvolvimento de uma nova política de nível nacional, volta-se para a formação continuada dos professores do ensino fundamental. O desenho da política do Pró-Letramento foi fundamental para constituir a política que forjasse um “pacto” pela aprendizagem e alfabetização.

Outro reforço para a criação do PNAIC, foi a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE), que inicialmente se apresentou no Projeto de Lei nº 6017 de 17 de

¹¹ Disponível em:

[notícias | Censo 2010: Mais da metade dos emigrantes brasileiros são mulheres](#) Acesso em 06 jun 2022

janeiro de 2007, mas foi definido na Lei nº 13.005/2014, no qual se prevê "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, o documento bem acompanhado de sete estratégias".

Na sexta estratégia deste PNE, destaca-se a proposta voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores:

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (Brasil, 2014)

Neste sentido, o PNE reforçou as ações tanto para a formação inicial quanto da continuada para professores alfabetizadores. Chama atenção que das sete estratégias, cinco estão vinculadas ao PNAIC, ou seja, as propostas do PNE estavam associadas com a continuidade das propostas governamentais. Da mesma forma, pode-se supor que o governo brasileiro acreditava que apenas um programa levaria a execução das estratégias de uma meta tão importante. Neste sentido, percebe-se que a qualidade do ensino no Brasil ainda é um grande desafio e esse cenário reforça a necessidade do investimento em políticas públicas, prioritariamente, para alfabetização escolar.

Através do que foi exposto, considerando os documentos legais nacionais e internacionais, como também a preocupação com o número de alunos não alfabetizados com oito anos de idade, a implementação de “Pacto pela Alfabetização” possibilitou que uma política pública viabilizasse um debate público, envolvendo pesquisadores e os professores alfabetizadores do país.

Sendo uma política social universal ¹², com alcançasse em todo o país, foi necessário um grande investimento político, didático-pedagógico e financeiro para a sua implementação. De acordo com uma reportagem no portal do Ministério da Educação (2012):

Com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, o pacto é uma articulação inédita com todos os secretários estaduais de educação e, até o

¹² Os defensores de políticas universais argumentam que tais políticas devem reunir, a todos, numa mesma comunidade de iguais em termos de direitos sociais de cidadania, maciçamente garantidos pelo Estado, em consonância com uma concepção espessa de justiça distributiva. Conforme os implementadores do PNAIC, essa política é universal, porque tornou-se acessível para todos os professores alfabetizadores brasileiro interessados na proposta e com pagamento de bolsas de estudos.

momento, 5.271 municípios. O pacto envolve aproximadamente 8 milhões de alunos, nos três primeiros anos do ensino fundamental, distribuídos em 400 mil turmas, de 108 mil escolas da rede pública.¹³

Os investimentos favoreceram o atendimento dos alunos matriculados nos primeiros anos do ensino fundamental, bem como profissionais de educação. Por fim, através dessa política governamental, o Pacto deu garantias mediante leis para garantir o direito à educação por meio do processo de formação continuada para professores alfabetizadores dentro do território nacional.

¹³ Disponível em:

[Governo investe R\\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos - MEC](#) acesso em 30 jan 2022.

No PNAIC eu me senti gente como a gente. As dinamizadoras eram pessoas como nós que nunca se colocaram em um pedestal. Era um diálogo próximo. Não existia quem ensina e quem aprende. Estávamos no mesmo barco. Tivemos voz. Assim como tem acontecido no nosso encontro.

(Patrícia Souza de Sena 07/12/2020)

CAPÍTULO 2

O PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UMA REDE DIALÓGICA PARA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES

2.1. As vozes dos professores sobre as políticas públicas para formação continuada

No ano de 2012, os noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro aderiram ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) estabeleceu parceria com a Faculdade de Educação, passando a coordenar a formação continuada do PNAIC, tornando viável a política em todo o estado. Segundo a Coordenadora Geral do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, a UFRJ sempre atuou como uma instituição responsável pela formação continuada:

A UFRJ vem se constituindo como uma instituição responsável pela formação por grande parte dos profissionais docentes que atuam nas redes públicas, ministrando o curso de aperfeiçoamento para a formação continuada de professores, das redes municipais e estadual, que atuam como mediadores nas suas cidades, como interlocutores entre a Universidade e as secretarias de educação. (CONSTANT, 2013, p.13)

Dessa forma, além da formação inicial dos professores desenvolvido pela Universidade, a UFRJ também foi garantido, ao longo de sete anos, um espaço para a formação continuada de professores alfabetizadores¹⁴. Constant ainda afirmou que: “É fundamental o diálogo entre a Universidade e a Escola”, e a partir desse diálogo é possível a articulação dos saberes acadêmicos junto às práticas pedagógicas dos professores em exercício da profissão docente nas escolas. Neste sentido, é importante trazer alguns fatos sobre a fase de implementação do Pacto pela Alfabetização em âmbito estadual.

Para a formação continuada, a equipe PNAIC/UFRJ estabeleceu cinco eixos fundamentais para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considerando a realidade no estado do Rio de Janeiro. São eles: 1. A formação docente e o papel do “orientador de estudos”; 2. As concepções de linguagem; 3. A alfabetização e o letramento; 4. Currículo; 5. Avaliação.

¹⁴ A UFRJ assumiu o PNAIC de 2013 a 2019. Nesse último ano, iniciou a avaliação da política, tanto em âmbito nacional como estadual.

Para que fosse possível atender as demandas dos municípios, como a mobilidade dos professores fluminenses de todo o estado, foi preciso distribuir os professores em sete polos. As cidades selecionadas, inicialmente, para polos foram as seguintes: Polo 1.) Rio de Janeiro (Região Metropolitana 1); Polo 2.) Baixada Fluminense e Baixada Litorânea (Região Metropolitana 2); Polo 3.) Resende; Polo 4.) Nova Friburgo; Polo 5.) Cabo Frio; Polo 6.) Itaperuna; Polo 7.) Campos.

Já em 2013, a recepção da política pelos professores foi significativa, segundo Constant (p.17), porque os espaços de formação ficaram lotados de professores cursistas e ouvintes. Em algumas cidades, estes últimos representavam mais de 25% dos profissionais cadastrados no Programa”.

É importante destacar que os encontros presenciais do PNAIC receberam mais ouvintes do que o esperado, mostrando o interesse dos professores pelo debate sobre a alfabetização escolar. Da mesma forma, os encontros, no ano de 2013, foram registrados pelos Polos por meio de relatórios e fotografias, sendo possível compartilhar os conhecimentos e as experiências por meio de apresentações e um livro lançado no ano de 2013¹⁵. Os textos e as fotografias mostraram o processo de implementação da política nos polos, assim como os encontros presenciais de formação continuada.



Jardins de Baobás¹⁶

¹⁵ Os livros do PNAIC são compostos por reflexões acerca da alfabetização e da formação continuada no estado do Rio de Janeiro, bem como sobre as dificuldades dos professores; dentro e fora das salas de aula. Além dos obstáculos, pode-se perceber os desdobramentos quanto as mudanças ocorridas ao longo das formações, observando as continuidades e transformações. Não são apresentadas apenas as dificuldades ressaltadas em suas falas, mas, também, os ganhos adquiridos ao longo da formação.

¹⁶ Polo: Resende. Grupo intitulado “O jardim de Baobás”. Fotografia retirada do livro “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)”.



Região Serrana¹⁷

Resultante da experiência formativa de 2013, houve a publicação de um livro denominado “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)”. Essa produção foi organizada pela equipe de supervisores e formadores que participaram da formação continuada do PNAIC no estado do Rio de Janeiro no ano de 2013 e sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Para a supervisora Elizabeth Orofino Lucio, supervisora do Polo Sul e Sudoeste Fluminense, a equipe se fortaleceu a partir de suas diferenças, porque:

A cada formação, a equipe se fortalecia, e, singularmente, o grupo de formadoras, em conjunto com as coordenadoras do PNAIC e cento e sessenta orientadoras de estudo da região formava um jardim de Baobás, transpondo, por meio do coletivo docente, a homogeneidade do programa, e recriando, por meio da dialogia, do saber experiencial, da concepção dialética da educação e da perspectiva da metaformação um processo de formação de formadores de professores alfabetizadores. (LUCIO, 2013, p. 87)

O “Jardim de Baobás” foi como o grupo se denominou no Polo de Resende. O grupo buscou outras formas de constituir o PNAIC, concebendo uma identidade própria para o coletivo. Embora cada polo possuísse realidades distintas, ainda que tivessem dificuldades e obstáculos em comum, estes foram debatidos durante os encontros formativos das equipes compostas por supervisoras e formadoras. Justamente, a partir da troca de experiências entre esses dois segmentos, as equipes debateram sobre suas realidades, determinando, assim, uma identidade para seus grupos de formação. Esse foi um movimento que acabou sendo ampliado para as equipes de formação das redes municipais fluminenses. Isso acabou por determinar a troca de experiência como um

¹⁷ Polo: Região Serrana. Fotografia retirada do livro “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)”.

princípio formativo para as distintas equipes formativas. Para Antônio Nóvoa (1992, p.14): A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Segundo o autor, nos espaços de formação mútua, onde os saberes são compartilhados pelos professores, há a ampliação da formação daqueles que implementam as propostas, assim como daqueles afetados por essas como executores, como no caso dos professores alfabetizadores, destinatários da política pública do PNAIC. A partir disso, pode supor que, para os grupos de formação do Pacto, houve a apropriação dos espaços de formação continuada, por meio da troca de experiências, trazendo para os encontros as discussões temáticas e de interesses. Esses ampliaram o diálogo sobre suas práticas pedagógicas, no qual os formadores e os formandos compartilharam momentos de reflexão entre si .

Esse processo dialógico está presente nos livros produzidos pela equipe do PNAIC/RJ. Estes exibem as experiências vividas pelos professores e formadores ao longo das atividades sugeridas pelo Pacto. Esses registros se mostram importantes para compreender como a política foi se delineando de acordo com a realidade dos Polos do Rio, conforme podemos ver a seguir, as experiências relatadas durante a formação do Pacto, registradas no livro do PNAIC em 2013:

Polo 1: Se o começo se apresentava tecido em rede pelo Ministério da Educação, com retalho e fios, enredamos propostas diferenciadas, dialogias fecundas, bordamos, (re)criamos a formação de formadores e professores das escolas da cidade do Rio de Janeiro, e assim compomos este relato de experiência que se (r)emenda e alinhava nas palavras e nas imagens de múltiplas experiências. Na diversidade de imagens, na polifonia de vozes, na polissemia das palavras, formamos nossa colcha de retalhos. (p. 33)

Polo 4: Os currículos produzidos com os professores do Polo, procuram, nesse sentido, garantir espaços de encontros múltiplos, especialmente aqueles que se mostram potentes em produzir deslocamentos de representações demeritórias e fatalistas quanto às escolas e suas possibilidades. Ao mesmo tempo, recorrem aos espaços para compartilhar os sentidos de docência e escola vividos pelos professores e que emergem ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias. (p. 117)

Polo 5: Quando se pediu uma avaliação do Pacto em 2013, as participantes destacaram como pontos positivos a troca de experiência entre colegas; as aulas dinâmicas, os jogos e trabalhos em grupo, a forma lúdica e diversificada de apresentar as atividades; a seriedade dos

profissionais envolvidos, o empenho e a participação de todo o grupo, o comprometimento da equipe. (p. 136)

A valorização da troca de experiência foi o pontapé inicial para delinear o objeto de estudo deste trabalho monográfico, porque esse tema, bem como a expressão, recorrente nos momentos em que eu, estudante do curso de Pedagogia e extensionista pela UFRJ, constatei a exigência de boa parte dos profissionais envolvidos com o PNAIC.

