



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação

Luciana Mello de Abreu

**CIRANDAS POSSÍVEIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO PNAIC E AS ESCRITAS COMPARTILHADAS**

Rio de Janeiro

2017

Luciana Mello de Abreu

**CIRANDAS POSSÍVEIS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO PNAIC E AS ESCRITAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner.

Rio de Janeiro

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIANA MELLO DE ABREU

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner - UNIRIO

Orientadora

Profa. Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Morais – UERJ

Membro Externo

Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO

Membro Interno

AGRADECIMENTOS

Agradeço a generosa contribuição das professoras alfabetizadoras que possibilitaram o meu encontro com suas escritas.

Por todas as cirandas compartilhadas...

Família, pelo apoio incondicional nas dificuldades enfrentadas.

Lecy, por ser e estar comigo na amizade e na dor.

Tobby, companheiro de madrugadas vencidas.

Claudia Lino e Ester Assunção, por acreditarem que eu poderia, quando a confiança me faltou.

Espiritualidade, pelo amparo quando a vida me fugia e eu pensava em desistir.

Comissão de Acompanhamento, soube do que me faltava quando encontrei vocês.

Profa. Dra., minha orientadora, o que sinto é gratidão pela profissional, intelectual, ativista, professora e companheira que ouviu minhas angústias, me estendeu sua mão e me trouxe a um lugar desconhecido convertido em porto, seguro.

Ai que ninguém volta
Ao que já deixou
Ninguém larga a grande roda
Ninguém sabe onde é que andou

Ai que ninguém lembra
Nem o que sonhou
(E) aquele menino canta
A cantiga do pastor

Ao largo
Ainda arde
A barca
Da fantasia
E o meu sonho acaba tarde
Deixa a alma de vigia
Ao largo
Ainda arde
A barca
Da fantasia
E o meu sonho acaba tarde
Acordar é que eu não queria.

(MADREDEUS, 1990)

RESUMO

Esta dissertação visa, como objetivo principal, conhecer as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em relação à formação continuada das docentes, por meio da compreensão do conteúdo das escritas produzidas por um grupo de professoras alfabetizadoras do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, iniciada em 2013. A pesquisa qualitativa dos fenômenos manifestos no decorrer do curso e expostos nas escritas das professoras oportunizaram o levantamento de hipóteses à procura pelo que ainda poderia ser desvelado nos dados *empíricos* coletados nessas *fontes* — as escritas docentes. Do contexto de formação continuada docente, emergem os objetivos específicos da investigação, que pretende identificar as perspectivas docentes em relação aos *espaços/lugares* formativos vivenciados e os princípios formativos propostos pelo Pacto. As professoras alfabetizadoras, incentivadas a *ação-reflexão-ação* e a produção de textos escritos autorais que versavam sobre temas imbricados à formação profissional, às suas expectativas, impressões e processos inerentes às experiências compartilhadas, oferecem contributos para o repensar das políticas públicas de formação continuada para professores.

Palavras-chave: PNAIC; Formação Continuada; Experiências Compartilhadas; Escritas de Professores.

ABSTRACT

This term paper has the main objective to know the contributions and limitations of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC towards to the continuous teachers formation through the contents comprehension into the written produced by a group of literacy teachers from Duque de Caxias District, in Rio de Janeiro State, started in 2013. The quality searching for manifested phenomenons in the course of the degree and exposed on the teacher's written give the opportunity to survey hypothesis to search by what could be unfolding in the empirical data collected on those sources — teachers written. From the continued teachers formation context, emerge the specific objectives of the inquiry that intends to identify the teachers prospects in relation to experienced formative spaces/places and the formative principals proposed for the Pact. The literacy teachers, encouraged to the action-reflexion-action and to produce copyright writing texts which deal with intertwined issues to professional formation, to their expectations, to their impressions and processes inherent to shared experiences, offer contributes for rethinking the public policies for continuous teacher formation.

Palavras-chave: PNAIC; Teachers Formation, Shared Experiences; Teacher's Writings.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	43
Imagem 2	43
Imagem 3	44
Imagem 4a	44
Imagem 4b	44
Imagem 5a	44
Imagem 5b	44
Imagem 6	45
Imagem 7	47
Imagem 8a	48
Imagem 8b	48
Imagem 9	48
Imagem 10	49
Imagem 11	50
Imagem 12	51
Imagem 13	51
Imagem 14	52
Imagem 15	52
Imagem 16	53
Imagem 17	54
Imagem 18	55
Imagem 19	55
Imagem 20	56
Imagem 21a	56
Imagem 21b	56
Imagem 22	58

Imagem 23	59
Imagem 24	60
Imagem 25	60
Imagem 26	79

LISTA DE QUADROS

Tabela 4 - Tipos e valores de bolsas-auxílio

16

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca no Banco de teses da CAPES	3
Tabela 2 – Busca no Banco de dissertações, artigos e outros nos periódicos da CAPES	3
Tabela 3: Censo Escolar	15
Tabela 4 - Tipos e valores de bolsas-auxílio	18

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Aprofundar

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

C – Consolidar

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Conselho Deliberativo

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CPFPE – Centro de Pesquisas e Formação Paulo Freire

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

I – Introduzir

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPE – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PMDC – Prefeitura Municipal de Duque de Caxias

PNAIC – Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá (UNIFA)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: princípios e contextos da ciranda formativa	15
1.1 O PNAIC enquanto <i>ciranda</i> formativa	19
2. PNAIC em Duque de Caxias: movimentos e (des) construções	35
2.1 As expectativas em relação ao Pacto	41
2.2 Avaliando a ciranda ao cirandar	63
3. Ao fim da ciranda: aprendizagens compartilhadas	67
4. Considerações finais que convidam para a ciranda	75
REFERÊNCIAS:	80
ANEXO	84

INTRODUÇÃO

A investigação desenvolvida surgiu das experiências vividas em 2013, no contexto de uma política pública de âmbito nacional denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹ (PNAIC). Em razão de tentar apresentar meu “olhar” sobre os acontecimentos num coletivo, optei pelo texto escrito na 1ª pessoa do singular e, quando com meus pares, do plural.

O Pacto incluía a formação continuada de docentes que atuavam como regentes de turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nele, atuei como Orientadora de Estudos², entre março de 2013 e dezembro do mesmo ano, junto a um grupo de vinte e cinco professoras alfabetizadoras³ do Ciclo de Alfabetização da rede pública municipal de ensino em Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro.

Os encontros previstos foram, gradativamente, se configurando em momentos de (auto) questionamentos, tensões, reflexões, compartilhamento de práticas, estudos de teorias presentes/ausentes no/do currículo, registros e aprendizagens que se deram no constante ir e vir à escola e à formação. Em roda, como numa *ciranda*⁴ de movimentos que imitam as ondas do mar, começávamos a nos constituir como um grupo que, ao frequentar diferentes espaços formativos, levava um pouco de nós e ao voltar trazia muito de outros.

As escritas docentes — instituídas como estratégia de registro — que eram produzidas e compartilhadas nos encontros, me instigavam a procurar por *pistas* das

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. MEC, Manual do PNAIC. Brasília, 2013. p. 11.

² Os formadores dos professores alfabetizadores serão os Orientadores de Estudo, escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios. MEC, Manual do PNAIC. Brasília, 2013. p. 25.

³ São as professoras que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de 9 anos e, também, professoras de classes multisseriadas. MEC, Manual do PNAIC. Brasília, 2013. p. 20

⁴ “Ciranda é uma palavra, ao que parece, de proveniência espanhola. Vem de Zaranda que é um instrumento de peneirar farinha. No entanto, Leite de Vasconcelos filiou a palavra ao fato de as mulheres trabalharem juntas em “serões” e, por esta razão grafou-a seranda. Para César das Neves, a “moda” da ciranda é provavelmente “contemporânea” da primitiva alfaia agrícola, que serve para joeirar os cereais. É dela que provém o nome e a ela são alusivas todas as cantigas.” DINIZ, 1960, p. 13 *apud* ARAÚJO, 2014. p.94); Gênero musical difundido no litoral sul do estado do Rio de Janeiro e litoral norte do estado de São Paulo, expressão das influências do contato de europeus portugueses com os habitantes da região.

abrangências tanto da formação, quanto da escrita para nós, que às tratativas, nos dedicávamos.

Motivada pelo transitar nessas escritas docentes, comecei a refletir sobre questões que me inquietavam, inicialmente: quais as expectativas quanto à formação, as impressões que construíam sobre participar dela; quais as práticas docentes desenvolvidas nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização em suas escolas; qual a contribuição da formação, por meio do PNAIC, às professoras alfabetizadoras do 1º ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias, indico como objetivo geral da investigação, compreender as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em relação à formação continuada das docentes, por meio da análise interpretativa do conteúdo das escritas produzidas por um grupo de professoras alfabetizadoras do município de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro, iniciada em 2013. Pretendo, nos objetivos específicos, identificar as perspectivas docentes em relação aos espaços/lugares formativos vivenciados e os princípios formativos propostos pelo Pacto.

A fim de fundamentar teórica e metodologicamente a *pesquisa qualitativa* sobre a qual me empenho, evidencio que a corrente teórica é a *fenomenologia*, que tem, como alicerce(s), o(s) fenômeno(s) que se pretende(m) estudar com seus atores, contextos e processos. Aplico a abordagem interpretativa dos *dados empíricos* coletados no decorrer da formação continuada das partícipes. (MINAYO, 2015 p. 10)

Os autores selecionados para a pesquisa serão expostos conforme suas expertises. Em Formação Docente e Continuada, Sacristán & Pérez Gómez e Freire, por se pautarem no professor como sujeito que reflete sobre sua prática e sobre ela atua novamente, apreendendo, modificando-a ou não. Na abordagem de produção da escrita no processo de formação docente, me apoio em Prado, Soligo e Warschauer. No tocante às rodas, redes de/e compartilhamentos de experiências, Larrosa. Dissertações, artigos e publicações científicas também perpassam e dão “corpo” a esta investigação.

A busca por vocábulos realizada na base de dados da ANPED entre 2015 e 2016, não resultou em pesquisas que correlacionassem formação continuada de professores e PNAIC e, embora existam infindáveis publicações sobre formação continuada de professores nos Grupos de trabalhos — GTs de Didática; Estado e Política educacional; Alfabetização, Leitura e escrita; Currículo e Educação Fundamental, da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. O mesmo ocorreu na Revista Brasileira de Estudos pedagógicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Na tabela a seguir, pode-se observar as informações encontradas na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES a esse respeito. A tabela 2 exemplifica essa distorção que pode ter sido evidenciada pelo fato do PNAIC ainda estar em andamento em 2016, ainda que o prazo para conclusão fosse 2015. Porém, a escrita docente descrita em algumas publicações por seus gêneros (narrativa, descritiva – relatos de experiência, cartas entre outros) não foi evidenciada como uma escrita que tem por gênero o discursivo e por conteúdo temas relativos ao processo de formação continuada em que estavam inseridas.

Tabela 1 – Busca no Banco de teses da CAPES

Banco de teses da CAPES	
Palavras / Expressões	Quantitativo encontrado
Formação continuada de professores alfabetizadores	19
Alfabetização e formação de professores	179
Escritas docentes	0
PNAIC	0

Elaborado pela autora

Tabela 2 – Busca no Banco de dissertações, artigos e outros nos periódicos da CAPES

Banco de dissertações, artigos e outros nos periódicos da CAPES	
Palavras / Expressões	Quantitativo encontrado
Formação continuada de professores alfabetizadores	30
Alfabetização e formação de professores	84
Escritas docentes	0
PNAIC	11

Elaborado pela autora

Passada a surpresa inicial com a enxurrada de publicações encontradas sobre alguns temas e absolutamente nada sobre outros, busquei artigos que pudessem apoiar a investigação com os elementos que julgava imprescindíveis e os apresento ao longo do texto.

A organização dos capítulos deu-se de modo didático para proporcionar melhor compreensão acerca das escolhas feitas. Então, elegi para a introdução a apresentação de alguns fatos, ideias e perguntas que me impulsionaram à pesquisa; uma apresentação do meu percurso de vida e docência, além das questões metodológicas que orientaram a investigação desenvolvida.

No primeiro capítulo, apresento o PNAIC como proposto pelos documentos que o fundamentam e acrescento algumas convergências e/ou divergências dos *acontecimentos* ocorridos no “estar” dessa/nessa formação e seus desdobramentos para todos os envolvidos. Cito, ainda, possibilidades de formação em seus variados propósitos, formatos e implicações sociais, a fim de possibilitar a crítica sobre as opções feitas pelos “partícipes” do Pacto.

No segundo capítulo, discorro a respeito do PNAIC em Duque de Caxias, com os “modos”, “saberes e fazeres” de uma formação planejada, estruturada e enviada por uma hierarquia superior (MEC), porém, desejada entre nós (orientadoras de estudos e professoras da rede municipal citada) devido a oportunidade de participar e, até mesmo, torná-la “outra”. Identidade e identificação eram palavras recorrentes entre orientadores de estudo durante o curso, especialmente quando planejavamos os encontros com as professoras alfabetizadoras. Por que não repetir o que estava dado, pronto? Refletíamos para optar e/ou criar as oportunidades de construção de conhecimentos que entendíamos coadunar com o contexto onde atuaríamos.

No terceiro capítulo, conferi destaque ao exercício da escrita e suas implicações, imbricações, (im) parciais e outros elementos que são evidenciados quando se produz um texto: quem escreve? o que produz? a quem está destinado? por que não deixar de se expressar? o que esconde e o que revela? As intermitências nas escritas podem mostrar que são tão benéficas quanto reler um livro em idades diferentes. Entendo professoras alfabetizadoras e orientadoras de estudos como o *sujeito praticante* de Certeau (2013, p.55), *homem ordinário, herói comum, personagem disseminada, caminhante inumerável* que escreve na formação e isso deve ser representativo em um

processo quando nos convoca à reflexão e organização do pensamento, de modo a comunicar algo a alguém ou a um coletivo sobre suas *maneiras de fazer*.

O quarto capítulo é dedicado às escritas produzidas pelas professoras em torno dos temas abordados a cada encontro, tendo buscado por meio da leitura dos textos desenvolvidos pelas professoras alfabetizadoras, compreender os sentidos da formação continuada que essas escritas apontam. Visibilizar as expectativas e impressões, práticas iniciais/posteriores, o registro dos princípios gerais da formação, ou seja, retratos de nossas cirandas, das voltas que demos e se paramos.

Nas considerações finais, exponho as ideias que encerraram esse processo investigativo percebido como inacabado e semovente em consonância com a constituição humana. Apresento ainda, de que maneira(s) as atividades de escrita, fossem sobre os temas em debate ou sobre a produção da dissertação, se deram e influenciaram as minhas reflexões e ações na formação e depois dela. Para concluir, trago um convite ao recomeço.

No processo investigativo, estatísticas e índices nem sempre dão conta da totalidade do contexto a ser estudado, porém oferecem dados que devem ser criticamente observados e considerados. Segundo os resultados do Censo 2005, realizado pelo IBGE⁵, a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos de idade no Brasil era de 97,0, enquanto em 2015 representava 98,6, num total de homens e mulheres. Existe um indicativo de evolução; entretanto essa trajetória tem se dado a passos mínimos, num país territorialmente gigantesco. Portanto, é premente que nos debruçemos sobre as políticas públicas, os resultados obtidos e a investigação dos processos que propulsionariam ampliação desses índices. Ignorar e não agir acerca dessas informações é perpetuar a cegueira histórica que produziu tal realidade evidenciada pela desvalorização e sucateamento das instituições de ensino público nacionais, assim como a de seus atores/autores.

A formação continuada dos docentes de todos os municípios do país fora apontada como dispositivo imprescindível para o enfrentamento dos índices de analfabetismo no Brasil. Políticas públicas anteriores ao PNAIC foram implantadas com o mesmo propósito, o que indica que o nó a ser desatado na alfabetização das crianças

⁵ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

brasileiras parece não se resumir a necessidade de promover formações continuadas para docentes. Todavia, sem o investimento contínuo e adequado no profissional formado para a docência que pretende alfabetizar para a vida, para a cidadania, para a transformação e o fortalecimento das práticas sociais democráticas, os índices não se modificarão.

Alguns recursos didáticos também foram oferecidos para uso nos encontros de formação. O Caderno de Apresentação do PNAIC e o Caderno de Formação dos professores previam alguns eixos de organização dos encontros de formação com os docentes, entre eles a *escrita docente*. Este me instigou à pesquisa, porque foi se configurando em oportunidades — para as docentes participantes do PNAIC — de registrar individualmente as indagações surgidas na partilha das ações realizadas nas salas de aula, as conclusões após leituras teóricas, as mudanças de ponto de vista sobre práticas desenvolvidas junto aos alunos dos anos iniciais, entre demais questões. O coletivo e o individual, assim amalgamados, se apresentavam convertidos em textos autorais, novas aprendizagens e experiências descritas.

Pérez (2003, p.21) nos ajuda a compreender que “as professoras como sujeitos históricos que são, constroem significados sobre o viver-fazer da profissão a partir de suas experiências de vida e em situações de interação com os outros.” Na tentativa de revelar alguns dos prováveis significados descritos na citação para validar os objetivos que rastreio, mostro o desenrolar dos fatos que propiciaram a construção das escritas docentes.

Dúvidas e certezas sobre o que é e o que representa socialmente alfabetizar as crianças em idade e ano escolar preestabelecidos, começaram a despontar nos registros orais e escritos das participantes. Nós, as professoras alfabetizadoras e eu, orientadora de estudos, lançamo-nos à escritura do que nos tocava, como, quando e por que razões isso ocorria.

No processo vivenciado com as professoras alfabetizadoras, algumas indagações foram surgindo. Ávida por desvelar as aprendizagens delas e as minhas, também me “aproximo” dessa ação investigativa e escrita desse texto questionando: Quais as expectativas e impressões das professoras alfabetizadoras com relação à formação continuada do PNAIC? O que registram e/ou revelam sobre o processo vivido? O que escolhem registrar e por que motivos? O que escrevem e relatam faz com que eu reveja

minha prática docente e de orientadora de estudos? Estas são indagações que pretendo responder ao longo deste trabalho.

Penso que apresentar um pouco da minha trajetória de vida e profissão, constituída pelo entrelaçamento com diversas pessoas e profissionais, pode exponenciar a compreensão das escolhas que fiz para a pesquisa.

O que me atravessa é composto pelo meu presente e, muito significativamente, por meu passado. Este último me convoca a buscar os registros de infância que permanecem em minha memória, minha subjetividade. Revisito tempos e espaços, na tentativa de traduzir o que meus olhos de criança ressignificaram no cotidiano. Nos anos setenta, quinzenalmente e sempre aos domingos, a casa dos meus avós paternos — que ficava no bairro Pavuna, cidade do Rio de Janeiro — se convertia no ponto de encontro da família e dos amigos.

Uma casa grande, um quintal-pomar e muita gente que conversava, comia e contava “*causos*” trazidos da Zona da Mata mineira. Nessas ocasiões, me juntava aos meus primos e as brincadeiras iam até tarde nas árvores, na calçada e nos esconderijos da casa-sobrado, mas havia um momento em que não podíamos apostar corrida, brincar de roda, patinar ou cirandar: depois do almoço. A sabedoria popular nas palavras de minha avó dizia que se fizéssemos esforço após as refeições “passaríamos mal”. Duas horas era uma pausa longa demais para nós.

Meus primos usavam o tempo da pausa se distraíndo com jogos, mas estes só eram bons para quem já sabia ler. Não era o meu caso e nem o de minha prima mais nova. Então, passávamos o tempo com nossas bonecas. Num domingo, a curiosidade fez com que meus olhos parassem sobre a coleção de *Revista National Geographic* do meu tio. O encantamento pelas imagens do desconhecido e inusitado impressos naquelas páginas foi imediato. Passava horas folheando a revista sozinha e as imagens me convidavam a virar cada página. Ainda não sabia ler, mas “conhecia” outros mundos.

Na companhia das revistas e na escuta dos “*causos*” me sentia amparada, acolhida. Sensação parecida experimentava quando meu bisavô materno se sentava na cadeira de balanço e me colocava no colo para “contar histórias”. Apesar do aconchego que me trazia ouvir as histórias que ele guardou na memória desde além-mar, não me

sentia motivada a contar. Achava que era uma tarefa muito difícil e que o exercício da voz, da oralidade não devia mesmo ser “coisa” para criança. No entanto, narrava para minha mãe os detalhes do dia inteiro passado na companhia dos meus bisavôs. Ia aprendendo a viver e a registrar experiências. Até que chegou o momento de ingressar na escola.

Em 1976, comecei a estudar no Jardim de Infância⁶ onde não existiam textos variados e nem articulados com o cotidiano, e sim um eterno cobrir de pontilhados. A professora suspeitou que eu não enxergava bem e o diagnóstico clínico confirmou. Comecei a usar óculos, mas o interessante é que, naquela sala, nada parecia ter mudado. Os óculos me acompanhavam até a escola, mas depois eu os depositava no chão, ao lado do pé da cadeira em que sentava sempre. O que eu precisava ver ali? Os pontinhos? As letras pontilhadas que eu já conhecia?

No meio do ano fui “promovida” para a Classe de Alfabetização da Tia Claudia. Não negava mais os óculos porque desejava me apropriar de tudo que era oferecido, até da cartilha. Era a possibilidade de ler e escrever palavras do dia a dia e outras tantas encantadoras. Tão importante quanto o que aprendíamos na sala de aula era a confiança construída na turma. Tia Claudia segurava nas mãos geladas das crianças que já tinham internalizado o medo de errar, mas que eram encorajadas e se desafiavam a escrever o que era “novo” com a ajuda dela. Era uma professora que acolhia as vozes de todas e todos na turma como legítimas, permitia opinar, aceitava respostas diferentes, ensinava e aprendia junto conosco, seus alunos e alunas.

Aprendi na escola a lidar com a coleção de revistas do meu tio com mais tempo, uma a uma, depois de iniciada a construção do meu processo de leitura e escrita. Das imagens às legendas, das legendas às páginas, das páginas às reportagens completas. Lia jornais, gibis, propagandas, livros, enfim, o que estivesse por perto ou o que ganhasse de presente. Gostava de poder levar a revista para a escola e receber a atenção da minha professora, quem me fez acreditar na possibilidade de ler tudo o que nela continha.

Quis ser a “Tia Claudia” muitas vezes, hoje reconheço nas ações dela um elemento indispensável para qualquer aprendizagem, principalmente, com crianças: a disponibilidade para a escuta, a interação e o afeto. O conforto da presença de alguém que desejava estar ali, e nos acompanhar quando as dificuldades surgissem, era motivo

⁶ Equivale, atualmente, a Educação Infantil.

de abraços na chegada, flores delicadamente retiradas do jardim de alguém, cartinhas que só tinham desenhos e as letras conhecidas... Demonstrações da nossa gratidão pelo respeito com que ela tratava suas alunas e seus alunos.

Os anos passaram e o cotidiano da sala de aula voltou a ser pontuado pelas repetições esvaziadas de sentido/significado, por cópias de textos que não dialogavam com a vida, ou ainda, com o desconhecido, interpretações de textos que mais se assemelhavam a fichas catalográficas, questionários infundáveis que a nada questionavam e pelos silêncios eternos demais, desperdiçados por estar ali enquanto o pensamento vagava por algum outro tema ou lugar. Naquela época não sabia disso, só sentia o desprazer, o desconforto, o peso das obrigações trazidas pela rotina escolar.

No 2º grau⁷, contra minha vontade, fiz a prova para o Curso Normal do Instituto de Educação Governador Roberto Silveira. Lastimei ter sido aprovada porque já estudava inglês e desejava ser aeromoça. Essa era a maneira como eu queria poder estar no mundo. Contudo, devido à falta de opções do lugar onde morava e de recursos financeiros, iniciei os estudos para me tornar professora.

O curso foi o que não deveria ser: entediante! Professoras e professores demonstravam empenho em transmitir – isso mesmo – o que consideravam “melhor”, entretanto, não havia qualquer intenção/ação com a finalidade de reconhecer em nós — futuros docentes — *legítimo “outro”*⁸. Lendo sobre a história da formação inicial de docentes no Brasil verifico que os que compunham aquela escola ainda estavam por construir uma perspectiva mais plural de ensino e aprendizagem.

Os estágios supervisionados me colocaram em contato com os CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública, na plenitude de suas propostas. Lá, senti o impactante contato com crianças que viviam de modo adverso à minha realidade, que iam à escola porque comer significava sobreviver a mais um dia. Havia, também, professoras, educadores e animadores culturais que faziam do ensinar algo muito surpreendente e instigante nas salas de aula. O que os tornavam diferentes assim? Estudos dirigidos, oficinas para construção de materiais didático-pedagógicos, formações promovidas pelo

⁷ Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

⁸ No sentido de que cada qual é tido como um *legítimo outro* no conviver, “toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial homínida fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano” (Maturana, 1998b, p. 28).

governo estadual fundamentadas na imbricada relação entre teoria e prática, educação em tempo integral, entre as iniciativas adicionais. Pensei que aquele lugar era onde eu gostaria de ser/estar professora ou de ter sido/estado aluna. Parecia-me que ali vivenciávamos a possibilidade de nos tornarmos sujeitos da experiência, conforme expõe Larrosa (2011, p. 8):

o sujeito da experiência é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou, dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas se padece.

Formada, no ano seguinte estava empregada como professora de Inglês para as crianças do primário, atualmente 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, em uma escola da iniciativa privada que primava pelas concepções tradicionais de ensino e, para corroborar, confessional. As assim chamadas “capacitações”, eram dirigidas por profissionais da região sul do Brasil, pois a escola era cliente de um sistema apostilado. Os encontros eram semestrais e objetivavam o treinamento para a aplicação do material didático. Este, pensado e elaborado numa realidade muito distante da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro, não dialogava com o universo das crianças que estudavam na escola citada. Sendo professora dessa escola, percebi que se quisesse aprender mais sobre educar e alfabetizar teria que buscar em outros lugares.