Isso foi constatado na produção elaborada pelos estudantes da extensão correlacionada com o PNAIC. Nas palavras dos futuros pedagogos:

Em muitas falas, observamos a presença da ressignificação das práticas desses professores; e a importância de se trazer a experiência pessoal e profissional para repensar suas atuações como professores. Contudo, o que mais nos chamou a atenção foi o fato desses formadores defenderem admiravelmente os saberes que partem da escola básica, desmistificando a ideia de que somente os saberes oriundos da universidade é que precisam ser valorizados.¹⁸

Nas apresentações das professoras, muitas vezes, a oportunidade de falar de sua prática e de dialogar com outras docentes as afetam positivamente, trazendo acolhimento e novas possibilidades para a sala de aula. Uma delas cita: as trocas de experiência, vivências e saberes só trazem melhorias, além da maravilhosa sensação de não estarmos sozinhas.¹⁹

É importante destacar que as experiências dos professores acabaram por favorecer que a equipe formativa do PNAIC fluminense, valorizasse também as vozes dos professores sobre a política, porque essas vozes traziam os desafios do cotidiano. A preocupação com as vozes dos professores já se destacou, desde 2013, e caminhou por toda trajetória do PNAIC. Esse fato sempre foi apreciado e destacado pelos professores tanto das equipes formativas, quanto por alfabetizadores dos municípios. Isso pode ser comprovado nas publicações e nos arquivos virtuais com os encontros de formação. Esse fato também se mostrou significativo para que esse trabalho monográfico, buscasse compreender os desdobramentos da política a partir das vozes docentes.

¹⁸ Relatos de professoras em formação inicial (Bianca Gonçalves, Larissa D’Almeida e Maria Luiza Gusmão) “Professores Alfabetizadores e estudantes da Pedagogia: A formação continuada do PNAIC /RJ e o processo formativo da/na extensão universitária”.

¹⁹ PNAIC, e as experiências docentes compartilhadas (Camila Felacio, Mariana Palmares, Sabrina Rodrigues, Thalia Fernandes) Redes de alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: prática, extensão e integração na formação continuada.

A necessidade de valorizar a voz docente ultrapassa a proposta do PNAIC. No ano de 2017, foi lançado o livro “PNAIC no estado do Rio de Janeiro: A Polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores”. Essa obra contou com a participação de professores formadores e em formação, gestores da política e das secretarias municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro em sua elaboração. Em seu prefácio, à professora Carmen Teresa Gabriel, diretora da Faculdade de Educação da UFRJ na ocasião, afirma a necessidade e interesse de se ouvir as vozes dos professores do PNAIC, porque:

Esta coletânea entra nas discussões com um lugar de fala que a legitima não como uma reflexão mais ou menos “verdadeiras” ou “objetiva” sobre essa política ou os embates nos quais ela está envolvida, mas como uma polifonia de vozes que emergem por “de dentro” desses debates”. Isso significa que não se trata de mais um texto “sobre” o PNAIC, mas sim um passo a mais nas lutas pela significação, que têm como particularidade permitir refinar nossa escuta como leitores para as vozes desses sujeitos que tendem a ser silenciadas ou subalternizadas no campo acadêmico. (GABRIEL, 2017, p.6)

O debate sobre alfabetização nos encontros de formação continuada, destacou as vozes dos professores que, para a autora, tendem a ser silenciadas no campo acadêmico.

Da mesma forma, ao longo deste estudo monográfico, pude perceber como a equipe do PNAIC/UFRJ considerou importante trazer a voz dos profissionais sobre a política do PNAIC. Sendo assim, considerei significativo ressaltar também essas vozes nesta pesquisa. Por isso, além dos documentos oficiais do PNAIC, e dos livros lançados pela coordenação do programa, busquei outras mídias que trouxessem a experiência dos coordenadores, formadores e, em especial, dos professores alfabetizadores sobre o PNAIC.

Uma das mídias relevantes realizadas pela equipe do PNAIC/UFRJ, produzida no ano de 2017 a partir do Documentário chamado “Ela quer falar!”, contou com a participação das alfabetizadoras, orientadoras de estudos, coordenadoras locais, formadoras e demais participantes da política. Neste documentário, os professores expressaram seus posicionamentos sobre o PNAIC nos anos de 2013 a 2015.

Neste documentário, disponibilizado no Canal do PNAIC/UFRJ no Youtube²⁰, a orientadora de estudos do Polo Resende, Janice Martins, apresenta em seu depoimento, as conquistas, como professora formadora, ao longo da formação do PNAIC: “As

²⁰ Documentário “Ela quer Falar!”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6CWWoCnFC8>

conquistas são muitas, um professor mais reflexivo, um professor pesquisador, um professor que está buscando melhorar sua prática”. (PNAIC UFRJ, 2017)

Constata-se que a professora assume a necessidade de mudanças de paradigma para formação continuada a partir da ideia do “professor pesquisador” e a valorização de seus conhecimentos, uma importante contribuição do Pacto para lidar com o direito à educação e a melhoria da aprendizagem na alfabetização. Esse posicionamento pode ser analisado, segundo Freire (1996), em que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Para o autor, a pesquisa é parte da natureza da prática docente. Ser professor pesquisador indaga e busca respostas e essas trarão reflexões sobre a própria prática. Assim, as reflexões do PNAIC se tornaram fundamentais, porque além de serem compartilhadas nos grupos de formação, trouxe a possibilidade de se constituir uma rede de alfabetização de professores alfabetizadores no Rio de Janeiro.

2.2. PNAIC e os múltiplos espaços de formação inicial e continuada em debate

Para lidar com a prática formativa de professores alfabetizadores, cabe ressaltar que foram criadas várias iniciativas para formação continuada para além do curso oficial delineado pelo Ministério da Educação (MEC). Vale destacar que as alternativas se sucederam a partir do processo dialógico entre a Universidade pública, e no caso do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Escola Básica, os municípios fluminenses.

O processo formativo dialógico se mostra importante para conhecer a realidade educacional e o respeito às diferenças. Conforme ressalta Imbernón:

O dialógico ajuda-nos a entender a contradição como parte da compreensão da realidade educacional e profissional. Assim, o respeito à diferença aparece como elemento importante para se ver a unidade a partir da diversidade. (IMBERNÓN, 2010, p. 102)

Segundo o autor, o princípio dialógico está presente nas relações, compreendendo a realidade dos espaços e pessoas, assim como suas diferenças.

Para Nóvoa, é importante a criação de redes de formação:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de

saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. (NÓVOA, 1992, p.14).

Sendo assim, Nóvoa assume que a formação é um processo dinâmico, que torna necessário a compreensão dos sujeitos.

Inicialmente, as experiências de formação continuada, com experiências compartilhadas entre os professores e pesquisadores, aconteceram nos encontros presenciais do Pacto a partir de uma carga horária determinada pelo MEC.

Da mesma forma, a equipe de formação da UFRJ, a partir de orientação oficial do MEC e com a exigência de uma atividade final para cada período de formação, optou por realizar o “Seminário Estadual”. Esse evento, que variou com a duração de dois ou três dias, dependendo do ano, mobilizou grandes encontros, reunindo todos os perfis da política, na capital fluminense. Assim, vários pesquisadores da área de alfabetização escolar, formação continuada e políticas públicas eram convidados para debater com os profissionais das redes fluminenses. Esse evento se repetiu anualmente até a finalização oficial da proposta formativa do PNAIC.

Outra atividade criada no âmbito do Rio foi o Seminário “A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro”. Essa proposta, criada em janeiro de 2013, tinha como objetivo primordial repassar as informações oficiais sobre o desenvolvimento do curso de formação para as equipes das redes municipais do Rio, mas, com o decorrer do envolvimento, as intenções foram se modificando. A partir do mesmo ano, passou a contribuir com a troca de experiências entre as regiões do estado do Rio de Janeiro sobre concepções acerca da alfabetização e formação continuada para professores alfabetizadores. Dessa forma, acabou por gerar maior ampliação da comunicação entre as pessoas envolvidas com a política educacional.

Essas atividades foram fundamentais para a equipe da UFRJ, porque permitiu perceber e analisar os distintos paradigmas de formação continuada que se apresentavam no cenário educacional do Rio. De certa forma, era possível apreender os sentidos e pouco podia ser feito para monitorar a política, uma vez que, tanto a Universidade quanto a Escola Básica, estavam conhecendo e reconhecendo um processo formativo pouco debatido até o PNAIC.

Justamente em 2019, a partir da necessidade de avaliar o Pacto, a UFRJ, com apoio técnico-financeiro do MEC, iniciou a realização dos Seminários Regionais em todo

o estado do Rio. Logo, esses foram realizados nos oito polos para garantir a participação dos profissionais da Educação na avaliação inicial sobre o PNAIC. A carga horária foi de oito horas e se pauta em palestras e em apresentações dos trabalhos das equipes regionais. Esse foi um momento significativo, porque oportunizou intensa troca de experiência presencial entre os dos coordenadores locais, formadores locais e professores alfabetizadores, assistentes de alfabetização e professores do curso médio modalidade normal.

Com a pandemia da Covid-19, esse processo de avaliação da política tornou-se virtual e com um detalhe importante: a presença significativa de professores alfabetizadores e estudantes da Pedagogia da UFRJ. Foram três turmas, sendo duas noturnas e uma diurna com uma média de 100 pessoas e com a seguinte proposta avaliativa:

CURSO DE EXTENSÃO: Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro.

CARGA HORÁRIA: 180h

OBJETIVO: O PNAIC vem ampliando um debate público no Brasil sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino na educação básica, em especial, para a trajetória escolar dos alunos do Ciclo de Alfabetização. Assim, o curso ambiciona promover debates sobre avaliação, avaliação de políticas públicas e formação continuada para professores alfabetizadores. Para tal ação, partiremos das seguintes indagações: Quais as estratégias implementadas nas Secretarias Municipais de Ensino para que o PNAIC chegasse ao seu destinatário final? Como se deu a recepção do PNAIC no estado do Rio de Janeiro? Qual o conceito de formação continuada constituído com a implementação do PNAIC pelo país? Quais são os novos sentidos dados à formação continuada? O que diferencia o PNAIC de outras propostas de formação continuada? Quais as contribuições regionais (fluminenses) para criação de uma nova lógica de formação continuada?

Logotipos: PNAIC, Complexo de Formação de Professores, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ilustrações: balões de fala e livros.

Curso de extensão: “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro”²¹

Essas práticas formativas se tornaram espaços de diálogos e eram desenvolvidos a partir dos interesses dos professores e ouvintes, porque esses desejavam um aprofundamento sobre as questões da alfabetização escolar e de outros temas importantes para melhoria do processo de leitura e escrita das crianças. Da mesma maneira, a equipe PNAIC/UFRJ buscou aprimorar formulários avaliativos que trouxessem informações sobre os interesses dos profissionais da Educação Básica, objetivando a criação de novos

²¹ Acervo da UFRJ.

seminários ou atividades formativas. Como exemplo disso, pode-se citar as insistentes solicitações dos professores com inquietações com os de temas relacionados à métodos de alfabetização, como a alfabetização de alunos da Educação Especial. Essa última foi recordista em reivindicações, pois há uma presença massiva de registros escritos com a proposta. Enfim, esses acabaram se tornando eixos norteadores para os debates sobre alfabetização escolar, e fizeram parte das rodas de conversas nas distintas modalidades de seminários do PNAIC.

Neste sentido, pode-se afirmar que os municípios do Rio de Janeiro assumiram um compromisso com o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, porque estavam, de certa forma, concordando que todos os alunos estivessem alfabetizados até o terceiro ano do ensino fundamental. Da mesma maneira, os coordenadores, orientadores, formadores e professores alfabetizadores, construíram, além de seu trabalho, um Pacto próprio e particular, pois, a partir de sua área de atuação, também mostravam suas percepções, intenções e desafios. Em cada rede, escola e sala de aula houve um “pacto pela alfabetização ou aprendizagem”. Isso fez com que essa política alcançasse cada vez mais outros espaços, simpatizantes e ouvintes.

Esse processo foi vivido intensamente até o ano de 2018, mas devido aos cortes orçamentários e o golpe político e econômico que houve no país, o Ministério da Educação diminuiu o repasse de verbas para formação do PNAIC, como a carga horária dos encontros presenciais do PNAIC. Isso gerou muita insatisfação por parte dos professores da Escola Básica, porque os debates sobre a alfabetização escolar se iniciaram efetivamente a partir do PNAIC, portanto no ano de 2013. Assim, era pouquíssimo tempo para diminuir o ritmo dos debates e extremamente prejudicial para o recente entusiasmo dos professores com a área da alfabetização escolar. Isso ainda se tornou complexo com o fato de que, desde a implementação dessa política, os professores viram o PNAIC como uma possibilidade de valorização da voz e do saber docente.

De acordo com uma ex-formadora participante da avaliação do PNAIC, em 2020, não apenas a voz do professor foi ouvida, mas o protagonismo docente se tornou parte dos encontros. Como relatado por essa profissional do município de Belford Roxo:

A formação continuada para mim, que traduz essa troca, é o encontro do professor ter vez e voz [...] a questão de que ele fale. Escrita docente, fala docente [...] Na dinâmica do encontro o professor tinha que se posicionar o tempo todo. Essa busca de conhecimento e empoderamento [...] dessa apropriação de conhecimento é exatamente isso. Eu era um fio condutor, o papel de mediadora. Foi crescendo aos

poucos [...] as professoras se preparavam para a aula e combinavam as coisas entre elas. Faziam material e as outras usavam [...] Tirar fotos, ter que solicitar o pedido de direito de imagem aos pais. Os professores passaram a produzir seus materiais, antes o protagonista eram os livros e as cartilhas. (Turma 1 de Avaliação do PNAIC, 07/12/2020)²²

Para a professora de Belford Roxo, a formação continuada do PNAIC, ao proporcionar momentos de conhecimento para os professores, onde eles podiam se posicionar e produzir seu próprio material de trabalho, acabou garantindo o protagonismo em suas práticas. Assim, com base nos relatos dos professores, os encontros presenciais foram potentes, porque a troca de experiências era essencialmente um processo complementar da formação continuada, porque havia também a ampliação e partilhar diferentes saberes didático-pedagógicos para a alfabetização.

Com a redução dos encontros presenciais, como já dito anteriormente, os professores vinham reivindicando para a equipe formativa da UFRJ, a necessidade de criar outros canais de comunicação e alternativas formativas, porque era necessário manter a continuidade do diálogo entre os formadores e professores dos municípios do Rio de Janeiro. O caminho escolhido era a partir do uso da tecnologia virtual, e assim sendo, foi desenvolvida uma plataforma virtual para que os formadores continuassem um diálogo.



Espaço Virtual de Aprendizagem - PNAIC/RJ²³

A Plataforma online “Espaço Virtual de Aprendizagem – PNAIC/RJ”, teve como proposta central promover as trocas de experiências mais qualificadas entre os

²² Estas anotações fazem parte do diário de campo da pesquisadora deste estudo monográfico.

²³ PrintScreen da plataforma “Espaço Virtual de Aprendizagem - PNAIC/RJ”, relativo ao ano de 2018.

professores formadores, ultrapassando as barreiras encontradas pela distância. A plataforma facilitou o encontro virtual, o que tornou o ambiente propício para estreitar os laços e discutir sobre a alfabetização escolar. E, também, para esses profissionais, era a oportunidade de se expressarem de que não estavam sozinhos. Os depoimentos ou registros escritos dos professores ressaltaram mais ainda a demanda das trocas de experiências durante a formação continuada entre os participantes do PNAIC/RJ, tanto daqueles do mesmo polo, quanto daqueles de outras Regiões do Estado. Seja por meio da reflexão, debate, aproximação do cotidiano escolar e do contexto vivido por seus pares, das práticas pedagógicas, aspectos que são fundamentais no fortalecimento coletivo da classe docente e no enfrentamento do cenário nem sempre aprazível que se impõe sobre a Escola.

Depoimento relatado pela profissional do município de São João da Barra:

Participar do PNAIC foi um grande divisor de águas na minha vida profissional, visto que os espaços discursivos e formativos ampliaram minha visão educacional e me auxiliaram na construção de um perfil que protagoniza a formação docente no meu município de atuação. A ideia da plataforma é sensacional, pois nos aproxima e nos dá a possibilidade da troca de experiências em tempo real. Que venham as trocas! (Espaço virtual de aprendizagem - PNAIC/RJ, 20/11/2017)

A participação dos professores formadores na plataforma virtual, construiu um espaço de interação profissional dedicado à alfabetização. Considerando esse aspecto, conforme Dias aponta (2004, p. 14): “[...], a Web é não só uma tecnologia e plataforma para a transmissão ou o acesso à informação, mas também um instrumento para o desenvolvimento da interação, da colaboração e da construção da própria comunidade”²⁴.

Sendo assim, a plataforma virtual se tornou uma rede e um espaço formativo para as seguintes ações: troca de experiências entre os professores formadores do PNAIC/RJ; a integração dos participantes de modo contínuo durante a formação; promoção de debates on-line; disponibilizar materiais relacionados à alfabetização; divulgação de informações, dando assim significado aos debates virtuais e mantendo uma comunidade.

Cabe destacar que essas atividades virtuais foram contabilizadas como carga horária para formadores locais e, conseqüentemente, dos professores alfabetizadores,

²⁴ Web é uma palavra inglesa que significa teia ou rede e esse estudo compreende como um sistema de informações ligadas através de hipermídia (hiperligações em forma de texto, vídeo, som e outras animações digitais) que permitem ao usuário acessar uma infinidade de conteúdos através da internet.

uma vez que os primeiros apresentavam as atividades criadas em sala de aula na plataforma. Assim, não eram apenas registros das atividades trazidas pelos formadores, mas havia análises, ainda que breves, elucidando os avanços e desafios dos alfabetizadores. Esses eram visualizados por uma quantidade significativa de pessoas envolvidas com as políticas de alfabetização com a atuação nas secretarias de educação do estado do Rio.

Na ocasião da implementação do Espaço Virtual de Aprendizagem, ainda no ano de 2018, também teve início as atividades do Projeto de Extensão “Formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde entre os extensionistas, houve também a inclusão de estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Esses passaram a acompanhar as discussões realizadas pelos professores formadores do PNAIC nessa plataforma virtual e já citada anteriormente e é importante ressaltar que esse grupo de estudantes surpreendeu, pois houve uma procura significativa pelas inscrições e participações, exigindo que a coordenação da atividade ampliasse o quantitativo de vagas.

Participar da extensão universitária me trouxe uma grande oportunidade de dialogar com profissionais da educação, diferenciada das atividades do estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Os professores alfabetizadores, com suas distintas experiências com o ensino da Língua Portuguesa, me ajudaram a refletir sobre as metodologias de alfabetização, pois sempre senti relativa inquietação quanto às teorias apresentadas nos textos acadêmicos e a proximidade com debates sobre as realidades das salas de aula.

A alfabetização escolar sempre foi um tema que eu quis aprofundar, porque não me achava praticamente incapaz de desenvolvê-la em uma sala de aula. Parecia algo difícil e tinha dificuldade para relacionar com os debates vividos na Universidade. Assim, a extensão universitária acabou por me aproximar mais da realidade das salas de aula, já que eu não possuía nenhuma experiência com essa área, como pouco conhecimento sobre os encaminhamentos político e didático-pedagógicos.

Pela extensão, a comunidade acadêmica tem a possibilidade de, na sociedade, elaborar e vivenciar a práxis do conhecimento adquirido, promovendo uma postura que vai além da formação profissional do estudante, propiciando-lhe uma visão mais globalizada de conhecimento, a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes comunidades e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social. (MARTINS, 2008, pg. 205)

Segundo Martins, a extensão possibilita ao estudante a compreensão de outras realidades. Isso foi o que aconteceu com o PNAIC, por meio das atividades virtuais. Ainda que não houvesse a possibilidade de reunir presencial os professores formadores, várias pautas temáticas foram trazidas por esses profissionais para discussões na plataforma do PNAIC e se tornaram novidades, em especial, para os estudantes de Pedagogia, porque não tinham clareza sobre vários conhecimentos da área. Esse impacto foi ampliado, porque os debates da plataforma tratavam dos desafios da escola básica, tais como: os contratos temporários dos professores; as condições precárias de trabalho nas escolas; a falta de apoio de gestores dos municípios e a falta de políticas públicas para melhoria da qualidade na alfabetização.

Um grupo de estudantes dessa extensão, ainda no ano de 2018, animados pelas observações via os debates na Plataforma online “Espaço Virtual de Aprendizagem – PNAIC/RJ” optaram por participarem da 9ª Semana de Integração Acadêmica (SIAC) da UFRJ. Foram três grupos que escolheram temas advindos da extensão do PNAIC e eu apresentei o trabalho “Diálogos ampliados entre a Universidade pública e a escola básica: possíveis interpretações sobre formação continuada no espaço virtual de aprendizagem.” Foi nesse momento que percebi meu interesse acadêmico pelas políticas para formação continuada, como também, enquanto futura pedagoga, minha sensibilidade com a alfabetização escolar.

O objetivo do trabalho apresentado na SIAC foi justamente apresentar, como uma pesquisa inicial, os posicionamentos dos professores a partir da leitura e interpretação do artigo publicado na Revista Nova Escola, no dia 07 de novembro de 2017, intitulado de “A alfabetização no Brasil não avança”. O PNAIC falhou?”. A matéria foi inserida como tema de discussão na plataforma virtual do PNAIC e contou com a participação dos “professores formadores”, posicionando-se criticamente em relação à reportagem. Eis o que disseram esses profissionais:

Eu penso que infelizmente, o Pacto foi boicotado em alguns momentos. Aqui em minha cidade, por exemplo, as orientadoras de estudo não obtiveram apoio algum nos últimos quatro anos. Não tínhamos ajuda de custo, não podíamos visitar as escolas e etc. Em contrapartida, essa falta de apoio se desdobrou em descrédito por parte de alguns gestores municipais que não apoiaram seus professores. Essa quebra de diálogo fez com que alguns professores interpretassem o ciclo como a necessidade de se alfabetizar no terceiro ano. Esse erro acarretou inúmeros problemas para os educandos e para os professores dos

quartos anos. Todas as crianças são capazes de aprender. Umas mais rápido outras mais lentamente mas, se os adultos responsáveis por sua aprendizagem, não estiverem envolvidos e comprometidos com o processo, nenhum investimento, por maior que seja será suficiente. (Espaço Virtual de Aprendizagem, 19/03/2018)

Ponto aqui que o maior problema não é o Pacto mas as gestões municipais que não se preocupam com a qualidade do ensino que está sendo oferecida aos alunos, mas na mera "problemática administrativa". Cobrir a falta de professores é sem dúvida uma situação urgente, entretanto, pensar em quem está assumindo a regência dos anos iniciais é fundamental. O que mais tenho visto é uma rotatividade enorme de professores, o que faz com que uma formação que foi iniciada em um ano não seja consolidada no próximo. Não podem culpabilizar o Pacto, é necessário saber o que aconteceu nas entrelinhas de cada município. (Espaço Virtual de Aprendizagem, 19/03/2018)

Não. O PNAIC não falhou. Alguns professores que estavam com o bloco alfabetizador foram capacitados para trabalhar com o PNAIC, mas nem sempre aquele professor permaneceu no bloco no ano seguinte por vários e inúmeros motivos. Capacitar um grupo de professores e no ano seguinte haver uma rotatividade, uns saindo do bloco e indo para 4º ou 5º ano exige que se capacite outro grupo que veio para o bloco alfabetizador. É um trabalho contínuo. (Espaço Virtual de Aprendizagem, 19/03/2018)²⁵

Naquele momento, nós, estudantes da Pedagogia, líamos os comentários, mas não nos aventuramos a participar dos debates, porque parecia que nos faltava conhecimento para compreender os desafios travados nos debates pelos profissionais da Escola Básica. Lembro de nossa perplexidade com as revelações sobre o cotidiano escolar e a alfabetização de segmentos populares, porque tudo representava novidades para nós. À medida em que íamos assistindo os encontros, ou atividades presenciais do PNAIC e acompanhando os debates na plataforma virtual, fomos aprendendo com os professores das redes públicas.