Alguns anos depois, recebi a convocação para alfabetizar uma turma de 1º Ano do Ciclo de Alfabetização⁹, por ter sido aprovada em concurso público para a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Simplesmente não sabia o que fazer com aquelas crianças. Logo, retornei às concepções e práticas pedagógicas de alfabetização que não considerava adequadas, mas as conhecia, pois já tinha praticado. O método alfabético¹⁰,

⁹ Utiliza-se na Educação brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados as metas propostas pelo currículo escolar. (CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte, 2007). Na rede municipal de Duque de Caxias, a escolaridade está organizada em Ciclos do 1º ao 3º ano de escolaridade;

¹⁰ O método *alfabético* pode ser considerado o mais antigo. Segue o princípio geral dos métodos sintéticos, de centrar a atenção do aprendiz em unidades menores e abstratas, a serem combinadas progressivamente. Em sua estrutura mais básica, propõe aprender os nomes das letras do alfabeto, reconhecer cada letra fora da ordem, soletrar seu nome, decorar alguns quadros de sílabas e depois tentar redescobri-las em palavras ou textos, a partir da soletração – com separação por hífen ou espaços que

entre os sintéticos¹¹, me conferiu a ilusão de alfabetizar as crianças daquela turma. Contudo, minha preocupação, responsabilidade e atenção com elas seriam, também, propulsoras de novas buscas, parcerias, leituras e conversas sobre alfabetização. Tentei muitas metodologias sugeridas por professoras mais experientes do que eu; todavia, as crianças liam sem interpretar, não se expressavam bem oralmente e, tão pouco, opinavam.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação organizou um ciclo de formação para professoras regentes. O Ciclo de Formações consistia em encontros quinzenais coletivos, sob a orientação de uma pedagoga da própria rede de ensino quando fazíamos leituras teóricas, discutíamos as concepções de alfabetização, conversávamos sobre nossos planejamentos, nossas aulas, resultados alcançados ou não nas aprendizagens das alunas e dos alunos que compunham as turmas dos anos iniciais, além de discutirmos a validade dos objetivos dos componentes curriculares já elaborados até aquele momento.

A formação levaria o tempo estimado de três anos e a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias entendia que era indispensável que o documento de Reorientação Curricular do município fosse elaborado com a participação e contribuição de todos os profissionais que atuassem nas unidades escolares. O documento traria sustentação para o início da organização escolar em ciclos de alfabetização no município. Assim sendo, a diretora da escola, conhecedora de minhas angústias, minha desilusão e meu choro, compartilhados nos grupos de estudos sob a orientação da equipe pedagógica da escola, perguntou se eu gostaria de ser inscrita. Prontamente aceitei e nos encontros quinzenais me aproximei das leituras sobre construtivismo, alfabetização e letramento, currículo, planejamento, avaliação, desenvolvimento psicomotor infantil entre outras.

vão guiando a oralização. (CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte, 2007);

¹¹ Os métodos sintéticos vão das partes para o todo. Nos métodos sintéticos, temos a eleição de princípios organizativos diferenciados, que privilegiam as correspondências fonográficas. Essa tendência compreende o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. A disputa sobre qual unidade de análise a ser considerada – a letra, o fonema ou a sílaba –, é que deu o tom das diferenciações em torno das correspondências fonográficas. Para esse conjunto de métodos denominados sintéticos, propõe-se um distanciamento da situação de uso e do significado, para a promoção de estratégias de análise do sistema de escrita. (CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG. Coleção Instrumentos da Alfabetização. Belo Horizonte, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96¹², assegura aos docentes no exercício de suas funções, no Artigo 62, em Parágrafo Único, que recebam formação inicial e continuada, tendo em vista a natureza e as peculiaridades da atividade profissional em questão. Sendo assim, estudar, planejar, desenvolver as atividades com meus pares (professoras, e minhas alunas e meus alunos) e escrever sobre essas experiências coletivas que ainda ressignificam minha prática docente se tornou um prazer. Observava e participava da construção do conhecimento ocorrendo na nossa sala de aula (espaço das crianças e meu). Vieram mais formações, algumas do Governo Federal, que começavam a incentivar a escrita docente, porém a partilha dos registros era ocasional, tais como no PROFA¹³, no PRÓ-LETRAMENTO — Mobilização pela Qualidade da Educação¹⁴ e em outros momentos de estudo na rede e fora dela.

Dinamizadora de Leitura por quase treze anos naquela primeira escola em que lecionei, a equipe criou o “Chá com Letras”. Professores e funcionários formavam uma roda embaixo da árvore, situada no centro do pátio, para ler. A cada quinze dias, os alunos saíam cinquenta minutos mais cedo para que cultivássemos uma escola de leitores. Alguém trazia um texto que desejasse partilhar com o grupo. Conversávamos sobre de que maneira os poemas, as músicas, os contos, as piadas dialogavam com nossas “bibliotecas vivas”. Dessa confluência, seguimos nos tornando professoras-leitoras, professoras em diálogo, onde quer que fôssemos. A partir da experiência horizontal e singular para mim, compreendi que em roda, na conversa, com a disponibilidade de todas, aprende-se muito sobre ser humano, professora reflexiva e aprendiz dos fazeres. Ouvir a opinião das crianças passou a ser muito mais significativo a partir do momento em que vivi oferecer minha voz e dar novo sentido às minhas ideias com os grupos aos quais pertenci.

Rumei para a graduação em Letras, Especialização em Dificuldades de Aprendizagens e, posteriormente, Neurociência Aplicada à Aprendizagem. Nesses cursos encontrava professoras e outros especialistas ávidos por pesquisar patologias que aplacassem o incômodo causado pela não-aprendizagem das crianças, especialmente em Linguagem e Matemática. Nas Neurociências, em 2014, meu interesse residia no estudo

¹² LDB 9394/96. **Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

¹³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

¹⁴ Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

dos processos e das interações pedagógicas que possibilitavam a aprendizagem, a construção de conhecimentos, de modo especial, em leitura e escrita.

Passei pela rede de ensino público de esfera estadual, mediando aprendizagens de Língua Portuguesa e Inglês em diferentes níveis de escolaridade, quando pude compor a equipe de construção do documento de Reorientação Curricular de Língua Estrangeira sob a organização da UFRJ. Dessa experiência singular, resultou uma publicação que espero tenha contribuído para a prática de muitos professores.

Fui Assessora Pedagógica da Secretaria Municipal de Duque de Caxias, tendo atuado na Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, dinamizei a construção do documento de Reorientação Curricular na área de Linguagem junto com os professores e as professoras das Etapas Iniciais e Finais¹⁵. Atualmente, integro a equipe da Coordenadoria do Ensino Fundamental, promovendo encontros de formação continuada com/para as professoras e os professores que regem turmas do 1º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Além disso, desenvolvo ações na sede e fora dela, que incluem: reuniões pedagógicas do Projeto de formação continuada nomeado “Roda de Conversa”, visitas bimestrais às escolas e salas de aula para conversar e auxiliar a equipe administrativa e pedagógica na reorientação dos projetos político pedagógicos, das práticas pedagógicas nas salas de aula e quanto à condução para solucionar dificuldades enfrentadas.

Cheguei ao Mestrado, sonho muitas vezes adiado. Todavia, a profusão de questões as quais gostaria de pesquisar a respeito dos processos de formação de professores, concepções de alfabetização presentes nas práticas docentes no cotidiano escolar, entre outros temas, revelaram dificuldades no momento de optar para a escrita do projeto. As experiências vividas na docência durante tanto tempo me provocam a pensar nos múltiplos processos experienciados no exercício da profissão e nos temas sedutores e complexos ainda por investigar na Educação. Porém, as oportunidades e experiências de formação continuada estavam tão fortemente marcadas na minha constituição como docente reflexiva que optei por investigar a formação continuada da política pública em que já estava inserida, mas com vistas às instigantes escritas docentes produzidas e compartilhadas pelos autores/atores das aprendizagens propostas ou não. Nossas aprendizagens.

¹⁵ Etapas Iniciais equivalem ao primeiro segmento e as Finais, ao segundo segmento.

Trabalho na docência brasileira que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹⁶ há, pelo menos, 25 anos. Perdi a conta das crianças que se alfabetizaram por meio das práticas que realizamos conjuntamente, e do esforço que empreendi para persistir ante a instabilidade da transição entre as certezas absolutas e o desafio de agir na sala de aula segundo distintas concepções sobre o aprendizado e a mediação da nossa alfabetização e aprendizagens (minhas e dos/das alunos/as).

Em 2013, parecia ter chegado o momento de retribuir àquela rede e a outras professoras minhas aprendizagens e construir mais algumas num outro lugar de voz. Fui selecionada para integrar a equipe de Orientadores de Estudos do PNAIC.

O capítulo subsequente apresentará, assim, o PNAIC, por meio da legislação, seus princípios formativos e os contextos em que se deram.

¹⁶ Ensino Fundamental/Anos iniciais: de seis a 10 anos de idade; Anos finais: De 11 a 14 anos de idade. Conselho Nacional de Educação.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: princípios e contextos da *ciranda* formativa.

Este capítulo apresenta o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC que é, por definição, um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Segundo o INEP¹⁷/ Censo Escolar de 2013, de 2014, de 2015 e de 2016, estes são os números relativos às matrículas de estudantes em escolas públicas, de zona urbana e rural, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil:

Tabela 3: Censo Escolar

Nº de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2013	13.188.190
Nº de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2014	13.025.165
Nº de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2015	15.562.403
Nº de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2016	15.442.039

Elaborado pela autora a partir da fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Os dados podem contribuir para dimensionar a abrangência do programa porque, implantado nacionalmente, atingiu as professoras que já atuam com suas turmas dos anos iniciais e mais os recém-ingressados, ano a ano.

O PNAIC surgiu também como resposta ao Plano de Metas e Compromissos “Todos pela Educação”, explicitado no decreto nº 6.094, de 24/07/2007. Uma iniciativa pública posterior, também expressa em uma de suas metas, declara preocupação em alfabetizar os alunos e alunas compreendidos na mesma faixa etária/ano de escolaridade. Um ano depois de iniciado o Pacto, começou a se delinear essa ação (Plano Nacional de Educação) que, por sua amplitude e propósito, veio corroborar com as que o Pacto já havia priorizado.

¹⁷Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O Plano Nacional de Educação¹⁸ (PNE), em suas diretrizes, aponta no Art. 2º; item I, a erradicação do analfabetismo e, entre os itens da meta 5, selecionei aqueles que julguei os mais relacionados com a investigação. Entretanto, o item 5.2 foi minha opção de destaque, na medida em que tem gerado discussões quanto às escolhas por modelos de avaliação que se distanciam das concepções para os anos iniciais do Ensino Fundamental (I Ciclo de Alfabetização), de modo especial, às avaliações externas (ANA, Prova Brasil e as de abrangência local) e os processos anteriores e posteriores à aplicação dos instrumentos que as compõem. Algumas dessas avaliações estão intrinsecamente relacionadas à atribuição de notas que geram índices atrelados à concessão, ou não, de verbas públicas. Essa associação entre metas, índices e erário parece respaldar a ideia de mérito para quem cumprir o que o governo, por meio de suas determinações, demonstra ser um expediente válido:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.6) 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;

Implantado em território nacional desde 2013 e com conclusão prevista para 2015, o Pacto estabelece que os outros entes federados (governos estaduais e prefeituras) devem oferecer suporte técnico para a realização dos encontros e às

¹⁸ Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em junho de 2016.

universidades selecionadas, cabem a organização dos estudos, os materiais de apoio, a seleção e qualificação dos formadores.

Os documentos que oferecem amparo legal ao PNAIC são leis, resoluções, medidas provisórias e portarias. Esses sofreram revisões para tentar sanear questões de organização e orçamento e encontram-se arrolados no quadro 1.

Quadro 1 — Gestão e mobilização no PNAIC/Orçamento.

Documento	Conteúdo
Portaria nº 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.
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, foi revista como Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.
Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.	Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.

Elaborado pela autora a partir do site do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2016)

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações, além de definir as diretrizes gerais. Este documento reafirma e amplia o que já havia sido firmado no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007 que, em seu artigo 1º, versa a respeito da alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao findar o 3º ano do ensino fundamental. Em adição, aborda as avaliações anuais universais de Língua Portuguesa e Matemática — elaboradas Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira —

INEP, as quais os alunos e as alunas concluintes do 3º ano devem realizar. Além disso, trata do apoio do MEC aos entes federados.

A lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, foi revista com a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012 e passou a autorizar a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Devido a abrangência de seus usos para outros programas que envolvessem financiamentos, se estabeleceu a Lei nº12.801, de 24 de abril de 2013, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados especificamente para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, além de alterar as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001.

As resoluções CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 e a de nº 12, de 8 de maio de 2013 versam sobre uma revisão na concessão das bolsas-auxílio e a assinatura do Termo de Compromisso do Bolsista, pois tanto o valor da bolsa-auxílio quanto o termo tiveram elaboração exclusiva para o programa. Conforme a tabela a seguir, é possível verificar o valor destinado a cada componente da formação.