Esse movimento acabou por favorecer o envolvimento dos estudantes extensionistas como autores e coautores em dois capítulos do livro “Redes de Alfabetização no Estado do Rio de Janeiro: Prática, extensão e integração na formação continuada”, obra sob a responsabilidade da coordenação de formação do PNAIC na UFRJ. Assim, fui autora do capítulo “PNAIC e as experiências docentes compartilhadas”, juntamente com a colaboração de outras colegas da extensão. O capítulo falou das experiências dos professores formadores ao longo da trajetória do PNAIC, considerando

²⁵ Relatos da plataforma: o PNAIC falhou?

a identidade dos professores formadores e a demanda de um espaço virtual para o debate entre professores, visto as dificuldades da formação presencial, após a redução dos cortes orçamentários.

Foi a partir das discussões trazidas pelos professores na plataforma virtual e da participação na publicação na obra supracitada, que o grupo de extensão do PNAIC/UFRJ sentiu mais necessidade de aprofundar e conhecer melhor os desafios dos profissionais da Escola Básica com a alfabetização. Dessa forma, houve ainda no ano de 2018, a reivindicação dos estudantes para que a coordenação da formação recuperasse o “Grupo de Trabalho: A voz docente como perspectiva metodológica na formação continuada”(GT), que foi instituído em 2014 e esteve atuante até o ano seguinte. Mais uma vez, é importante ressaltar as mudanças sobre as práticas formativas a partir de 2015, em especial, daquelas presenciais. Com um cenário político e econômico a partir de uma crise nacional, algumas ações do PNAIC foram retiradas e outras transformadas. Esse foi o caso do citado Grupo de Trabalho. Esse retornou ao planejamento das ações, porque os estudantes declararam que queriam manter a proximidade com os professores alfabetizadores. Nesse sentido, a política educacional acabou ampliada, porque agora era preciso incorporar as reivindicações daqueles que representavam a formação inicial. Assim, o GT do PNAIC teve um papel relevante para ajudar no processo formativo do futuro pedagogo e avançar no diálogo sobre a alfabetização. Segundo a autora Maria de Lourdes Coelho, os Grupos de Trabalho podem potencializar a aprendizagem colaborativa:

Os Grupos de Trabalho (GTs) fazem parte do rol de metodologias de ensino aplicadas para dinamizar os estudos e potencializar a aprendizagem colaborativa. [...] As discussões e os debates ocorridos nos GTs podem ser baseados em leituras de textos previamente indicados pelos organizadores, ou em análise de documentos ocorrida durante o encontro ou ainda com base no conteúdo apresentado nas palestras. (COELHO 2013, p. 22)

Neste sentido, os debates nos Grupos de Trabalho podem se basear em várias ações temáticas e reflexivas, inclusive como se fosse em evento com uma palestra ou debates a partir de um fórum. Para isso, os encontros do GT sempre foram presenciais e ocorreriam uma vez por mês, pois havia uma divulgação antecipada nas mídias virtuais para mobilizar o comparecimento dos profissionais da educação. Os convidados para coordenarem os debates, em geral, eram definidos com a participação dos estudantes, pois

alguns sugeriram nomes de professores das disciplinas da UFRJ. Esses palestrantes, ou expositores temáticos, apresentavam a temática entre 15 à 20 minutos, e então, após a apresentação, era aberto o debate durante 90 minutos, sendo 30 minutos para encaminhamentos como se fosse uma plenária final de um fórum.

Vários atores sociais participaram do GT do PNAIC/RJ, tais como: Coordenadores, Formadores, Professores Alfabetizadores, Assistentes do Programa Mais Alfabetização, extensionistas do PNAIC, estudantes do Curso Normal e estudantes de Pedagogia, professores da rede pública e privada e movimentos sociais ²⁶.

Em 2019, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) se propuseram a manter a parceria, dando continuidade ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro, uma vez que houve mudança de governo e essa política não teria mais sido descontinuada pelo governo federal. Assim, de um pacto nacional, o Rio se mobilizou para um pacto estadual, entretanto, com o saldo remanescente da verba com a UFRJ, era preciso que o governo federal autorizasse o novo arranjo para os municípios fluminenses.

Considerando as transformações sobre o cenário da alfabetização escolar, o Documento Orientador do PNAIC/RJ (2019), elaborado pela UFRJ/SEEDUC/UNDIME, teve como objetivo “auxiliar os municípios na constituição de Conselhos ou Núcleos de Alfabetização nas Secretarias Municipais de todo Rio de Janeiro”. Isso modificou também as ações do PNAIC desenvolvidas do ano de 2013 até 2018. As ações previstas pelo programa governamental priorizavam a constituição de uma rede de formação de professores alfabetizadores, entretanto, não era responsabilidade da Universidade lidar diretamente com esses profissionais. Contudo, para as três instâncias que delinearam o “pacto estadual” era preciso incluir o destinatário final da política: os professores alfabetizadores, porque suas vozes são importantes no entendimento da política. Essas vozes eram necessárias e como parte integrante das ações de formação nos seminários regionais e na avaliação do PNAIC, visto que seus posicionamentos poderiam elucidar os impactos e desdobramentos de um pacto.

Esse pacto estadual acabou por demandar diversas atividades formativas, sendo elas: 1. Os Seminários Regionais, com as apresentações dos trabalhos das equipes de cada

²⁶ Estas informações estão presentes nas atas e relatorias realizadas durante os encontros do GT. Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

região dividido em dois dias; 2. Os Seminários “A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro”, realizado no Campus da UFRJ na Praia Vermelha; 3. As Web-conferências ao vivo, com entrevistas de pesquisadores e colaboradores; 4. O Espaço Virtual de Aprendizagem PNAIC/RJ, plataforma pensada para aproximar os participantes, mesmo que à distância, dando oportunidade para aprofundar as trocas de experiências sobre as vivências em sala de aula; 5. O Grupo de trabalho (GT) – “Voz Docente como Perspectiva Metodológica na Formação Continuada”, que favoreceu o diálogo entre a Universidade e a Escola Básica.

Em todas essas atividades, os estudantes extensionistas estiveram presentes. Duas vezes por mês, havia uma reunião para debater sobre as compreensões sobre a formação continuada para professores alfabetizadores e, assim como os professores alfabetizadores, os estudantes falavam dos sentidos da troca de experiência tanto para eles quanto para aqueles que aprenderam a observar.

Segundo Larrosa (2002, p. 21), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca. De acordo com o autor, falar sobre a experiência possui significado, porque essas não são vazias. Logo, as trocas de experiências que ocorreram na formação continuada, citadas inúmeras vezes pelos professores das redes públicas, se tornaram experiências também para os estudantes da Pedagogia. Elas pareciam sem sentido, inicialmente nos debates no fórum da plataforma virtual e do GT, mas à medida em que os desafios com a alfabetização eram explicitados pelos profissionais da Escola Básica, esses foram se tornando inquietações também para os futuros pedagogos.

Essa imersão no campo da alfabetização foi mais intensa, particularmente para mim, como realmente marcante, se deu com a participação nos seminários regionais, porque, nós, estudantes, tivemos a oportunidade de viajar com a equipe do PNAIC/RJ para o interior do estado do Rio de Janeiro. Estávamos acostumados a ficar presos nas cadeiras da universidade, mas com os seminários estávamos assistindo as mesas com debates e interagindo com os professores de diversos municípios fluminenses. Isso nos proporcionou um grande conhecimento sobre a realidade dos outros, além da capital do Rio de Janeiro. Presenciamos as apresentações de professores com suas práticas, projetos de educação, comentários, posicionamentos, indignações, sucessos profissionais e reivindicações ao longo dos painéis temáticos.

Esse movimento acabou nos aproximando da alfabetização, mas sem medo de enfrentar os desafios futuros. Isso era visível no retorno das atividades com os seminário regionais, porque, quando nos encontrávamos nas reuniões da extensão na universidade,

tínhamos muito para compartilhar sobre nossas experiências durante as viagens. Talvez essas idas e vindas, seja para universidade quanto para o campo educacional, expliquem o papel do tripé do ensino superior: ensino - pesquisa – extensão:

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal. (MOITA E ANDRADE, 2009, p. 269)

É importante ressaltar que a troca de experiência do PNAIC, trouxe para o grupo da extensão, a oportunidade de refletir sobre a formação inicial das futuras pedagogas. A extensão universitária é fundamental para a formação de professores e a aproximação com uma determinada comunidade e sua realidade, porque essa perspectiva segue “indo além do espaço tradicional da sala de aula; e promotoras do deslocamento do espaço para a formação para outros locais, favorecendo, assim, o desenvolvimento humano e a transformação social” (ARAUJO; BOHN; GARCIA; 2013, p. 171). Dessa maneira, a extensão nos manteve dentro, mas, ao mesmo tempo, nos levou para fora do espaço da universidade. Isso nos fez compreender os sentidos sobre uma formação dialogada juntamente com os professores da Escola Básica. Esses, ao trazer sobre seus saberes e práticas foram tão importantes, quanto nossos professores pesquisadores que nos alertam sobre o papel do conhecimento científico.

Esse processo formativo ainda foi estendido para outro grupo de estudantes. Embora estivéssemos no mesmo ambiente e acompanhando as mesmas rodas de conversa nos seminários, as percepções sobre os acontecimentos eram diferentes dos professores e professoras nos auditórios. Dessa forma, nas reuniões da extensão, foi importante compartilhar o que foi visto e dito para as outras extensionistas que não tiveram a oportunidade de participar das palestras. Alguns extensionistas não tiveram a oportunidade de viajar com a equipe do PNAIC/RJ, devido a incompatibilidade de horários ou outras obrigações que teriam que realizar no mesmo dia dos seminários.

A vivência e experiência na Extensão Universitária possibilita, ao estudante, reavaliar os caminhos que seguirá tanto no seu curso — onde a forma de produzir academicamente possibilita criar excelentes

trabalhos e não só objetiva, como também foca na área específica de conhecimento que resolve seguir — quanto nessa vivência, que fornece a oportunidade de se relacionar com a comunidade acadêmica de uma maneira mais ampla e aprofundada. (DEUS, 2016, p.87)

Concordando com a autora Sandra de Deus, a extensão me deu a possibilidade de avaliar a minha escolha sobre o caminho que eu seguiria dentro de uma universidade pública. Me possibilitou uma identidade acadêmica e profissional. Isso se deu pelo meu interesse pela proposta da extensão do PNAIC/UFRJ, como também pelo desejo de aprofundamento sobre o tema da alfabetização. E esse processo me inseriu em um campo, no qual aprendi a ouvir as diversas vozes que compõem o PNAIC do Rio de Janeiro, como também significou descobrir a minha própria voz como futura pedagoga, porque eu queria compreender como se dá às diferentes formas para alfabetizar.

Daí que essa identificação com a alfabetização escolar acabou, para além dos encontros da extensão, dos debates acerca dos GTs e dos seminários, como as demais atividades formativas, compartilhando as nossas experiências, me deu segurança para compor outro artigo para um novo livro do PNAIC, juntamente com outros extensionistas e intitulado de “Professores Alfabetizadores e estudantes da Pedagogia: A formação continuada do PNAIC /RJ e o processo formativo da/na extensão universitária”.

Neste livro, fui autora do capítulo "A experiência como resistência: subvertendo os caminhos da formação continuada", no qual, eu e mais outros colegas da extensão, contamos a trajetória da extensão universitária do PNAIC. Elucidamos como se deu o diálogo entre a universidade e a escola básica, a partir dos encontros presenciais da extensão no campus da Praia Vermelha, como pela plataforma virtual e nos seminários regionais e estaduais, além do Grupo de Trabalho. Concluímos que as experiências trazidas pelos professores, proporcionam estudos potentes para repensar a tão sonhada qualidade da educação, principalmente uma significativa alfabetização escolar.

Essa produção acabou por delinear o objeto do presente objeto monográfico, porque, uma vez imersa na extensão universitária e nos intensos debates sobre a alfabetização escolar, percebi minha identificação com as políticas públicas para formação continuada de professores. Contudo, essa tal associação, não se pode negar as vozes dos professores, em especial, porque em vários momentos formativos do PNAIC, denunciavam o descaso com os saberes profissionais elaborados pelas alfabetizadoras, como do desconhecimento de alguns pesquisadores dos desafios enfrentados por eles.

Assim sendo, no próximo capítulo trago as inquietações desses profissionais com a valorização da troca de experiência, pois, a partir desse movimento, foi possível questionar os paradigmas de formação continuada para professores.

O PNAIC me deu "vida", me deu "voz". Depois do PNAIC, desabrochei. Minha sala de aula se tornou mais viva, prazerosa.

(Marta Magalhães 01/02/2021)

CAPÍTULO 3

UMA EXPERIÊNCIA DE HORIZONTALIDADE ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA BÁSICA: AVALIAÇÃO DO PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

3.1. Os desafios para avaliar uma política de formação continuada

De acordo com o Ministério da Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “formou mais de 58 mil orientadores de estudos e mais de um milhão de professores alfabetizadores, distribuídos pelos 5.570 municípios do país.” (Brasil, 2017). Portanto, esta política educacional chegou em quase todos os municípios brasileiros, alcançando boa parte dos professores alfabetizadores. Neste sentido, o PNAIC se constituiu como uma política pública de valorização do professor alfabetizador e da formação continuada para esses profissionais, e assim, objetivou criar uma rede de formadores de professores alfabetizadores.

E para garantir o debate sobre a valorização dos professores, o MEC inseriu na política a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para todos os perfis participantes do PNAIC, inclusive para os professores alfabetizadores. Essas bolsas eram registradas em um Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) no módulo SISPACTO. Assim, o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, como a frequência nas atividades presenciais, eram fundamentais para avaliar e conceder o pagamento dessas bolsas. Esse foi um aspecto fundamental no PNAIC, pois foi o primeiro a destinar também bolsas para os destinatários finais da política.

É importante destacar que essas bolsas, no caso dos professores alfabetizadores, foram mantidas até o ano de 2016, ou seja, no segundo arranjo do PNAIC. De acordo com alguns formadores do PNAIC do Rio, havia certo receio de que se retirasse as bolsas dos professores haveria um grande abandono por parte desses na proposta. Entretanto, em 2017, se iniciou o terceiro desenho da política e nesse ciclo as bolsas dos alfabetizadores foram retiradas e transferidas para a ampliação de perfis responsáveis pelas coordenações. Da mesma forma, os professores foram retirados do sistema de monitoramento do SISPACTO e não havia mais informações sobre frequência ou prática didático-pedagógica. Contudo, não houve esvaziamento por parte dos professores alfabetizadores. Embora sem as bolsas, a maioria manteve-se na formação, tanto no Brasil

como no estado do Rio, pois os quantitativos ainda se mantinham se comparados com 2013.

Esse fato chamou a atenção do Ministério da Educação, pois era preciso analisar os motivos que asseguravam a presença dos professores em uma política educacional.

Cabe recordar que, em 2015, o Ministério da Educação já havia convidado a equipe de formação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para coordenar uma avaliação nacional, juntamente com 38 universidades públicas participantes do PNAIC. Entretanto, com a crise política no Brasil a partir de 2016 e mudanças nos cargos no MEC, a avaliação foi adiada para o ano de 2019, porque o desenho da proposta de formação, para anos de 2017 e 2018, considerando sua complexidade, não favorecia mais uma atividade junto com as redes públicas de ensino.

Assim, a avaliação se iniciou em 2019 no estado do Rio, após o término oficial do Pacto pela Alfabetização pelo MEC. Nesse ano foram realizados 16 seminários, sendo 8 no primeiro semestre e 8 no segundo por todo o Rio, sendo 8 polos em cada período. Essa forma de avaliar acontecia por meio de Seminários intitulados de “As vozes dos municípios no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade”. Os Seminários tinham como objetivo socializar a apresentação de pesquisas; trabalhos, estudos, avanços e desafios na formação continuada dos professores dos sistemas municipais de educação; tendo em vista os objetivos propostos pelo PNAIC no estado do Rio de Janeiro. Nesse momento, era importante observar os desdobramentos da política sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, em especial, com a participação dos extensionistas do curso de Pedagogia da UFRJ.

Em 2020, a equipe de formação da UFRJ, que pretendia produzir relatórios qualitativos, a partir dos seminários regionais, e voltar aos mesmos polos para realizar estudos sobre esse material, foi surpreendida com a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, era preciso buscar outros caminhos para manter a avaliação do PNAIC. Foi nesse momento que a equipe considerou importante promover uma atividade remota. Assim, foi criado o curso de extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro intitulado “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio de Janeiro”, no qual era justificado da seguinte forma:

O PNAIC vem ampliando um debate público no Brasil sobre a necessidade de melhorar a qualidade do ensino na educação básica, em especial, para a trajetória escolar dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

Assim, realizaremos uma pesquisa nacional cujo objetivo é analisar o desenvolvimento dos diferentes arranjos do PNAIC nos vinte e sete estados brasileiros em que foi implementado, em especial no estado do Rio de Janeiro. Além disto, o curso ambiciona promover debates sobre avaliação de políticas públicas e formação continuada para professores alfabetizadores, a fim de que haja a promoção de uma cultura de avaliação de políticas pedagógicas para alfabetização escolar nos municípios do Rio de Janeiro. Isto poderá ser investigado a partir das seguintes indagações: Quais as estratégias implementadas nas Secretarias Municipais de Ensino para que o PNAIC chegasse ao seu destinatário final? Como se deu a recepção de tal política, por diferentes atores sociais envolvidos com o PNAIC, nos estados brasileiros, em especial, no Rio de Janeiro? Qual o conceito de formação continuada constituído com a implementação do PNAIC pelo país? A pesquisa será ampliada, considerando também o caráter curricular e pedagógico, para mapear questões importantes para os cursistas: Quais são os novos sentidos dados à formação continuada? O que diferencia o PNAIC de outras propostas de formação continuada? Quais as contribuições regionais (fluminenses) para criação de uma nova lógica de formação continuada? (PROJETO DE EXTENSÃO - arquivo UFRJ)

Essa avaliação, em forma de um curso, envolveu os profissionais que atuavam na equipe administrativa do PNAIC/UFRJ, pesquisadores de outras universidades públicas do Rio ou de outros estados do Brasil, coordenadores pedagógicos e demais servidores das redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro, em especial, aqueles que atuaram na alfabetização escolar. Era importante que todos esses perfis tivessem participado do PNAIC.

Da mesma forma, os estudantes da Pedagogia da UFRJ participaram dessa extensão do PNAIC/UFRJ e tiveram a oportunidade de acompanhar as atividades avaliativas. Esse curso teve a duração de 180h e divididas da seguinte forma: 12h encontros virtuais; 4 seminários virtuais com pesquisadores da área; Debate no “Espaço Virtual de Aprendizagem”.

A metodologia da avaliação virtual privilegiou a ideia de “rodas de conversas temáticas” a partir de um conteúdo formativo e avaliativo, como descrito abaixo:

UNIDADE 1 – A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES
Problemas sociais e didático-pedagógico com a alfabetização escolar; A opinião pública e a formação da agenda de política para alfabetização escolar; A tomada de decisão política e o planejamento de políticas públicas para a alfabetização; A importância de políticas de formação continuada para professores alfabetizadores; Painel temático.
UNIDADE 2 – AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS: A FORMAÇÃO EM REDE
Os paradigmas de formação continuada para professores; Os

programas governamentais para alfabetização escolar e suas perspectivas formativas em debate: PROFA (2001), PROLETRAMENTO (2005) e PNAIC (2013); O processo de implementação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro: formação continuada de professores alfabetizadores em foco; Painel temático. UNIDADE 3 - EXPERIÊNCIA COM O PNAIC Estudos de Casos: Experiências com a Política de Alfabetização no estado do Rio de Janeiro. (Projeto de Extensão - arquivo UFRJ)

Percebe-se que a avaliação de uma política ainda é um desafio no campo educacional, principalmente, diante de significativas transformações sobre os desenhos dessas para alfabetização. A equipe PNAIC/UFRJ precisou mobilizar temáticas para que os profissionais da educação se sentissem seguros para apresentar concepções e posicionamentos sobre o processo formativo.

É importante dizer que foi aberto um processo de inscrição para os profissionais das redes municipais do Rio. Se inscreveram 1.226 pessoas no curso de extensão e para 200 vagas. Contudo, devido ao alto quantitativo de interessados, foi necessário ampliar para 300 e refazer os critérios de seleção. Assim, os selecionados foram divididos em três turmas.

Esse curso/avaliação teve início no dia 14 de setembro de 2020 e todos os encontros aconteceram por meio da plataforma Google Meet ²⁷. Já os seminários temáticos foram transmitidos ao vivo por meio do Facebook e Youtube.

Na plataforma “Espaço Virtual de Aprendizagem”, os participantes tiveram a oportunidade de aprofundar os debates em fóruns temáticos. Nessa plataforma também foram disponibilizados materiais dos encontros (textos referenciais em pdf, slides utilizados nos encontros, planejamento das aulas, trocas de experiências), e uma seção para a avaliação individual do curso/avaliação para cada profissional e anônima de cada encontro.

Para a certificação, a frequência foi contabilizada a partir de participações nos encontros virtuais e nos registros propostos nos fóruns temáticos da plataforma virtual. Sendo assim, era necessário, pelo menos, 75% de participação nas unidades.

Os participantes foram divididos em três turmas, sendo denominadas de turma 1, 2 e 3. Essas se reuniam em horários e dias diferentes, sendo duas noturnas das 19h às 21h - dias de segunda e quintas) e outra diurna das 14h às 16h, nas terças-feiras.

²⁷ A equipe PNAIC/UFRJ possui a gravação de todos os encontros.

No meu caso, eu preferi participar da Turma 1, nos dias de segunda-feira à noite, pois podia acompanhar todas as reuniões online e participar dos debates dos tópicos nos fóruns na plataforma virtual.



Figura 1- Banner do curso de Avaliação do PNAIC para a turma 1

É importante dizer que os professores também mantiveram a frequência neste curso/avaliação e, com a familiaridade com a plataforma já utilizada em anos anteriores, houve uma participação significativa que permite algumas análises sobre a política. Entretanto, a relevância dessa proposta de extensão está nas rodas de conversas temáticas, pois os profissionais, na medida em que iam se familiarizando com a tela, iam expondo concepções, posicionamentos e, principalmente, os desdobramentos do PNAIC nas salas de aula. Justamente esse aspecto foi relevante para esse estudo monográfico.

3.2. A avaliação de uma política pública em tempos de pandemia

No ano de 2020 vivemos o período mais difícil da pandemia da Covid-19. No caso da cidade do Rio de Janeiro, com o aumento de contágio e a possibilidade de taxa de mortalidade, as aulas presenciais das escolas públicas foram suspensas, devido à necessidade do isolamento social.

Com isso, os professores passaram a trabalhar de forma remota e com o desafio de dar aulas em ambientes virtuais. Isso foi extremamente difícil para professores alfabetizadores, porque precisavam buscar novas metodologias de ensino para o formato remoto. De acordo com alguns professores, que participaram da avaliação do PNAIC, lidar com tecnologia para alfabetizar, significou retrocessos, porque perdeu-se os debates

suscitados com a formação do Pacto. Para esses professores era difícil construir práticas de letramento ou uma alfabetização discursiva sem a presença física das crianças. Nesse sentido, tiveram que recorrer para atividades nos métodos tradicionais, apresentados nas cartilhas. Isso ainda se tornou emblemático com o fato de que as famílias precisavam ensinar seus filhos, mas essas somente conheciam as práticas cartilhadas. Assim também poderiam auxiliar as crianças, evitando mais problemas para a alfabetização escolar.

Se os professores alfabetizadores possuíam dificuldades para delinear as atividades impressas para alfabetização, pois corria-se o risco de alguns retrocessos, da mesma forma, o uso da tecnologia também se mostrou um desafio para muitas famílias e profissionais da educação.

Sabe-se que nesse período, a comunicação entre a escola, família e alunos estavam restritos, principalmente, se a condição econômica de familiares e estudantes obrigasse as constantes trocas de números de telefones. Isso gerava preocupação para os professores, porque estes não sabiam quais os encaminhamentos que deveriam tomar com o ensino remoto ou a elaboração de apostilas.