Tabela 4 - Tipos e valores de bolsas-auxílio

FUNÇÃO	VALOR (R\$)
Coordenador geral da IES	1.500,00
Coordenador adjunto junto à IES	1.400,00
Supervisor junto à IES	1.200,00
Formador junto à IES	1.100,00
Coordenador nos estados, DF e municípios	765,00
Orientador de estudos	765,00
Professor-alfabetizador	200,00

Elaborada pela autora a partir da fonte: Secretaria Gestora: SEB – Secretaria de Educação Básica.

No SisPacto — Sistema Informatizado de Monitoramento do Pacto consta que foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, por meio de curso com carga horária de 120 horas em todo o país, ao longo de 2013.

O Pacto foi composto por “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”, como explicitado no Caderno de Apresentação da Formação do Professor Alfabetizador (2012, pág. 05).

Na oportunidade da política pública de combate ao analfabetismo abarcada pelo programa PNAIC, compreendo como profícuas as iniciativas de reelaboração das legislações ou normativas, conferindo especificidades às ações e concessões do Pacto.

1.1 O PNAIC enquanto *ciranda* formativa

Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo.

Clarice Lispector

Na tentativa de compreender o Pacto nas voltas que deu, trago nesta seção aspectos que considere imprescindíveis informar e refletir sobre as implicações da formação continuada com seus partícipes desde seu princípio.

As ações do PNAIC são compostas por quatro eixos de atuação: i) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; ii) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; iii) avaliações sistemáticas e iv) gestão, mobilização e controle social. (PNAIC: caderno de apresentação, 2012).

O primeiro eixo de atuação do Pacto — formação continuada — é descrita pelo governo federal como curso presencial, com 200 horas de duração por ano e duração de três anos em sua totalidade. Oferecido para as professoras alfabetizadoras, o Pacto teve como fundamento estrutural o Programa Pró-Letramento, criado pela Resolução nº 24 do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de 16 de agosto de 2010.

Universidades públicas de todo o Brasil foram chamadas a contribuir para a seleção dos formadores dos orientadores de estudos, cada qual num estado, assim como

a aplicação da proposta, inicialmente construída pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os caminhos dessa formação passam pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e nela, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL. O Centro já desenvolvia ações destinadas à formação de professores em Pernambuco, possuía publicações e recursos didático-pedagógicos que podem ter sido bem avaliados pelo MEC, pois firmou com a universidade uma parceria que viabilizou o acesso via rede internacional de computadores (internet) no sítio da Plataforma do Letramento. Ademais, distribuiu às escolas públicas brasileiras uma caixa contendo dez jogos educativos, destinados a favorecer o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética, com um manual de orientações aos professores.

A UFPE, pelo lastro de suas iniciativas, converteu-se em uma das referências para a composição do que viria a ser o Pacto em 2013. Dois exemplos de publicações difundidas foram os livros “Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética” e “Formação Continuada de professores: questões para reflexão” (MEC/UFPE/CEEL) que fazem parte de um acervo disponível para download¹⁹. Em 2013, essas publicações e esses jogos tiveram destaque nas propostas para elaboração do planejamento dos encontros do curso com formadores, orientadores e professores.

Segundo Constant (2013, p.11), a Universidade Federal do Rio de Janeiro integrava a *Rede Nacional de Formação Continuada*²⁰ que, por esse motivo, estava vinculada às secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR)²¹. A universidade participara da implantação do Pró-Letramento em 2004 e, por seu embasamento, assumiu a responsabilidade pelas ações do Pacto em todo o estado do Rio de Janeiro. Consequentemente, recaiu sobre a instituição a responsabilidade quanto às formações daqueles que seriam os formadores dos orientadores de estudos e que viriam a conduzir a formação das professoras alfabetizadoras nos seus municípios. A estrutura organizacional da formação e seus

¹⁹ Disponível em: <<http://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>. Acesso em 18.mar.2017.

²⁰ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores recebeu primeiramente a denominação de Rede Nacional de Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo era desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação docente.

²¹ Com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal, estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) considerados instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB. (BRASIL, 2007)

atores foram estabelecidas por polos, conforme divisões em regiões do estado. (IBGE, 1990 *apud* Constant, 2017).

Os polos do estado do Rio de Janeiro, ainda em 2013, estavam divididos em: Polo 1 - Região Metropolitana (Cidade do Rio de Janeiro); Polo 2 - Região Metropolitana (Baixada Fluminense e Baixada Litorânea); Polo 3 - Região Sul/Sudoeste; Polo 4 - Região Serrana; Polo 5 - Região Litorânea; Polo 6 - Região Norte Noroeste; Polo 7 - Região Norte Noroeste, segundo dados da UFRJ. Dos noventa e dois municípios do estado do Rio de Janeiro, somente um não aderiu ao Pacto. Quanto a gestão, compuseram a formação 15 (quinze) coordenadores regionais e 95 (noventa e cinco) coordenadores locais, professores que são gestores nas secretarias municipais de educação, além de 28 (vinte e oito) formadores vinculados a UFRJ. Nos anos subsequentes os municípios foram reagrupados, conforme a manutenção das adesões, dos custos e dos apoios disponibilizados pelos entes federados.

O curso para professor orientador de outros docentes da rede em que atuo se iniciou em 2013, no Colégio Estadual Chico Anísio, situado no bairro da Tijuca, cidade do Rio de Janeiro. O grupo de professoras orientadoras da rede municipal de Duque de Caxias se deslocou para lá durante cinco semanas ao longo do ano, de fevereiro a dezembro, incluídos os seminários semestrais e fóruns.

A equipe de gestão do Pacto planejou o curso de formação durante dois meses, quando ficou estabelecido que o objetivo que orientaria o trabalho de formação seria, segundo Fernandez *apud* Constant:

o estabelecimento de diálogo entre a reflexão teórica-metodológica proposta pelos documentos do PNAIC, a produção intelectual do campo da Alfabetização e Letramento e os conhecimentos, as experiências e as práticas das orientadoras de estudo, mediados pelo trabalho de formação das formadoras, a fim de promover alterações conceituais significativas a serem evidenciadas nas mudanças metodológicas das práticas alfabetizadoras dos professores dos anos 01, 02, 03 do Ensino Fundamental, participantes do PNAIC.” (2013, p.62)

Os objetivos foram executados a partir dos princípios norteadores que formaram, com os eixos metodológicos, a sustentação dos decorrentes procedimentos didáticos. Os princípios norteadores eram; i) o diálogo como princípio pedagógico; ii) *a aula como acontecimento*²²; iii) a escrita docente como prática constituinte do trabalho docente; iv)

²²Conceito de GERALDI, J. W.

a leitura crítica como prática constituinte do trabalho docente; v) a formação continuada como espaço de trabalho em pares; vi) a experiência estética como elemento cultural imprescindível para a formação docente; vii) a homologia de processos como um caminho metodológico para a formação dos formadores²³. Os eixos metodológicos que compunham os planejamentos e permearam os encontros de formação das orientadoras de estudos eram: leitura literária, escritas docentes, leituras teóricas, análise de práticas e práxis. Ressalto que os eixos poderiam ser flexibilizados nos planejamentos das orientadoras em cada município.

O primeiro ano do curso para orientadores de estudos na regional da qual participei se mostrou importantíssimo para alicerçarmos o trabalho a ser dinamizado nos municípios. Entre atrasos, erros e construção de espaços para diálogo, avaliação e reavaliação dos processos vividos, os orientadores de estudos contribuíram para o escopo de uma formação que tentava aproximar a universidade das realidades dos municípios ali representados e vice-versa.

Estudávamos textos teóricos sobre concepções de alfabetização e infância, ensino e aprendizagem, currículo, planejamento, literatura, arte, ludicidade, entre outros. Os textos serviam de suporte para a compreensão do material definitivo, que não recebemos inicialmente. Quase dois meses depois, os Cadernos de Estudos publicados chegaram aos municípios.

As atividades realizadas se concentravam na discussão e aplicação dos conceitos estudados. Alguns formadores dos orientadores de estudos foram substituídos no decorrer daquele ano e, no caso da turma em que eu estava, representou acréscimo qualitativo às propostas e organização dos encontros do curso, por ter sido alguém com experiência, conhecimento e prática em formação docente.

A metodologia propunha estudos teóricos associados a reflexões sobre as práticas curriculares no cotidiano *nas/das* escolas e os encontros com os professores alfabetizadores foram conduzidos por orientadores de estudos, segundo os materiais elaborados pelas universidades conveniadas e outros eleitos pelos próprios orientadores.

Segundo Formosinho *apud* Silva (2000, p. 96) a definição para formação continuada é “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.” Essa definição colabora com uma compreensão primeira de que todas as profissionais envolvidas tinham formação acadêmica inicial em nível médio, conforme requisito para professora-alfabetizadora. Por outro lado, Gatti (2008) menciona não haver clareza do que se entende como formação continuada e que, essa nomenclatura pode referenciar qualquer atividade posterior à formação inicial, desde reuniões pedagógicas, congressos, seminários, cursos oferecidos por secretarias de educação ou outras instituições, presencialmente ou ainda, à distância. Na década de 90, Freire (2001, p.72) ressaltava os riscos dos modelos de formação que “em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido”. Torna-se inevitável questionar o PNAIC no sentido de que tenta resolver o problema da alfabetização e, para verificar os resultados, aplica avaliações padronizadas, como a ANA — Avaliação Nacional da Alfabetização. Formosinho é quem melhor se aproxima da definição adotada pelo Pacto, Gatti resalta a necessidade de clarificar a questão relativa a nomenclatura e Freire descortina uma visão opressora no modo como o professorado ainda é visto. A formação continuada das professoras também está presente nas “trocas” realizadas pelas docentes no interior da escola, em suas conversas e decisões, pois se dá na permanente atitude de (re)ver suas concepções, práticas e perspectiva ideológica para a educação na comunidade escolar da qual faz parte. Imaginar que professoras ainda precisem de quem as diga o que e como fazer seu trabalho implica considerar que a formação continuada está a serviço de corrigir possíveis equívocos cometidos por essas profissionais, reafirmando uma provável desqualificação para conduzir o trabalho pedagógico e suas imbricações.

O segundo eixo de atuação do PNAIC explicita os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais. Os livros são os didáticos, que já eram entregues pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD com os manuais para o professor, “obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa

(entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.” (MEC, 2012) Souza (2007, p.113) menciona que “o uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias, mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros”. O acesso a recursos didáticos variados não assegura experiências que se desdobrem em aprendizagens, porém, a ausência deles tampouco contribui para auxiliar o processo mediado pela professora alfabetizadora. Invariavelmente, os recursos didáticos oferecidos pelo programa não garantiram o alcance dos objetivos propostos; no entanto, devem ter favorecido a reflexão sobre seus usos coerentes e, talvez, estimulado a produção de outros materiais.

O terceiro eixo de atuação do Pacto estabelece as avaliações sistemáticas da forma descrita no Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões (MEC, 2012) e expressas abaixo:

- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos.
- Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.
- Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

O Ministério da Educação assumirá o custo dos sistemas e das avaliações externas.

Fernandes (2009) *apud* Assunção (2013 p.15) enuncia que “a avaliação ganha centralidade ao adquirir função reguladora da qualidade, que é, neste sentido, entendida como apropriação dos conhecimentos previamente estabelecidos pelos documentos oficiais que tratam de currículo.” O modelo avaliativo que investe nas avaliações em larga escala, padronizadas demonstra ter sido a opção feita pelo Pacto, entretanto os princípios formativos pretendem que a *prática da reflexividade* seja uma constante. Pode a professora alfabetizadora agir criticamente ao construir com as crianças suas

aprendizagens e avaliar como se elas fossem todas iguais? O erro como possibilidade de novos conhecimentos implica o momento do processo vivido, o contexto sócio cultural dos envolvidos entre outros fatores e essa distinção, quando ignorada, pode asseverar a existência da homogeneidade. Parece haver na avaliação descrita pelo PNAIC um risco a considerar. Os conhecimentos prévios, originários das experiências incorporadas, trazidos pelos estudantes dos fatos ocorridos nos contextos em que habitam, nos grupos dos quais participam, deveriam ser tomados com ponto de partida, por exemplo, para o aprendizado a partir da resolução de problemas. Desconsiderar o momento da avaliação como mais uma das etapas do aprender pode demonstrar certa incompreensão do seu propósito. Ainda mais delicado, penso que seja a invisibilidade conferida às constituições identitárias individuais e coletivas quando se pensa avaliações para a totalidade, para a ausência de diálogo do instrumento com o que ecoa no estudante, como se esse ressoar também não fosse importante no currículo.

O quarto eixo de atuação do PNAIC traz gestão, mobilização e controle social e indica suas instâncias como expresso no Caderno para gestores intitulado “Gestão Escolar no ciclo de alfabetização” (MEC, 2015):

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Neste eixo é apresentado o sistema de monitoramento viabilizado pelo MEC, o SisPacto, que tem por objetivo “apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto.” Impressiona a incoerência existente quando o MEC divulga que, ainda em 2013, “publicará um edital informando os critérios de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização das suas crianças.” A lógica do controle está em desalinho com a da descoberta/construção do conhecimento, porque se sustenta em pressupostos divergentes e Gadotti (1997) em seu artigo nos traz Freire para lembrar que “conhecemos para: a) **entender o mundo** (palavra e mundo); b) para **averiguar** (certo

ou errado, busca da verdade e não apenas trocar idéias); c) para **interpretar e transformar** o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo.” A avaliação proposta pelo Pacto parece demonstrar um retrocesso ao mensurar para gerar índices, que, conseqüentemente, atribuirão mérito a alguns em detrimento de outros. Na medida em que a avaliação está atrelada à ANA, pressupõe controle e atribuição de valor ao que se ensina na escola seguindo diretrizes e parâmetros distantes, ou até divergentes, dos propostos por determinadas escolas ou redes de ensino. Portanto, submeter os estudantes a avaliações esvaziadas de sentido em que o insucesso de todos os componentes da comunidade escolar será publicado para divulgação, parece reforçar o aspecto punitivo e vexatório do ranking.

No Caderno de Formação de Professores do PNAIC, a formação continuada é apresentada como vinculada

às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual. (MEC, 2013, p.27)

Os princípios gerais da formação continuada proposta pelo PNAIC são:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, buscase a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (p. 27)

Em 2013, o foco dos estudos propostos pelos Cadernos de Formação junto aos orientadores e aos professores alfabetizadores se concentrou no ensino da Língua

Portuguesa, mais especificamente, na compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Os quatro princípios centrais considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, citados no Caderno de Linguagem (2012, p. 27) apontam que:

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

O desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas e construídas tendo em vista o exposto na citação anterior pressupõe trazer o cotidiano com suas múltiplas faces para a escola e, primordialmente, para a sala de aula das turmas dos anos iniciais, onde a criança deve ser reconhecida como sujeito, indivíduo com corpo e mente em representação por intermédio da linguagem. Ferreiro (2001, p. 30) escreve que “há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os **outros** possuem e que só se pode obter da boca dos **outros**, sem nunca ser participante da construção do conhecimento”. E, nesse sentido, o empenho por uma alfabetização na perspectiva discursiva poderia trazer em seu cerne a compreensão da *polifonia*²⁴ existente em nós e da *autoria* como expressão de si.

Portanto, a participação integral dos alunos e das alunas pode vir a ser fundadora das oportunidades de aprendizagens e apropriações relevantes à construção do SEA e da constituição de cidadãos.

²⁴ Polifonia em Bakhtin são as múltiplas *vozes* que nos constituem.

Os Direitos de Aprendizagem²⁵ obedecem a uma distribuição fixa entre os anos iniciais e estão organizados a partir das siglas I (introduzir); A (aprofundar) e C (consolidar). Alguns desses direitos se repetem nos três primeiros anos e nas três dimensões apresentadas, então, é pertinente explicitar a compreensão de que cada criança aprende num tempo distinto, processualmente. Na rede municipal de Duque de Caxias, cuja organização escolar nos anos iniciais está prevista em Ciclos, a continuidade de alguns direitos de aprendizagem acena para minimizar prováveis discrepâncias que venham a ocorrer em redes que se estruturaram de modo diferente. Esses direitos se constituíram, para o MEC, nos objetivos a serem garantidos.

Os cadernos de formação²⁶, um dos materiais destinados ao estudo durante os encontros, foram organizados em oito unidades para cada ano de escolaridade e enfatizam as questões a serem problematizadas nos Anos I, II e III.

O exposto traduz uma política pública permeada por determinações e controle que os agentes da transformação social por meio da educação não foram convidados a construir desde a base, como se não fosse um direito. A perpetuação de formações docentes que são apresentadas prontas para a execução dos docentes reflete a perspectiva técnica de formação.

Ressalto o valor existente na formação de docentes organizados em coletivos que se constituem na perspectiva da horizontalidade das relações e participações sociais que viabilizem a sociedade em transformação para a equidade. Nesses *fóruns* – espaços para discussão de temas que nos inquietam — os profissionais da educação buscam meios de desatar os nós das verdades absolutas aprisionadas em nós pelo tempo e/ou opressões, por limitarem os que empreendem esforços por uma educação da transformação social para todos/todas. Assim eram as reuniões de planejamento dos orientadores de estudos de Duque de Caxias.

As orientadoras de estudos em Duque de Caxias, no diálogo com outros municípios do estado do Rio de Janeiro, se dispuseram a participar da formação

²⁵ Conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos à Educação. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

²⁶ Os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização.

proposta que envolveu *deslocamentos* desejados, embora tecidos pela complexidade das *vazes* por vezes latentes e em outras pungentes.

Sendo assim, investigar as expectativas, as impressões e as práticas apresentadas pelas professoras se qualifica como vigoroso exercício de busca pelas *pistas* do nosso percurso em *cirandas*. Invisto na tentativa de compreender as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em relação à formação continuada das docentes, por meio do conteúdo das escritas produzidas pelas professoras alfabetizadoras no curso viabilizado pelo MEC e, considero como objetivos específicos, identificar as perspectivas docentes com referência aos espaços/lugares de formação vivenciados quanto aos princípios formativos propostos pelo Pacto.

Nóvoa (1991 p.1) me auxilia a considerar “a necessidade de pensar a formação de professores a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente.” Continuaremos no papel daqueles/daquelas que reproduzem ou nos agruparemos no protagonismo para a construção de uma categoria profissional que, constituída por cidadãos/cidadãos, renunciará ao seu papel histórico, político e social? A separação existente entre os que mandam e os que obedecem parece não cessar e, nessa escala, professores e professoras estão sendo impelidos a servir. Assim, numa tentativa de *burla* para contornar imposições hierárquicas, esses *sujeitos praticantes* fazem uso de *táticas gazeteiras e operações astuciosas* (CERTEAU, 2013) para se formarem profissionais da docência.

Freire (1996) aponta o papel do professor e a intrínseca relação com a investigação quando diz que

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente a ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (p. 32)

Volto para dentro de mim mesma e pergunto se me assumo pesquisadora, enquanto professora orientadora de estudos que deve mediar essa compreensão de si junto a outras professoras. Penso que sim, mas a busca foi incessante e encantadora.

Políticas cada vez mais universalizantes e padronizadoras instituídas para o país como um todo, me movem em direção ao que Nóvoa (1997) aponta: “toda formação

encerra um projeto de ação. E de transformação.” Eleger se transformar transformando-se representa um desafio posto aos que investem — com ou sem subvenção governamental — em se opor à hegemonização disfarçada quando decide pela *ação-reflexão-ação* proposta e vivida por Freire (2001) visando a autonomia dos implicados.

Em artigo publicado na Revista Profissão Docente, Araújo, Morais e Prado (2011 p. 54) explicitaram as críticas direcionadas tanto à formação inicial, quanto à continuada, por não resolverem os *desafios complexos* que são colocados para o magistério; associam as formações ao *modelo de racionalidade teórica*, além de problematizarem “a ideia ainda hegemônica de que as universidades, as secretarias de educação e os centros de formações são os *locus* privilegiados de produção de conhecimento” (p. 61). Entre os resultados confirmados por suas pesquisas, concluíram que parece “ser necessário uma boa dose de inconformismo e indignação com relação à produção do fracasso escolar”. Outro indicativo é “reconhecer e potencializar os saberes que as professoras constroem acerca das crianças e, nesse movimento, problematizar saberes congelados.” (p. 63)

Na produção escrita de uma das professoras do grupo, existe a identificação da potencialidade em cada um dos que interagem para aprender e essa confluência que poderia gerar o caos, gera outro “estar” na escola, na sala de aula.

Pérez Gómez (1998) indica quatro perspectivas de formação as quais opto por pontuar nesse estudo pelos aspectos principais: definição/objetivo; visão de professor; formação.

Na *perspectiva acadêmica*, o ensino é visto como “processo de transmissão de conhecimentos e aquisição de cultura pública.” Compondo essa perspectiva temos o *enfoque enciclopédico* baseado na transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação. Nele, o *professor* é um especialista e sua *formação* deve estar centrada no domínio das disciplinas que transmitirá e estará centrada em formar um especialista em um ou vários ramos do conhecimento acadêmico. Prima pela ideia de que quanto mais conhecer, melhor transmitirá. No *enfoque compreensivo* o conhecimento das disciplinas é o objetivo-chave. O *professor* é “visto como um intelectual” que precisa compreender a estrutura da matéria e entender de forma histórica e evolutiva, os processos e vicissitudes de sua *formação*.” Esta, se estabelece na base epistemológica de sua disciplina(s), bem como história e filosofia da ciência.

Deve aprender a estrutura da disciplina e os processos investigativos para aprender a ensiná-la. (p. 354-356)

A *perspectiva técnica* “... se propõe a dar ao ensino o *status* e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como ciência aplicada...”. Nela, “o *professor* é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.” Em sua *formação*, “o docente dentro do modelo de treinamento baseado nas competências são eloquentes indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica”. Inseridos a perspectiva técnica dois modelos de apresentam, o *modelo de treinamento* é citado como “o modelo mais puro, fechado e mecânico dentro da perspectiva tecnológica”. Investiga sobre a eficiência do docente dentro do modelo processo-produto. A *formação* se baseia no treinamento do *professor/a* nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia”. Já o *modelo de tomada de decisões* “supõe uma forma mais elaborada de propor a transferência do conhecimento científico sobre a eficácia docente para a configuração da prática”. Deve-se transformar as descobertas sobre a eficácia do professor/a em princípios e procedimentos que serão usados nas tomadas de decisões a fim de dar solução aos problemas no cotidiano. O *professor* em *formação* aprenderá “técnicas de intervenção na aula” e “deverá utilizar seu raciocínio para definir os cursos de intervenção prática em função dos problemas que apresentam e das características diferenciais da situação na qual intervêm”. (p. 356-359)

A *perspectiva prática* parte do “pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa”, desenvolvida em “cenários singulares” “determinados pelo contexto”. Os resultados são considerados “imprevisíveis e carregados de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas.” O *professor*, nessa perspectiva, “desse ser visto como um artesão, artista ou profissional clínico que tem que desenvolver sua sabedoria experiencial para enfrentar as situações únicas, ambíguas, incertas e conflitantes que configuram a vida na sala de aula”. A *formação* do professor/a será permeada “prioritariamente, na aprendizagem da prática”. Fazem parte dessa perspectiva ainda, o *enfoque tradicional* e o *enfoque reflexivo sobre a prática*. Atribui destaque ao *enfoque reflexivo da prática* por apresentar outras abordagens para antigas formas de pensar a relação dos professores e professoras com o conhecimento e, não obstante, com a prática docente. (363-365)

Pérez Gómez (1998 p. 365) traz o contributo de outros pensadores para explicitar cada componente desse enfoque.

O docente como *investigador na aula* (Stenhouse, 1984), o ensino como arte (Eisner, 1985), o *ensino como uma arte moral* (Tom, 1984), o *ensino como uma profissão de planejamento* (Yinger, 1986), o professor/a como *profissional clínico* (Griffin, 1982a e b), o ensino como processo de *planejamento e tomada de decisões* (Clark e Peterson, 1986), o ensino como *processo interativo* (Holmes Group, 1986), o professor/a como *profissional prático-reflexivo* (Schön, 1983, 1987) etc.

A citação acima oferece um mosaico que penso fundamental, em boa parte, concepções de educação, de ensino, de aprendizagem, de formação e de atuação das professoras alfabetizadoras abordadas — ainda que pelos documentos — na formação continuada do PNAIC. A disponibilidade da maioria delas para se deslocarem de *ensinantes a aprendentes*, de replicadoras de métodos/modelos a questionadoras dos propósitos implícitos em determinadas metodologias; de regentes únicas do processo de ensino-aprendizagem a compartilhadoras do conhecimento, faz com que eu enxergue a potência existente no diálogo efervescente que extrapola aquele lugar e segue com elas.

A *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social* vê o ensino como *atividade crítica, prática social* embebidas do *caráter ético* em que os *valores* que conduzem *sua intencionalidade* se revelam em *princípios de procedimentos* que norteiem e se concretizem no decorrer do *processo de ensino-aprendizagem*. Nessa perspectiva, o *professor/a* é um *profissional autônomo* que atua de maneira *reflexiva* porque *reflete criticamente* sobre a prática cotidiana, sobre o *processo ensino-aprendizagem* e o *contexto* em que as ações educativas para a *autonomia* e *emancipação* dos envolvidos se dão. O *enfoque de crítica e reconstrução social* traz a *escola* e o *professor/a* como *elementos cruciais* para a construção de uma *sociedade mais justa* e, para que isso se efetive, é imprescindível que o *professor/a* se constitua como um *intelectual transformador* comprometido com o desenvolvimento do *pensamento crítico* sobre e para a transformação social. A tarefa hercúlea de formar *profissionais/ativistas políticos* que debatam e atuem nos *assuntos públicos*, formadores de consciências críticas dos contextos local e global evoca uma formação continuada comprometida com a sociedade. Quanto ao *enfoque de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão*, Stenhouse esclarece que “o ensino não pode ser considerado como uma rotina mecânica de gestão ou de engenharia, é mais claramente, uma arte na qual as

idéias são experimentadas na prática de maneira reflexiva e criativa”. Peters sustenta “o caráter ético e não-instrumental de todo o processo de ensino-aprendizagem”. Ambos buscaram o *modelo processual* de desenvolvimento curricular “que respeite o caráter ético na atividade de ensino” em que “os valores que regem a intencionalidade educativa devem ser erigidos e concretizados em *princípios de procedimentos* que orientam cada momento do processo de ensino-aprendizagem”. Stenhouse afirma que “não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional do docente”.