Entretanto, cabe destacar que a internet se tornou cada vez mais presente na vida dos brasileiros. De acordo com o Ministério das Comunicações²⁸, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), domicílios na área rural e urbana tiveram um aumento de conexões a internet:

O crescimento da conexão de domicílios à internet aconteceu de forma mais significativa na área rural. O percentual de domicílios conectados saltou de 49,2%, em 2018, para 55,6%, em 2019, o que corresponde a um aumento de 6,4 pontos percentuais. Nos domicílios urbanos, a utilização da internet subiu de 83,8%, em 2018, para 86,7%, em 2019. (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2021)

E essa situação ainda é preocupante para os professores, porque outra questão importante, de acordo com o Ministério das Comunicações, importa saber qual o tipo de conexão que estava sendo utilizada nos domicílios. A pesquisa informa que o número de acessos pela internet móvel aumentou de 80,2% dos domicílios em 2018 para 81,2% em

²⁸ Reportagem disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet> acesso em: 06 jun 2022.

2019. E o acesso pela internet banda larga fixa era de 75,9% para 77,9%. Contudo, ainda há mais de 12 milhões de domicílios ainda não possuem internet em casa:

O levantamento do IBGE mostra também que 12,6 milhões de domicílios ainda não tinham internet. Os motivos apontados foram falta de interesse (32,9%), serviço de acesso caro (26,2%) e o fato de nenhum morador saber usar a internet (25,7%). (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2021)

De acordo com a pesquisa, os motivos mais listados para a falta de internet nos domicílios foram: o desinteresse sobre a internet, o valor do serviço ser caro e a falta de conhecimento sobre o uso da internet.

Embora o acesso à internet tenha aumentado no território nacional com a pandemia, ainda há outros desafios como: a qualidade da conexão e a disponibilidade de aparelhos tecnológicos para o uso da internet em um domicílio. Em alguns casos, um domicílio possuía apenas um aparelho celular com acesso à internet para o uso de toda a família.

Para os professores, o período de isolamento social e o ensino remoto representaram o favorecimento de cenários para o analfabetismo de crianças, ressaltando as desigualdades sociais. Os professores tiveram que se adaptar de forma emergencial para a nova realidade apresentada e com muitas incertezas:

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. (RONDINI; PEDRO, 2020, p.43)

Os professores precisaram adaptar suas aulas presenciais para o virtual e as dificuldades cresciam, seja com o enfrentamento da distância, como com a ausência de um planejamento e materiais apropriados para uma alfabetização mais qualificada.

Da mesma forma, vários professores possuíam aparelhos tecnológicos ou uma internet que favorecesse um trabalho iniciado antes da pandemia.

Trago esse cenário da pandemia, pois durante o curso de extensão e avaliação do PNAIC, os professores repetiam insistentemente sobre o desafio de alfabetizar de modo remoto. Assim, foi um dos temas abordados ao longo do curso de extensão, juntamente

com as práticas didático-pedagógicas utilizadas durante a formação do PNAIC. Esse cenário de contraste permitiu que os professores apresentassem suas concepções, aprendizagens profissionais, saberes e percepções sobre a política educacional.

Isso, na Turma 1, majoritariamente composta por mulheres, trazia cenas que mostravam familiares. As proximidades de opiniões mostrou que alguns conceitos sobre a docência da alfabetização haviam sido construídos de forma coletiva a partir das trocas de experiências, algo muito comum no PNAIC.

Esses debates eram acompanhados de alguns detalhes. As professoras da Turma 1 participavam da atividade de extensão com seus filhos no colo ou enquanto preparavam o jantar. Nem todas possuíam computadores ou internet, assistiam aos encontros, e de forma bastante participativa, usando um celular. Em alguns casos, assistimos as professoras solicitando silêncio na casa ou mudando de cômodos, buscando um lugar mais tranquilo para falar, ou acessar melhor o sinal da internet. Enfim, a avaliação já mostrava que os profissionais que lidam com a alfabetização escolar possuem grande interesse pela formação continuada. Talvez isso justifique a permanência de boa parte do professorado no PNAIC em 2017, embora sem as bolsas de estudos, porque há muito para se debater sobre as práticas alfabetizadoras.

Essa necessidade de um processo formativo chama a atenção para o fato de que as professoras abriram não somente as câmeras de seus celulares ou computadores, mas do cotidiano de suas casas e nos convidaram para fazer parte da sua rotina. Isso gerou certa inquietação e perplexidade para os estudantes de Pedagogia, porque ainda que as dificuldades saltavam às telas dos celulares e computadores, as discussões sobre a alfabetização eram ricas, no sentido de que, seja por meio do microfone ou digitando no chat, elas contribuíram com o debate, compartilhando seus pensamentos, lembranças, as saudades dos cursos presenciais de formação e as dúvidas diante de um possível cenário de analfabetismo infantil.

Ao longo dos encontros do curso de extensão/avaliação, as professoras ponderaram sobre como a troca de experiência que consideraram significativas durante a formação continuada do PNAIC. Para elas, a avaliação do PNAIC estava trazendo a mesma prática formativa, diante do difícil cenário da pandemia da Covid-19. Assim, mais uma vez, essas professoras, refletindo sobre as mudanças ocorridas em suas práticas e, na relação de trocas com outros professores, foram construindo conhecimento de forma coletiva. Com a avaliação de uma política, essas professoras não se viam mais como um informante sobre os desdobramentos de uma política, mas afirmavam que se sentiam

protagonistas nas leituras possíveis sobre um processo de formação continuada, como sugere uma profissional do município de São Pedro da Aldeia:

No PNAIC, o professor deixa de ser um mero ouvinte de um curso de formação continuada. Ele passou a ser um ator protagonista, compartilhando a sua prática e se aprimorando com os demais colegas. (Turma 1 de Avaliação do PNAIC, 07/12/2020)²⁹

Esses encontros, ainda que remotos, permitiram momentos de reflexão sobre as experiências de alfabetizar. Tais experiências, que obtiveram ao longo de sua jornada profissional, não eram experiências, mas parte importante de uma identidade docente.

Conforme Walter Benjamin (1987), há uma pobreza de experiência na sociedade, pois um determinado ser humano contemporâneo pode apenas consumir. De acordo com o autor, indivíduos podem não aspirar a novas experiências, mas esses nem sempre são ignorantes ou inexperientes, mas fazem o seu oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens e mulheres", depois ficam saciados e exaustos. Enfim, a experiência humana não é para ser consumida, mas partilhada, integrada e ressignificada. Isso parece ter sido a marca de um novo paradigma de formação para os professores participantes do PNAIC. Assim, a troca de experiência não se constitui com apenas a apresentação de um saber prático, mas uma busca de sentidos para gerar processos de alfabetização mais significativos.

Por fim, aqueles que estão saciados de informações, sem compreender os sentidos das experiências a partir de uma forma reflexiva, não compreenderam a riqueza trazida pela partilha de narrativas significativas. Dessa forma, a experiência é constituída por pessoas em contextos reais, bem como os conhecimentos constituídos através das experiências fazem parte de uma trajetória de vida, repassadas e transformadas entre as gerações, por meio de práticas de diálogo.

3. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: “Diálogos Ampliados sobre a alfabetização escolar”

Esta parte do estudo considera a análise dos diálogos entre as professoras que participaram das reuniões virtuais de segunda-feira no Google Meet e na plataforma

²⁹ Estas anotações fazem parte do diário de campo da pesquisadora deste estudo monográfico.

“Espaço Virtual de Aprendizagem” e teve como abordagem os princípios da Etnometodologia (EM), onde o objeto de interesse está nos “métodos usados pelas pessoas comuns da sociedade para dar sentido às coisas do mundo” (WATSON E GASTALDO, 2015, p.13).

As professoras trouxeram em suas interações reflexões sobre as suas práticas, fatos e situações vividas no cotidiano da escola. Produzindo sentidos para suas ações, a partir de suas experiências cotidianas nas escolas.

Derivado da Etnometodologia, a Análise de Conversa (AC), é uma abordagem naturalista, onde são observadas situações de interação que ocorrem de forma natural pelas pessoas. Essas interações podem ser filmadas, ou gravadas. Posteriormente pode ser realizada a transcrição para atuar como um apoio a análise. Além disso, as interações podem ser apresentadas também através da mídia digital.

O termo Análise de Conversa designa a análise do senso comum, os etnométodos empregados pelas pessoas enquanto conversam, visando a produzir não somente frases, mas perguntas, respostas, convites, saudações, despedidas etc. (WATSON E GASTALDO, 2015, p.88).

A Análise de Conversa define a conversa como uma *fala-em-interação*, pois as pessoas consideram o que lhe foi dito anteriormente para dar continuidade a conversa, produzindo, assim, turnos entre os participantes. A Análise de Conversa nos ajuda a compreender a forma como as pessoas interagem umas com as outras. A interação e a fala também podem mudar de acordo com o contexto ou o conhecimento prévio dos participantes.

Para os autores Watson e Gastaldo, os saberes do senso comum devem ser analisados por serem saberes culturais:

Para a AC, assim como para a EM, as *coisas que todo mundo sabe* não devem ser descartadas desta forma. Ao contrário, o fato de que estas coisas são o que todo mundo (ou qualquer um) sabe é considerado um forte indício de que aqui temos um fenômeno genérico, que precisa ser seriamente investigado, um fenômeno que se enraíza nos saberes culturais de senso comum, que é produzido e reproduzido pelas pessoas nos cursos de suas vidas cotidianas, assim como os etnométodos empregados para conversar. (WATSON E GASTALDO, 2015, p.118).

Dessa forma, as conversas, ainda que sob a perspectiva remota, como no caso da avaliação do PNAIC, são dinâmicas e se adaptam ao contexto dos participantes, a partir daquilo que eles conhecem e reproduzem. Sendo assim, são analisadas as interações

discursivas dos professores, bem como os temas debatidos por eles e os caminhos percorridos ao longo dos encontros de avaliação para conhecer os possíveis desdobramentos da formação continuada proposta pelo PNAIC.

Para a análise, foram selecionadas algumas professoras que tiveram uma participação frequente nos debates da Turma 1. Os trechos aqui apresentados são recortes dos diálogos das reuniões online de segunda-feira (gravados pela equipe PNAIC/UFRJ), e nos debates propostos pelo curso de extensão na plataforma virtual, que estão ainda disponíveis para acesso no Espaço Virtual de Aprendizagem, mas com acesso restrito e não público, pois essa foi uma reivindicação dos participantes do processo de avaliação.

De acordo com os relatos e registros escritos, as experiências vividas pelas professoras na formação continuada do PNAIC ainda se refletem em suas práticas atuais. Elas gostavam de comentar sobre como era a prática didático-pedagógica antes e depois do PNAIC, assim como a necessidade de uma formação continuada dialógica e com o apoio de uma universidade pública, porque foi a partir daí que as experiências passaram a serem ouvidas, diferente de algumas práticas formativas nas redes municipais. Assim, os saberes profissionais não eram valorizados e experimentava-se um tipo de solidão pedagógica, conforme dito por uma professora. Não era uma solidão docente, pois, de acordo com essa profissional, esse é um sofrimento da categoria, mas incertezas sobre como alfabetizar gerava angústia e medos.

Em seu ensaio, *“Notas sobre a experiência e o saber da experiência”*, o autor Jorge Larrosa propõe pensar na educação a partir da experiência e dos sentidos dessas para as pessoas. Para o autor, a experiência se tornou algo raro. E, embora muitas coisas aconteçam ao nosso redor e até mesmo conosco, essas experiências não nos tocam. Essa elucidação ajuda a entender a solidão pedagógica dos professores alfabetizadores e a necessidade de práticas formativas mais dialógicas.