Presumo, então, que reformas curriculares como as implementadas em redes de ensino pelo Brasil afora — de forma democrática ou não — pouco avançarão, na medida em que os profissionais da educação não estiverem em formações forjadas na reflexão crítica, na ação política comprometida com o desenvolvimento de cidadãos na integralidade de seus direitos e conscientes de seus deveres para reconstrução social.

O último enfoque mencionado — *de investigação-ação e formação do professor/a para a compreensão* — parece ser o mais condizente com os documentos do Pacto, porém, existem conflitos entre o que eles preconizam e a maneira pela qual estrutura eixos fundamentais.

O modelo de formação continuada do Pacto oferece princípios norteadores e eixos metodológicos que evidenciam a importância dada às aprendizagens compartilhadas. No entanto, quanto ao planejamento das práticas das professoras alfabetizadoras que são colocadas à disposição dos participantes, ele se restringe a informar sobre as possibilidades, sem reservar um período destinado a essa ação e discussão das potencialidades e incoerências conceituais que podem surgir na construção desse documento que se concretizará na sala de aula daquele escrito ou de outro modo.

A *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social* parece-me que é a esperada pelo Pacto e homologada em seus documentos, porém há quase ausência de diálogos aprofundados a respeito da *reconstrução social* na formação das orientadoras de estudos e, possivelmente, na das professoras alfabetizadoras. Não fora percebida por mim de imediato, precisei dispendir certo tempo e outras leituras para concluir que essa foi uma lacuna deixada na formação. Pude verificar ainda, que ao *rastrear* as escritas

docentes, quase não houve *vestígio* que mostrasse a importância, especificamente, da *reconstrução social*. Senti uma ausência *freiriana*.

Na formação em Duque de Caxias éramos, constantemente, convocadas à experiência porque estávamos ali como professoras *reflexivas praticantes e aprendentes*. Num movimento rítmico, num bailado que convoca a imagem do mar no ir e vir das ondas, de mãos dadas nos terrenos por onde transitávamos, buscamos formar nossas *cirandas* em que a *moda* fosse uníssona e restasse sempre um desejo de dar mais voltas com as *cirandeiras* constantes e com outras que quisessem entrar na *roda*.

No próximo capítulo, contextualizo o Pacto na rede pública municipal em Duque de Caxias desde a sua apresentação. Considero ter apresentado o exercício dinâmico e interminável de (re)significar conceitos sobre ser professora de/com os estudantes; de compartilhar práticas plenas de sentido entre as docentes; de concretizar planejamentos que encham as escolas de ações que projetem a sociedade projetada; de argumentar na convergência/divergência, no falar e no ouvir gentil e respeitoso.

2.PNAIC em Duque de Caxias: movimentos e (des) construções.

Conhecer os dados relevantes que o INEP/ Censo Escolar de 2013 a 2016 fornece sobre os números relativos as matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Duque de Caxias, auxilia na mensuração e estimativa de estudantes que ingressam na rede de ensino no período citado:

Tabela 4: Censo Escolar

Anos	Zonas	Nº de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental
2013	Zona urbana	1632
	Zona rural	76
2014	Zona urbana	1600
	Zona rural	69
2015	Zona urbana	1734
	Zona rural	119
2016	Zona urbana	1883
	Zona rural	131

Elaborado pela autora a partir da fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O que se pode depreender dos dados expostos na tabela 4 é que houve um crescimento no quantitativo de crianças que ingressaram na rede municipal de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental desde o começo do PNAIC, em 2013, até o ano de 2016. Portanto, a referida rede e suas professoras, além de atender aos que se mantiveram no Ciclo de Alfabetização, assumiram com o Pacto, o compromisso de alfabetizar os que chegaram às suas salas de aula, visto que só ocorreu convocação para provimento de vacâncias com novos profissionais para o cargo de Professor II em

2015.²⁷ Portanto, as professoras convocadas em 2015 não passaram pela Formação Continuada do PNAIC em sua totalidade, fato que gera preocupação quanto à garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes que ingressaram na rede de ensino.

O Pacto foi apresentado aos prováveis orientadores de estudos da rede de ensino pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias no final de 2012, em uma reunião-convocatória do Centro de Pesquisas e Formação Paulo Freire – CPFPPF, quando foram expostas as condições e normas para a inserção e permanência no PNAIC.

Os orientadores de estudo, segundo o que recomendam os documentos oficiais federais, são professoras e professores das redes municipais de ensino que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sido selecionados da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

Selecionada para exercer a função de orientadora de estudos do Pacto — somamos quarenta profissionais — pensei em como faria para que a experiência de formação pudesse se tornar potente de ressignificações das concepções e, conseqüentemente, das práticas para as professoras alfabetizadoras, algo semelhante ao que representou em minha carreira como docente.

O município de Duque de Caxias tem um histórico de investimento em formação continuada para os docentes de sua rede, dentro e fora das unidades escolares. No entanto, o disposto no § 4º da Lei nº11.738, de 16 de julho de 2008 sobre a composição da jornada de trabalho do professor que diz “observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” ainda consta das pautas de negociação sindical em Duque de Caxias, ou seja, a previsão de que 1/3 da jornada seja dedicada aos estudos, planejamento da prática e ações afins, em 2017, ainda não é realidade em Duque de Caxias.

Tendo confirmado a adesão ao PNAIC desde o início, que se deu em 2012, o município de Duque de Caxias encaminhou, sob a coordenação da UFRJ, a seleção dos orientadores de estudos entre as professoras da rede de ensino local que possuíam experiência em programas de formação continuada nos âmbitos federais, estaduais e/ou

²⁷ Disponível em: >https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/430/60_27072015145326.pdf. >Acesso em 12 de abril de 2017.

municipais. A partir disso, as professoras alfabetizadoras se inscreveram e assinaram um termo de compromisso que prevê ciência dos direitos e obrigações como participante da Formação de Professores Alfabetizadores do PNAIC, se comprometendo a respeitar as cláusulas descritas no item 9, que informa que os dados preenchidos são a expressão da verdade, declara que a participação e execução das atividades da formação não comprometerão seu desempenho e responsabilidades junto a entidade vinculada, informa que aceita a bolsa-auxílio concedida e autoriza o FNDE a suspender ou cancelar o pagamento da bolsa em caso de crédito indevido.

A formação aconteceu fora do horário de trabalho, pois o governo federal concedeu o pagamento de bolsa-auxílio como incentivo ao estudo fora do horário de trabalho.

Orientadora de Estudos do PNAIC no município citado, participo, há pelo menos dezenove anos, de iniciativas governamentais que pretendem formar os docentes da Educação Básica em serviço. Credito parte das transformações significativas em minha prática pedagógica às oportunidades em que pude estar em formação, fosse estudando com especialistas vindos de outras instâncias e/ou realidades que ignoravam as especificidades do local e agiam como se, nós professoras, não fôssemos hábeis para construir conceitos sobre nossa prática, ou ainda, com nossos pares no diálogo com vozes teóricas e profissionais que tem seus *saberesfazeres* fundamentados em paradigmas que vislumbram na educação um ato transformador e significativo para os rumos da sociedade. Considero que os conhecimentos fundamentados nas descobertas conjuntas e apoiados na reflexão individual/coletiva, dentro ou fora da escola, devem ser os pressupostos de toda formação. O governo federal poderia subsidiar as iniciativas de formação continuada elaboradas pelas redes públicas de ensino estadual / municipal, de modo que fomentasse propostas condizentes com as realidades e carências locais, sem que para isso, prescindisse da contribuição das universidades nessa *ciranda*, nessa dialogicidade.

Referências e materiais considerados mais condizentes com a realidade e a proposta pedagógica da rede municipal de ensino de Duque de Caxias (PMDC, vol. 1, 2002)²⁸ foram escolhidos e acrescidos aos estudos das orientadoras e das professoras alfabetizadoras. A discussão em torno das opções mais adequadas dos temas a serem

²⁸ Disponível em:

<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Propostas%20Curriculares/D.%20Caxias%20-%20Proposta%20Pedagógica/PRESSUPOSTOS%20%20TEÓRICOS-FILOSÓFICOS-texto%20final.pdf>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

estudados requisitou, também, um repensar do acordo tácito com os formadores de que o que ofereciam seria utilizado, pois a organização curricular da rede municipal está estruturada em ciclo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. No PNAIC, o tempo da aprendizagem é o da “idade certa”, portanto os direitos de aprendizagem, assim descritos, precisam estar presentes nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização para garantir que o percurso de aprendizagens das crianças possa transcorrer no tempo de cada uma. No entanto, os sistemas de governo, econômicos e educacionais brasileiros ainda excluem de muitos cidadãos a oportunidade de serem estudantes na idade certa. A modalidade de ensino EJA — Educação de Jovens e Adultos representa muito dignamente a tentativa de retorno de jovens, adultos e idosos às escolas para aprenderem no tempo possível.

Algumas universidades²⁹ participaram da elaboração dos Cadernos de Estudo e estabeleceram os quatro eixos da formação continuada, para 2013: Concepções de linguagem; Alfabetização e Letramento; Currículo e Avaliação.

A opção pelas escritas docentes registradas, lidas e compartilhadas ao longo da formação continuada do PNAIC, deve-se ao necessário exercício de compreensão das transcrições das reflexões das professoras, latentes ou não-evidenciadas. As aprendizagens, reelaborações da prática docente no cotidiano, ressignificações de conceitos e concepções deixadas nos textos e relatos aos quais tive acesso — entre as tantas que surgiriam no decorrer da pesquisa — eclodiram nas vozes e textos externados no/pelo grupo.

Enquanto vivíamos o curso, e eu o vivia em espaços diferentes, as orientações dadas pelos documentos e formadores do Pacto eram pensadas para a organização de nossos estudos em Duque de Caxias com variações de nomenclatura (as do PROFA e as novas inserções), porém seguindo os eixos determinados. A seleção dos eixos metodológicos considerados fundamentais foi a seguinte: *leitura literária, escritas docentes, leituras teóricas, análise de práticas, práxis e avaliação*. Os encontros tinham duração de 8 horas quando aos sábados ou de quatro horas, duas vezes em uma determinada semana.

²⁹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A *leitura literária* é descrita como a da fruição, da experiência estética que tentará afastar da literatura a tendência didatizante de ser um suporte a aprendizagem de determinados conteúdos curriculares.

As *escritas docentes* proporcionam um momento de elaboração escrita individual ou coletiva sobre a temática dos encontros. Essa iniciativa pretende que as professoras possam construir o próprio discurso docente.

As *leituras teóricas* são momentos de estudos de textos fundamentados tendo sua mediação feita pelas formadoras. O conhecimento teórico e o exercício da leitura se complementam para melhor compreensão dos estudos propostos.

Análise de práticas é suporte para o desenvolvimento do planejamento. Nesta oportunidade, as professoras apresentam atividades didáticas com a temática do dia. A partir dos discursos, poderemos identificar as “concepções didáticas, pedagógicas e políticas que sustentam o trabalho do professor”. (FERNANDES, 2013, p.65)

Práxis é apresentada como a ocasião em que as professoras sistematizarão as reflexões produzidas na leitura teórica e na análise de práticas. É a materialização em atividade objetiva das discussões do dia.

Interpreto, por meio do que escrevem as professoras alfabetizadoras, que esses eixos metodológicos foram contemplados pela formação na medida em que as mesmas palavras ou correlatas estão presentes nos textos produzidos e compartilhados no grupo.

O acervo de produções escritas construídas nos encontros que ocorreram entre os meses de março de 2013 e dezembro de 2014 deveriam somar 250, entretanto, devido às ocasionais ausências totalizaram 227, tendo como propulsores os temas estudados, debatidos, refletidos e aplicados no decorrer do curso. Esse acervo foi lido e relido pelas professoras alfabetizadoras e por mim, inúmeras vezes. Percebia que, dessa maneira, me aproximava ainda mais dos questionamentos que elas (se) faziam sobre concepções, conceitos e práticas pedagógicas e que, por sua vez, me levavam a ponderar sobre os sentidos e os significados de participarmos daquela iniciativa pública.