Nos tornamos sujeitos estimulados pelo excesso de informações, e com opiniões sobre todos os acontecimentos que nos é passado de forma instantânea, sem dar a chance de assimilar os acontecimentos e refletir sobre eles. Estamos sempre em movimentação, diante disso, a experiência passa direto por nós. Segundo Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender

o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Segundo o autor, é preciso uma interrupção para refletir sobre o que se passa. Essa interrupção é quase impossível atualmente por vivermos em uma sociedade em que as informações chegam de forma acelerada. Um exemplo disso é como as notícias se tornam efêmeras diante do grande volume de informações que recebemos diariamente, seja pela televisão, a internet, ou outro meio de comunicação. Se estamos cada vez mais acelerados e com excesso de trabalho, ou hiperativos e sem tempo, cada vez menos iremos parar para ouvir, pensar e sentir. Neste sentido, no caso das professoras alfabetizadoras, serem ouvidas já é um princípio formativo.

Esse aspecto não é relevante no contexto das políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores, pois de acordo com uma professora do município de Macaé:

O PNAIC continua fazendo parte da nossa rotina em sala de aula e está dando um suporte inesquecível com esse curso. Acrescento que foi muito bom fazer parte de todos os anos, dos encontros presenciais do PNAIC. Muitas ideias de sequência didática, atividades interdisciplinares e jogos utilizei em sala de aula e hoje utilizo no blog porque servem como referência para minha prática. A formação continuada deve e precisa continuar para termos essa troca de experiências que é muito significativa para todos os profissionais da educação. A cada encontro vou ouvindo com muita atenção as experiências dos meus colegas, afinal tenho aprendido muito, mesmo sendo encontros virtuais. E, apesar de falar pouco, espero estar contribuindo de alguma forma. (Professora 1 , Espaço Virtual de Aprendizagem - PNAIC/RJ, 31/01/2021)

Assim, pode-se afirmar que a aproximação dos professores com o PNAIC se deu mais pela oportunidade de dialogar com os pares e de criar uma rede própria de alfabetizadores. Segundo ainda essa professora, que considera que fala pouco, quer dizer, não recorre com frequência ao microfone nas rodas de conversa online, ela se expressava por meio do chat e dos registros escritos na plataforma virtual.

Falar sobre as aprendizagens profissionais também foi significativamente importante, porque, de acordo com outra professora:

Para mim a proposta do PNAIC trouxe um olhar real para a sala de aula. Me fez compreender melhor como trabalhar a realidade do aluno. O hábito do letramento literário todos os dias com a disponibilidade dos

livros de história colaborou bastante com a leitura dos alunos. Eles sempre cobravam a história do dia. (Professora 2, Rio de Janeiro)

Para essa professora, era preciso entender sobre a cultura dos estudantes como práticas discursivas para alfabetização como o uso da literatura de forma diária em sala de aula. Essa perspectiva também foi destacada por outras professoras, pois para implementar mudanças sob as práticas alfabetizadoras era necessário ouvir outras colegas e se conscientizar da realidade vivida no contexto profissional.

A problematização da alfabetização é a descontinuidade das políticas voltadas para esse segmento, a desvalorização dos professores, a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para o planejamento, salas cheias, e pouco apoio por parte da equipe pedagógica, a alfabetização precisa ser um projeto da escola. (Professora 3, São Gonçalo)

Os diálogos com os professores, vão trazendo os maiores desafios para a docência como a precarização na profissão a partir dos contratos temporários para as turmas de alfabetização. As condições de trabalho, com a sobrecarga e a falta de tempo e muitas vezes de espaço para o planejamento, exigia usar o horário, após um intenso dia de trabalho, se dedicar às tarefas de planejamento e do ensino da Língua Portuguesa. Isso ainda se amplifica com a falta de apoio de alguns gestores dos municípios e inabilidade de políticas públicas com as condições de trabalho dos professores.

Muita coisa eu mudei na minha prática e muita coisa eu mantive, depois de refletir o porquê. Conhecimento é poder. Os pais podem bater na porta aqui reclamando porque meu filho só brinca? O conhecimento da segurança para a gente e para os pais. Para que eles acompanhem o que está acontecendo. Eu sei explicar para o pai. Eu me senti uma alfabetizadora mais empoderada depois do PNAIC. (Professora 4, Rio de Janeiro)

Enfim, refletir sobre o trabalho e as mudanças pode parecer contraditório em um processo de formação dos professores, considerando a realidade dos professores e dos familiares dos estudantes. Justamente a relação com contexto familiar é um desafio profissional, pois há uma disputa sobre os sentidos da alfabetização na contemporaneidade.

Eu informo os pais, porque eles vêm dessa tradição conforme aprenderam e imaginam que os filhos aprendam da mesma forma. Em 2005, uma turma de 26 alunos, 5, sempre tiveram problemas familiares.

Foi um ano complicado de trabalhar o lúdico. Um período em que as famílias começaram a cobrar a escola, porque não tem tanta folha. Fizeram uma reunião, os pais em círculos e a diretora pedagógica. Eu estava começando a romper a questão da cartilha (PROFA), a diretora ficou apontando perguntando se os pais queriam que eu continuasse professora do primeiro ano. E eles falaram que sim, e até hoje eu sou professora do primeiro ano. (Professora 5, Santo Antônio de Pádua)

O diálogo entre família e escola é importante para a alfabetização e, conforme a Professora 5 detalha, os pais têm uma visão muito baseada na forma em que eles foram alfabetizados.

Os professores que participaram do Curso de Extensão e Avaliação do PNAIC, comentaram sobre as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas e sua relação com os colegas, a partir das trocas entre pares. Os desafios foram compartilhados entre si e, assim, o PNAIC mostrou-se importante para a construção de uma rede de formação de professores, onde os docentes compreenderam que não poderiam ficar solitários em suas salas de aula, mas era fundamental a valorização de seus saberes.

Conforme a professora de Quatis (RJ): “O PNAIC deu muito certo, porque toda sua estrutura foi baseada na realidade da sala de aula, onde os professores podiam ver e sentir que seus anseios e medos não eram solitários. Em conjunto construíam estratégias para sanar dificuldades.” Isso, para algumas professoras, poderia ser atribuído a parceria com a universidade pública. Um tema recorrente nas rodas de conversa. As professoras destacaram a necessidade da universidade estabelecer uma relação horizontalizada com a escola pública, pois assim poderiam dialogar sobre os desafios da alfabetização. Muitas professoras ressaltam que essa parceria contribui para que os professores tenham sido ouvidos.

O PNAIC ajudou muitos profissionais com apostilas e novas ideias. A Universidade conseguiu unir o útil ao agradável e vivenciamos uma parceria que deu muito certo. Espero que tenhamos mais formações em parceria com a universidade, pois foi essencial em nossa formação como professores alfabetizadores. A valorização do professor por parte dos governantes também é essencial, mas infelizmente a maioria dos políticos não vê isso. Mas como somos sempre eternos pesquisadores e sonhadores, acredito que uma hora isso irá acontecer e para tanto, é necessário saber escolher quem colocamos no poder. (Professora 1, Macaé)

A Universidade deve estar em parceria com as escolas, interagindo e estabelecendo relações lógicas. Importante que busquem contemplar as

reflexões acerca do contexto atrelado às questões pedagógicas visando a necessidade do processo de alfabetização. Quando o trabalho do professor é reconhecido, quando há uma interação, uma troca de experiência grupal e o apoio da equipe escolar; o professor tem um resultado positivo e sente seguro para expor seus saberes pedagógicos. (Professora 2, Rio de Janeiro)

Percebe-se que a forma como os professores são valorizados, ou não, é uma questão importante a ser tratada nas práticas formativas de professores. A negação de sua experiência, melhor dizendo, de sua trajetória profissional ignora que esses professores são intelectuais orgânicos.

Um bom professor precisa ter em mente a inclusão de TODOS os alunos, precisa ter consciência do seu papel social e buscar conhecimento para encarar as demandas do seu trabalho. A prática docente é sem dúvidas algo que precisa ser permanente repensado e compreendido para que com crítica e em conjunto seja elaborada. Experiência e teoria devem caminhar juntas, não adiante ter os ingredientes de um bolo em mãos e não saber como fazê-lo. O PNAIC me ajuda a não esquecer da importância do meu papel social enquanto professora, e me faz adquirir experiência com meus colegas sobre suas realidades. (Professora 3, São Gonçalo)

Exatamente esse o diferencial do PNAIC, deixamos de ser ouvintes para construirmos juntos. Esse sentimento foi novo. (Professora 4, Rio de Janeiro)

A valorização é justamente o que mobilizou alguns professores a buscarem novos conhecimentos profissionais e, desse modo, participar do processo dialógico durante a formação do PNAIC.

O PNAIC nos proporcionou uma busca por mais conhecimento! Estamos com sede por nos aprofundarmos ainda mais e, por isso, um Mestrado nessa linha da alfabetização e letramento. (Professora 5, Santo Antônio de Pádua)

Essa professora parece mostrar que busca por novas formas de aprendizagens profissionais e aperfeiçoamento, levou-a para o mestrado, estimulando a pesquisa na alfabetização.

Assim, nós, estudantes do curso de Pedagogia, constatamos que a Universidade é importante não apenas para a formação inicial do professor, mas se mostra necessária também para a formação continuada, em especial, quando se aproxima dos desafios da

escola básica. Isso gerou vários debates durante os encontros dos futuros pedagogos, pois a formação inicial precisa estar sempre em constante diálogo com a formação continuada, uma vez que tanto os professores da Escola Básica como os futuros profissionais estão em processo de aprendizagem profissional. Ser um “professor formado” não garante êxitos na sala de aula, mas ao contrário, essa exige sempre atenção para novos desafios e que não estão elaborados em algumas teorias ou práticas.

Assim, as políticas públicas de formação continuada têm um papel fundamental para manter esse espaço de diálogo entre os professores, favorecendo para o grupo a oportunidade de compartilhar suas experiências. Para Freire, a reflexão crítica pode melhorar a prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996 p. 18)

Para o autor, é fundamental que o professor possa refletir sobre a sua prática. Assim como relatado pelas professoras no curso de extensão, a formação continuada trouxe momentos para refletirem e dialogarem sobre suas práticas e a política de formação continuada. Isso auxiliou a compreender como essa foi implementada na rede em que atuavam, destacando os pontos positivos para a valorização dos professores. Porém, também foram trazidos os pontos negativos, como a mudança de gestão e pouco do envolvimento de gestores, apesar de terem assumido um “pacto pela alfabetização”. Eis alguns registros que tratam de algumas contradições diante de uma política educacional:

É primordial o planejamento de políticas públicas na área educacional com o apoio das universidades públicas para que os professores possam ampliar seus conhecimentos e serem mais valorizados. Na escola onde leciono, houve desde o início um grande envolvimento e incentivo da direção e da equipe gestora para que as séries iniciais do 1º ao 3º ano participassem do PNAIC. Os encontros eram aos sábados o dia todo durante os dois primeiros anos e pude notar o empenho e dedicação das orientadoras de estudo para com todos os professores. (Professora 1, Macaé)

De acordo com os debates nos encontros e a participação nos painéis, é perceptível que a formação continuada deve ser valorizada dando continuidade a formação do professor que não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas é uma realização contínua na sala de aula. A formação continuada vem proporcionar ao docente, oportunidade de dialogar com outros profissionais da educação, favorecendo a troca de experiências e levá-lo a reflexões mais

profundas sobre a própria prática. Entendendo a sua importância que tem o objetivo de, aprimorar os conhecimentos e fortalecer os saberes. Os conhecimentos dos professores, não são formados somente de práticas diárias em sala de aula, mas sim por várias teorias da educação. (Professora 2, Rio de Janeiro)

Sem dúvidas a formação continuada é fundamental para a melhora da educação, refletir sobre a nossa prática é imprescindível se quisermos alcançar nossos alunos. Falando do PNAIC, formação que tenho realizado desde 2013, muito contribuiu para que eu pudesse conhecer outras realidades de sala de aula e com isso me fez pensar na minha, acredito que com a experiência desta formação sou uma professora mais assertiva tendo em vista que ainda tenho muito a aprender. Por isso advogo as políticas públicas voltadas para a formação em rede, pois estas lançam olhar para o chão da escola. (Professora 3, São Gonçalo)

Nos dois primeiros anos o trabalho foi realizado com todo o apoio e incentivo da Secretaria Municipal de Educação. Mas no 3º ano houve trocas no secretariado e o envolvimento com a política foi diminuindo gradativamente. Penso que, caso haja o interesse em retomar algo parecido, devemos envolver estrategicamente os responsáveis pedagógicos e equipes diretivas e reafirmar os compromissos enquanto política pública anualmente. (Professora 4, Rio de Janeiro)

Professora 5, Santo Antônio de Pádua:

Percebo que a Formação Continuada é aquele "abraço" que nos acolhe de uma forma mais calorosa! Pois, são nos encontros que trocamos experiências com os demais colegas professores. Muitos deles, às vezes, estão com a mesma dúvida ou dificuldade em certas situações diárias também. Nesses momentos refletimos juntos e buscamos soluções juntos! Conseqüentemente, melhoramos nossas práticas e avançamos em prol de um melhor aprendizado de nossos alunos. Aprendemos a moldar e a usar teoria e prática dentro desse "abraço" das formações!