Os materiais do PNAIC estão imersos na concepção de formação continuada que por sua vez, se liga a currículo. Em artigo de Axer e Rosário (2015) publicado nos Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, as autoras descrevem o PNAIC como uma

política curricular e problematizam que “toda e qualquer produção curricular será sempre um processo contínuo de sentidos incompletos” (p.1). Ainda no artigo citado, a abordagem metodológica da *tradução* por DERRIDA (2015) parte da lógica de uma *reescrita* (p.2) visando “conceitos, vivências e formações que se caracterizam numa política de formação de professores que, ao nosso entendimento, são características das políticas educacionais e curriculares” (p. 2). Nos resultados, “os três cadernos de formação analisados trazem conduções de práticas que finalizam o currículo em um conjunto de regras necessárias para se obter determinado resultado”. Então, arrisco deduzir que, contendo fundamentos de uma política curricular, o Pacto revela a tensão existente entre formar profissionais intelectuais críticos, ativos e propulsores da transformação social urgente e/ou fazer com que os docentes apenas promovam a aprendizagem do que os produtores da formação julgam relevante a ser ensinado e aprendido. A dialética que se dá nas argumentações apresentadas pelas docentes nos encontros de formação vagam entre a professora que imagino ser, a que sou e a que pretendo ser. Em suas exposições de hipóteses para sustentar, por exemplo, as bases que resultaram no planejamento de atividades desenvolvidas, nas reflexões surgidas no debate, uma crença arraigada a respeito de certo tema ... são expressas nas escritas das docentes enquanto transitam entre as certezas e os questionamentos que se dão nos deslocamentos entre esses “seres” que melhor se representariam em “estares”.

Entendo o PNAIC como política pública educacional que envolve e atribui grande valor ao currículo, por estar associado a uma perspectiva que intenta avaliar no final do processo formativo. Meu olhar sobre o PNAIC, na ação/formação oferecida, é de que privilegia a *perspectiva técnica*, dentro do descrito por Pérez Gómez (1998) e ensaiando, em Duque de Caxias, a *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social* (idem) com enfoque na *investigação-ação e formação para a compreensão*. Durante o planejamento dos encontros de formação procurávamos (orientadoras de estudos) manter a atenção nas ações que promoveriam a reflexividade porque, também para nós, era um exercício de evitar a repetição de modelos conhecidos e que facilitaríamos muito o nosso trabalho e atuação, porém, tais iniciativas não encontravam afinidades com os pressupostos de formação que perseguíamos para todas, docentes e orientadoras. Quando iniciamos a formação, fizemos uma opção distinta da apresentada no programa quanto a escrita docente. Para aquele momento, compreendemos que a produção de um texto narrativo autobiográfico sobre o processo

de alfabetização vivido por cada professora seria mais enriquecedora na partilha do que uma escrita docente que tratasse de um tema estudado. Na escuta das histórias delas, a cronologia dos métodos de alfabetização também se fazia presente e colocava *no meio da roda* o que desse caminho sucedeu.

As opções de organização, teorias e metodologias adotadas por alguns programas governamentais revelam muito mais do que os textos dos documentos oficiais pretendem mostrar: intencionalidades. Teríamos assim, uma política pública “*outra*” ou “*o mais do mesmo*”? Freire (1999) contribui para nossa reflexão quando escreve que “a educação, na perspectiva da prática da liberdade, é um ato político. Não existe educação neutra.” Portanto, escolhas não são isentas de crenças e valores dos indivíduos/sujeitos que as fizeram. Alves (2005, p.77) defende que “o olhar/agir do homem não é neutro. Ele está determinado pela condição de classe do sujeito (dimensão objetiva), mas está também relacionado à nacionalidade, cultura, geração, sexo e religião (dimensão subjetiva)”. Vivi essa formação num ir e vir de “tempos e lugares”, orientadora na atuação, professora em minhas memórias. Tentei ser quem acredito que seja no tocante aos valores, a ética e ao compromisso humano e social assumido com aquele coletivo local que reverberaria em tantos outros. Tomar parte na formação, integralmente, se entregando ao ato de “fazer refletindo e voltando a fazer” mobilizou deslocamentos que me ampararam no desafio de construir junto às orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras, num diálogo incessante — por vezes exaustivo — a formação “*outra*” desejada. Confiei na oportunidade, errei e acertei, mas considero que o principal tenha sido o exercício que me tornou mais justa, menos conformada; mais ouvinte, menos certa no *devir*.

2.1 As expectativas em relação ao Pacto

Na função de orientadora de estudos, junto às professoras alfabetizadoras que aderiram à formação, sou mais uma entre as que leem, estudam, conversam, refletem, ensinam e aprendem por meio das experiências vividas nas escolas como “resultado” das provocações para pensarmos os nossos *saberesfazer*s.

Todas tínhamos anseios com relação ao que queríamos e como imaginávamos que seria a formação que iniciávamos como novas parceiras do magistério. Minha ingenuidade inicial fez com que imaginasse uma ótima recepção ao planejamento do

dia. Contudo, as dúvidas das professoras eram outras: “Quando sai a bolsa? Quantas vezes posso faltar sem perder a bolsa? Aceita atestado? Posso trazer meu filho? Tem muita coisa pra fazer em casa? É igual ao PROFA? A SME vai dar certificado? Você é de onde, da escola ou da secretaria?” Outras questões também me tocaram, mas numa outra perspectiva: “Tenho uma amiga na escola que quer fazer (o curso), mas ela não está (atuando) no ciclo, pode? Porque você sabe, né, hoje ela não está no ciclo, mas no ano que vem pode estar. Os professores contratados podem participar como ouvintes?” Procurei responder às perguntas e passamos ao planejamento pedagógico no qual depositei muita confiança pelo modo como fora concebido. (*Diário de bordo da orientadora de estudos*)

Uma das primeiras escritas docentes, denominada “cápsula do tempo”, foi proposta como exercício, quando perguntamos às professoras alfabetizadoras a respeito de suas expectativas quanto à formação do PNAIC.

Considero relevante informar que algumas escritas de expectativas foram produzidas posteriormente, pois algumas professoras ingressaram no decorrer dos primeiros meses de curso.

Acrescento que as imagens são recortes dos textos originais e estão organizadas segundo os princípios gerais da formação no Pacto. Esclareço que optei por dar codinomes às professoras alfabetizadoras relacionados às cirandas e nomes de grupos de cirandas do Brasil, pois tornou-se inviável reunir todas as responsáveis pelas escritas, visto que, algumas delas não se encontravam mais na rede devido ao encerramento de seus contratos de trabalho.

O conteúdo das escritas das professoras alfabetizadoras — apresentadas em imagens e textos — tem como unidades convergentes os vocábulos: *prática, reflexão, ser professora, teoria, experiência, trocas, compartilhar, estudo, método* e suas derivações, além das apresentadas nos eixos metodológicos da formação. A seleção vocabular está, também, atrelada à ideia de serem sinônimos dos princípios gerais de formação do Pacto.

A opção por agrupar as escritas, a partir desse ponto, em conformidade com os princípios gerais da formação continuada do PNAIC, deve-se ao propósito de evidenciá-los, ainda que a finalidade da produção escrita ou do tema abordado tenha sido distinta.

Assim sendo, os enuneros acompanhados das imagens, dos textos com destaques em negrito e considerações elaboradas na tentativa de compreender o que escrevem, como o fazem e para quem, em adição aos objetivos da investigação.

O primeiro conjunto de escritas traz questões relacionadas a cada um dos princípios gerais da formação no Pacto, o que me faz compreender que os eixos metodológicos representam escolhas relevantes para as professoras sobre como a formação pode ser desenvolvida e ecoar para as salas de aula.

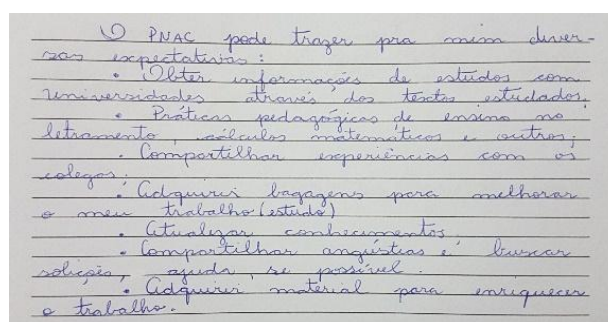


Imagem 1

O PNAIC pode trazer para mim diversas expectativas:

- **Obter informações de estudos com Universidades através dos textos estudados;**
- **Práticas pedagógicas de ensino no letramento, cálculos matemáticos e outros;**
- Compartilhar experiências com os colegas;
- **Adquirir bagagens para melhorar o meu trabalho (estudo)**
- Compartilhar angústias e buscar soluções, ajuda, se possível;
- Adquirir material para enriquecer o trabalho.

Professora História

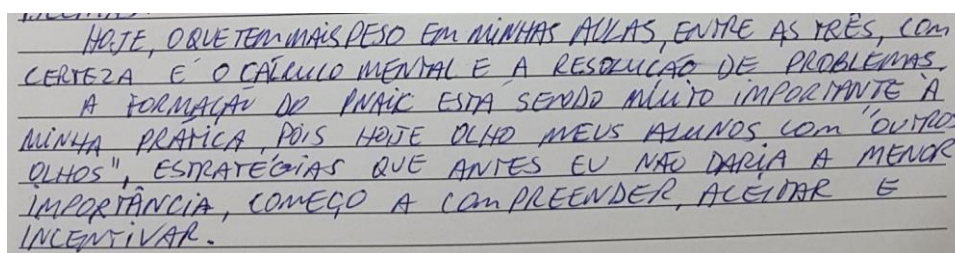


Imagem 2

Hoje, o que mais tem peso em minhas aulas, entre as três, com certeza é o cálculo mental e a resolução de problemas. A formação do PNAIC está sendo muito importante à minha prática, pois hoje olho meus alunos com “outros olhos”, **estratégias que antes eu não daria a menor importância, começo a compreender, aceitar e incentivar.**

Professor Noitada

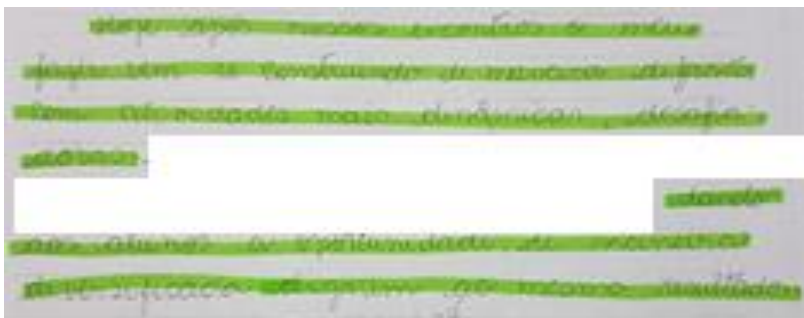


Imagem 3

Hoje, após nossos encontros, **o meu fazer vem se construindo de maneira diferente**, com atividades mais dinâmicas, desafiadoras [...] **dando aos alunos a oportunidade, de maneira diversificada, de chegarem ao mesmo resultado.**

Professora Circularidade

Minha expectativa ao realizar este curso é obter informações, métodos, práticas e fundamentos teóricos para me capacitar a atingir com mais eficiência e em menor tempo a alfabetização de um percentual maior de alunos ainda no 1º ano, concluindo esse aprendizado no segundo e qualificando o conhecimento da língua e o raciocínio lógico matemático no 3º ano. Sei que isto é muito difícil, na realidade em que trabalho

Imagem 4a

chega a ser uma utopia, mas estou fazendo a minha parte, no entanto gostaria de registrar que enquanto a família não for cobrada a fazer também a parte dela e o governo passar a adotar uma política educacional que contemple a qualidade e não a quantidade. O ensino no Brasil continuará a nadar em passos lentos.

Imagem 4b

Minha expectativa ao realizar este curso é obter informações, **métodos, práticas e fundamentos teóricos para me capacitar** a atingir com mais eficiência e em menor tempo a alfabetização de um percentual maior de alunos ainda no 1º ano, concluindo esse aprendizado no segundo e qualificando o conhecimento da língua e o raciocínio lógico matemático no 3º ano. Sei que isto é muito difícil, para realidade em que trabalho chega a ser uma utopia, mas **estou fazendo a minha parte**, no entanto gostaria de registrar que enquanto a **família** não for **cobrada** a fazer também **a parte dela** e o governo passar a adotar essa **política educacional que contemple a qualidade e não a quantidade**. O ensino no Brasil continuará a nadar em passos lentos.

Professora Música

A principal mudança na rotina da minha sala de aula diz respeito a minha resignificação dos conceitos, percebi com a formação que devemos realizar nas diversas formas de pessoas

Imagem 5a

A mudança em forma de espaço também é social, pois nos anos iniciais a aprendizagem e a alfabetização possuem um caráter coletivo. É preciso lembrar que podemos trabalhar coletivamente sem necessariamente trabalhar individualmente. A partir dessa mudança de visão e de trabalho dos alunos a partir deles foi possível perceber que a forma como as atividades foram trabalhadas tornaram a aprendizagem significativa e mais fácil de ser apropriada. Os desafios foram lançados, aceitos e o resultado é uma prática mais segura e atrativa, ainda em construção, sempre em mudança.

Imagem 5b

A principal mudança na rotina da minha sala de aula diz respeito a minha **ressignificação dos conceitos**, percebi com a formação que devemos valorizar as diversas formas de pensar [...]

A mudança na forma de planejar também é visível, pois nos anos iniciais a preocupação c/a alfabetização propriamente dita é tão grande que por várias vezes “esquecemos” das questões matemáticas e pude perceber que podemos trabalhar conjuntamente sem nenhum prejuízo para ambas as disciplinas.