Esses registros ajudam a perceber a forma como a política educacional é recepcionada por dirigentes e gestores, bem como das contradições e essas acabam criando descrenças em propostas que poderiam amenizar as desigualdades sociais, em especial, aquelas advindas do analfabetismo. Isso decorre do isolamento didático-pedagógico sugerido por uma professora e, conforme nos alerta Nóvoa (p.14): “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional.”. Além de socializar com seus pares, os professores apreciam debates sobre os temas referentes às suas práticas, construindo saberes coletivamente.

Assim, o PNAIC mostrou uma importante construção de uma rede de formação de professores, na qual essa amenizava a solidão diária dos professores nas salas de aula, porque os desafios da escola eram compartilhados com os colegas.

“O problema não é só na minha turma, o colega também tem esse problema e a troca de experiência é importante.”, disse uma professora de Angra dos Reis, que, mesmo após o corte das bolsas, decidiu continuar na formação continuada porque a troca de experiências era importante.

Os profissionais das redes de ensino da Educação Básica não permitiram que a formação do PNAIC fosse uma mera reprodução de conhecimento prático, mas ao contrário, era preciso superar esse paradigma. Realmente, de acordo com uma professora de Campos de Goytacazes, inicialmente a bolsa foi um motivo para sua adesão, mas, com os encontros de formação, sua percepção sobre formação continuada foi alterada, porque:

Único curso que tive vontade de voltar porque os outros eram palestrantes que falaram horas e horas e íamos embora. O que me motivou, além da bolsa, foi a dinâmica do curso. Me proporcionou levar o que eu aprendi para a sala de aula. E ver coisas que eu já fazia, mas não tinha um nome específico. Os cursos anteriores eram apenas para sentar e bater palmas. (Encontro Virtual Google Meet - PNAIC/RJ, 07/12/2020)³⁰

Assim, a horizontalidade é uma constante justificativa dos professores para mudanças sobre os paradigmas de formação continuada, porque os profissionais da Escola Básica argumentam que também produzem conhecimentos, como argumentado pela professora do Campos de Goytacazes. A partir disso, as professoras reivindicam a parceria com os pesquisadores, pois aquilo que faziam em suas práticas, era um conhecimento com um termo específico, mas desconhecido: “Agora, trouxe nome às coisas”. Do desconhecido para algo nomeado como um saber, indicou que os professores se sentem mais empoderados para defender a profissão, suas práticas e, especial, o direito de continuar seu processo formativo, previstos nos documentos legais da educação, seja por uma extensão universitária, especialização ou mestrado e doutorado.

E eu, como extensionista do curso de Pedagogia e futura pedagoga, pude acompanhar um intenso debate público com os professores da Escola Básica, como pude me inserir na rede de alfabetização, ao participar dos debates e das troca de experiências, por meio de uma formação colaborativa e democrática.

³⁰ Estas anotações fazem parte do diário de campo da pesquisadora deste estudo monográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa começou a ser pensada e construída desde que entrei para o grupo de extensão do PNAIC em 2018. Durante esse período, apresentei trabalhos em três edições da SIAC, sobre a formação continuada do PNAIC. Participei dos seminários municipais e estaduais de formação do PNAIC/RJ, de Grupos de Trabalho da extensão PNAIC, entre outras atividades. Tudo isso contribuiu para refletir sobre a demanda de estudar as políticas públicas de formação continuada, assim como a troca de experiências entre os professores alfabetizadores. Através do PNAIC, tive contato com professores de todo o estado do Rio de Janeiro, assim como profissionais da educação de outros estados do Brasil, que também aderiram ao programa.

O Pacto se mostrou um desafio para todo o país, para garantir o direito de aprendizagem e a formação continuada dos professores alfabetizadores de qualidade. Ressalto, que no ano de 2020, participei do curso de extensão “Um possível diálogo entre a Universidade e a Escola Básica: Avaliação do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro”, promovido pela equipe do PNAIC/UFRJ.

Justamente esse curso de extensão mostrou os diferentes desafios vividos por professores da Escola Básica. Esses ainda se tornam mais emblemáticos, pois considerando o período de isolamento social, devido a pandemia da COVID-19, os profissionais da educação não tinham somente os desafios tecnológicos, mas havia o risco de se perder várias reflexões sobre a alfabetização escolar, advindas da massiva participação do professora, em uma política pública.

A trajetória histórica da alfabetização já mostrava o difícil percurso para garantir o direito de estar alfabetizado. Contudo, o momento histórico político, econômico e mais o cenário mundial pareciam trazer várias ameaças para o ensino da Língua Portuguesa. Contudo, com o processo avaliativo de uma política educacional, três turmas, compostas por professores e estudantes de pedagogia, se reúnem virtualmente para compartilhar suas experiências e debater sobre a formação continuada do PNAIC. Assim, acabando a rede de alfabetizadores que vinha se constituindo desde o início da formação do PNAIC.

Nessa potente rede virtual, os relatos dos professores mobilizaram esse estudo monográfico, auxiliando a refletir sobre os significados das experiências para os professores a partir do processo de formação continuada do PNAIC.

Nas discussões, as professoras falaram sobre a sensação de serem protagonistas das atividades de formação continuada do PNAIC. Nesse sentido, a valorização do

trabalho do professor, a experiência de horizontalidade entre a universidade e a escola básica e o olhar voltado para as realidades das salas de aula, foram temas sempre abordados pelos professores para se referirem a adesão às formações do PNAIC.

Os professores afirmaram que a formação continuada ajudou nas reflexões sobre as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas e no decorrer do percurso da formação, assim como na relação com seus pares, mostrando-se muito mais abertos para conhecer a prática do outro. A experiência assim aproximou os professores, e esses parecem dizer que sentiram como se as paredes das salas de aula tivessem sido derrubadas.

Essa troca de experiência, para muitos professores, foi fundamental para se aproximar dos colegas, compreendendo suas práticas e entendendo como esses passam por situações parecidas. Assim, compartilhar os desafios diários da profissão e refletir sobre isso, evidenciou a necessidade desses profissionais terem um momento para essa troca de experiência.

A troca de experiência na formação continuada, significa a oportunidade de dialogar com outros colegas, aprofundar as reflexões teóricas sobre a própria prática. Significa uma imersão na realidade e na cultural sócio-histórica. Para os professores, as políticas de formação continuada são importantes, porque ampliam seus conhecimentos; se sentindo valorizados, como é uma possibilidade para diminuir as desigualdades sociais.

Por tudo o que foi dito, para alguns professores, a formação continuada se correlaciona com a formação inicial, pois ambas são contínuas e não hierárquicas. Significa que a possibilidade de horizontalidade entre a Universidade e Escola Básica. Isso é importante, porque pode auxiliar na superação dos desafios da profissão e dos professores alfabetizadores. Enfim, as vozes docentes, tão importantes nos debates, tornaram as reuniões dinâmicas, proporcionando o aprofundamento conceitual e didático-pedagógico para todos os envolvidos.

Assim, a proposta inicial desta pesquisa foi de entender os sentidos dados para troca de experiência na formação continuada dos professores alfabetizadores, a partir da política pública PNAIC no estado do Rio de Janeiro. Contudo, a pesquisa também mostrou as reivindicações daqueles envolvidos com a alfabetização escolar: o papel do protagonismo do professor, o direito de aprendizagem do aluno e a participação de futuros pedagogos nos debates da alfabetização, por meio da extensão universitária.

Essa pesquisa também me trouxe amadurecimento e reflexões que, certamente, irei desenvolver em outros estudos, pois, reconheço os limites desse trabalho, mas como

os professores da Escola Básica ressaltaram inúmeras vezes nos encontros, a formação de um professor não termina na Universidade, pois ela é contínua.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Maria Inês Siqueira; BOHN, Letícia Ribas Diefenthaler; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. IN: SÍVERES, Luiz. A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. Brasília: Liber Livro, 2013.

BENJAMIN, Walter de. Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BRASIL. Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação. Brasília: DF. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: documento de apresentação. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo investe R\$ 2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos. Ministério da educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/18216-governo-investe-r-27-bilhoes-para-alfabetizar-criancas-ate-oito-anos> >. Acesso em: 30 jan 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Dia Mundial da Alfabetização é comemorado nesta sexta-feira, 8. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211->

[218175739/54281-dia-mundial-da-alfabetizacao-e-comemorado-nesta-sexta-feira-8](https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet) >.

Acesso em: 5 abr 2022.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Pesquisa mostra que 82,7% dos domicílios brasileiros têm acesso à internet, 8. Disponível em: < <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2021/abril/pesquisa-mostra-que-82-7-dos-domicilios-brasileiros-tem-acesso-a-internet> >. Acesso em: 5 abr 2022.

COELHO, M. de L. Grupos de trabalho para uma aprendizagem colaborativa aplicados no Percorso Formativo do GIZ/PROGRAD/UFMG. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 3, p. 21–30, 2013. DOI: 10.35699/2237-5864.2013.1995. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1995>. Acesso em: 5 jul 2022.

DEUS, S. F. B. . Extensão universitária : trajetórias e desafios. 1. ed. Santa Maria: PRE-UFMS, 2020. p. 96 Disponível em: < https://www.ufmg.br/proex/renex/images/EBOOK_-_Sandra_de_Deus_-_Extensao_Universitaria.pdf >. Acesso em: 6 mai 2022.

DIAS, Paulo. Comunidades de aprendizagem e formação on-line. Nov@ Formação, ano 3, ed. 3, p. 14-17, 2004.

DUBET, F. O que é uma escola justa?. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4635>. Acesso em: 6 maio. 2022.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Do federalismo à distribuição de competências: o caso da educação brasileira. In: SARMENTO, Diva Chaves. Educação e qualidade: sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, Carmen Teresa. Quando o docente faz a hora e não espera acontecer. *In*: “PNAIC NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A Polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores”. Rio de Janeiro: Rona, 2017.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Continuada de Professores. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ed. 19, p. 20-28, 2002

LUCIO, Elizabeth. Tecendo a rede das políticas contemporâneas para a formação docente: novos sentidos para a universidade e a escola pública. *In*: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ). Rio de Janeiro: Quartet, 2013.

MARTINS, E. DE F. EXTENSÃO COMO COMPONENTE CURRICULAR: OPORTUNIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRAL E DE SOLIDARIEDADE. *Ciências & Cognição*, v. 13, n. 2, p. 201-209, 11. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/232/131>>. Acesso em: 14 fev 2022.

MOITA, F. M. G. da S. C.; DE ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>. Acesso em: 5 jul. 2022.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. *In*: *Revista Educação & Sociedade*, vol. 24, n. 84, p 763-789. Campinas: CEDES – Unicamp, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fWQx4RNKtZZw93cvmN4QyZr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago 2010.

NOVOA, Antonio, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 14 fev. 2022.

PEREIRA DE SOUZA, E. C. Regime de colaboração na política de formação continuada para professores alfabetizadores: uma tentativa da garantia do direito à educação. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 207–226, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8179. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8179>. Acesso em: 6 maio. 2022.

PEREIRA DE SOUZA, E. C. Imagens de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Experiências e práticas nas fotografias no estado do Rio de Janeiro. *In: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ)*. Rio de Janeiro: Quartet, 2013. p. 13.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

WATSON, R.; GASTALDO, E. *Etnometodologia e Análise da Conversa*. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes / PUC-Rio, 2015.