A partir dessas **mudanças de visão e da avaliação** dos alunos a partir delas foi possível perceber que a forma como as atividades foram trabalhadas tornaram a aprendizagem significativa e mais fácil de ser apropriada.

Os desafios foram lançados, aceitos e o resultado é uma **prática mais segura e atraente, ainda em construção, sempre em mudança.**

Professora Nordeste

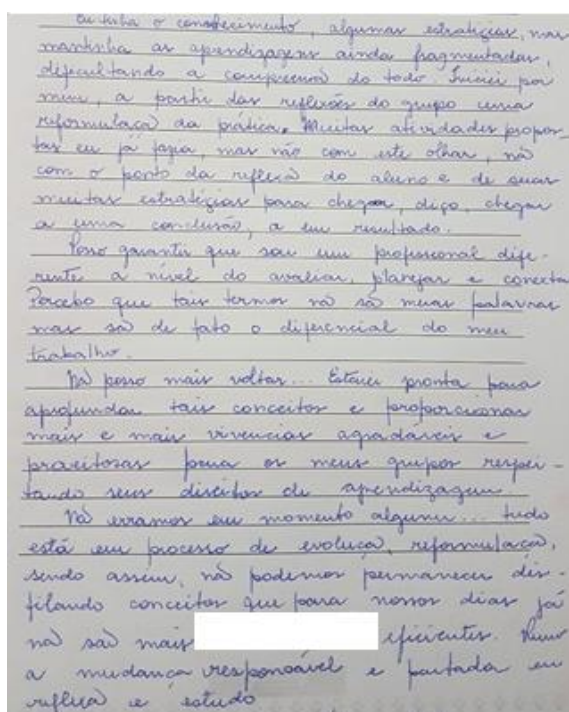


Imagem 6

Eu tinha o conhecimento, algumas estratégias, mas **mantinha as aprendizagens ainda fragmentadas**, dificultando a compreensão do todo. **Iniciei por mim, a partir das reflexões do grupo uma reformulação da prática.** Muitas atividades propostas eu já fazia, mas não com este olhar, não com o ponto da reflexão do aluno e de suas muitas estratégias para chegar, digo, chegar a uma conclusão, a um resultado.

Posso garantir que **sou um profissional diferente a nível do avaliar, planejar e conectar.** Percebo que tais termos não são meias palavras, mas são de fato, o **diferencial do meu trabalho.**

Não posso mais voltar... **Estarei pronta para aprofundar tais conceitos e proporcionar mais e mais vivências agradáveis e proveitosas para os meus grupos respeitando seus direitos de aprendizagem.**

Não erramos em momento algum... **tudo está em processo de evolução, reformulação,** sendo assim, não podemos permanecer desfilando **conceitos que para nossos dias já não são mais eficientes. Resumo a mudança responsável e pautada em reflexão e estudo.**

Professora Demarcação

A professora *História* assinala em sua atividade de produção escrita o desejo de aprender mais sobre a docência com o suporte de textos (teoria) e universidades. *História* parece atrelar o ato de estudar ao valor que representa o conhecimento técnico sobre sua prática e de que existem espaços múltiplos onde é possível aprender mais. Diferentemente do estabelecido nas *perspectivas acadêmica* (enfoque enciclopédico) e *técnica* de formação, por Pérez Gómez (1998), quando se espera que o professor domine as disciplinas e as técnicas de transmissão/aplicação para o êxito da aprendizagem das alunas e dos alunos.

O professor *Noitada* e a professora *Circularidade* me/se ofereceram a oportunidade de perceber a potência da reflexão que resulta num segundo olhar sobre nossas crenças e práticas. Desse movimento que envolve para ele “compreender, aceitar e incentivar”, emergem descobertas sobre *fazeres* plenos de sentidos para os envolvidos no processo de se formar, ensinar e aprender. *Noitada* e *Circularidade* identificam que as mudanças de suas práticas decorreram da compreensão, o que nos conduz a Stenhouse *apud* Pérez Gómez, no enfoque de formação do/a professor/a para a compreensão que reforça o desenvolvimento do currículo sem desprezar o do profissional docente.

A escrita da professora *Música* indica a interferência de acontecimentos do cotidiano, das relações com a comunidade escolar (apoio familiar) e apresenta o que parece resumir sua visão de uma política educacional que privilegiaria a garantia ao acesso à educação, em detrimento da qualidade do ensino oferecido. Essas observações salientam certa apreensão com os resultados (aprovação ou retenção) dos alunos e das alunas ao findar do ano letivo, ou seja, há uma ideia implícita de avaliação da prática docente a partir da aprendizagem das crianças sem considerar a inviabilidade de realizar propostas desejadas para a turma. Além disso, revela certa indiferença do governo local com relação à importância do que acontece com os autores e atores do/no processo educativo.

Em meu *Diário de Bordo*, inseri, inúmeras vezes, anotações de relatos quanto ao elevado quantitativo de crianças nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em alguns casos, a metragem da sala de aula mal comportaria, adequadamente, a metade da turma. Algumas professoras mencionaram buscar espaços alternativos dentro das escolas a fim de viabilizar práticas facilitadoras da aprendizagem das crianças.

As professoras *Nordestina* e *Demarcação* expressam em suas produções textuais, as mudanças de práticas ocorridas — nas palavras delas — e parecem ter chegado a essa compreensão quando mencionam terem acontecido a partir das reflexões e estudos realizados na formação. Temas distintos são abordados nessas escritas docentes que estão interligados à prática, tais como: avaliar, planejar, conectar (imagino que no sentido de estabelecer relações entre conhecimentos), segura, atraente e em construção. *Demarcação* registra esses vocábulos, segundo minha compreensão, para mostrar que havia a crença de que esses aspectos do *fazer* docente não pareciam ter relevância; entretanto, reconsidera e os assume como, não mais, *meias palavras*. Parece existir certa segurança quando dissertam sobre a trajetória de mudanças em suas concepções sobre muitos itens que foram estudados, analisados e discutidos para que as professoras voltassem às suas turmas em condições favoráveis para construir com eles os conhecimentos relevantes. Essas professoras conformam o mencionado por Stenhouse *in* Pérez Gómez quanto a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, pois parecem ter reconhecido que estudar-ensinar-aprender não se faz significativo sem seus pares. Apesar da *reconstrução social* não se apresentar grafada desta maneira, é possível vislumbrar que a aprendizagem significativa com margem a resignificação, pressupõe interação, integração, reflexão.

O primeiro princípio geral da formação continuada do Pacto explicita

1. **A prática da reflexividade:** pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

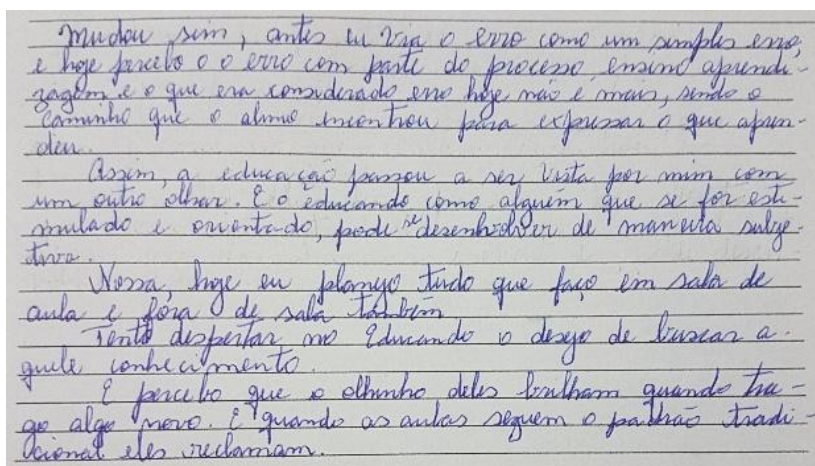


Imagem 7

Mudou sim, antes eu via o erro como um simples erro e hoje percebo o erro com parte do processo ensino-aprendizagem e o que era considerado erro hoje não é mais, sendo o caminho que o aluno encontrou para expressar o que aprendeu.

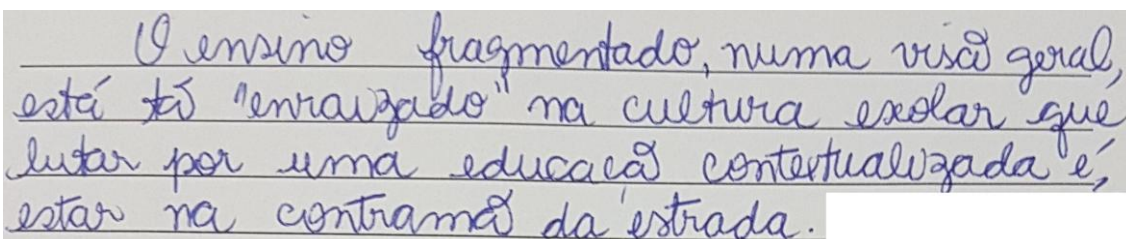
Assim, a educação passou a ser vista, por mim, com um outro olhar e o educando como alguém que, se for estimulado e orientado, pode se desenvolver de maneira subjetiva.

Nossa! Hoje eu planejo tudo que faço em sala de aula e fora de sala também.

Tento despertar no educando o desejo de buscar aquele conhecimento.

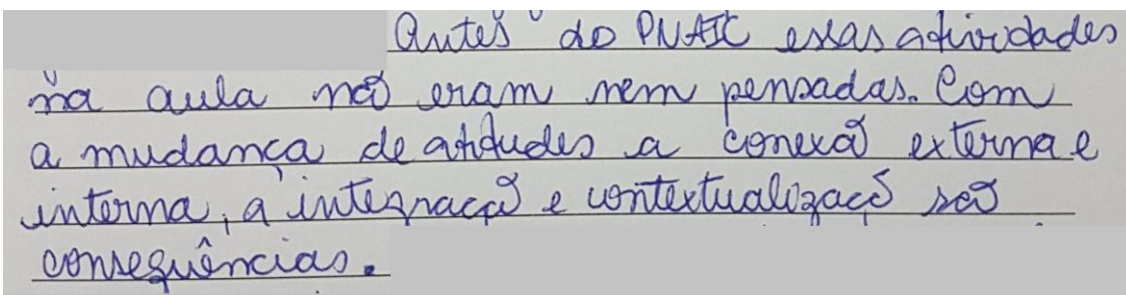
Percebo que os olhinhos deles brilham quando trago algo novo e, quando as aulas seguem o padrão tradicional, eles reclamam.

Professora Luz de Ouro



O ensino fragmentado, numa visão geral, está tão "enraizado" na cultura escolar que lutar por uma educação contextualizada e, estar na contramão da estrada.

Imagem 8 a



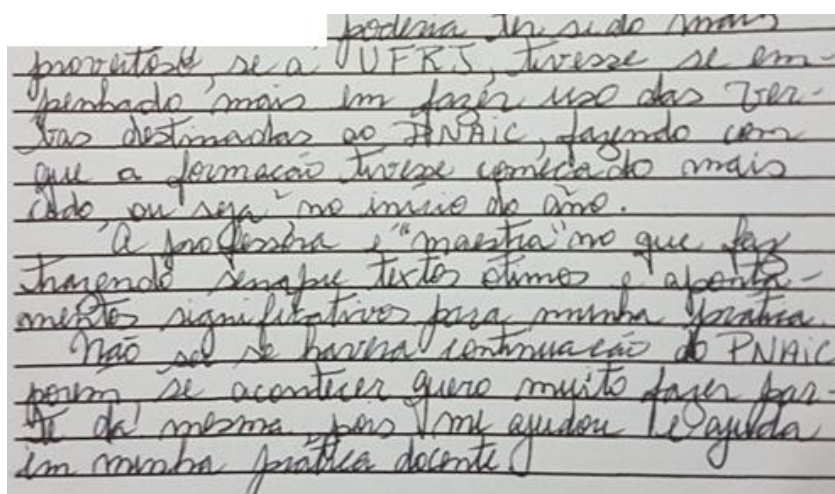
Antes do PNAIC essas atividades na aula não eram nem pensadas. Com a mudança de atitudes a conexão externa e interna, a integração e contextualização são consequências.

Imagem 8 b

O ensino fragmentado, numa visão geral, está tão "enraizado" na cultura escolar que luta por uma educação contextualizada e está na contramão da estrada.

Antes do PNAIC essas atividades na aula não eram nem pensadas. Com a mudança de atitudes a conexão externa e interna, a integração e contextualização são consequências.

Professora Mimosa



podemos dizer que... UFRJ, tivesse se empenhado mais em fazer uso das verbas destinadas ao PNAIC, fazendo com que a formação tivesse começado mais cedo ou seja no início do ano. A professora é "maestra" no que faz trazendo sempre textos éticos e apontamentos significativos para minha prática. Não sei se haverá continuação do PNAIC, porém se acontecer quero muito fazer parte da mesma, pois me ajudou a ganhar em minha prática docente.

Imagem 9

[...] poderia ter sido mais proveitoso, se a UFRJ, tivesse se empenhado mais em fazer uso das verbas destinadas ao PNAIC, fazendo com que a formação tivesse começado mais cedo, ou seja, no início do ano.

A professora é “mestra” no que faz, trazendo sempre **textos ótimos e apontamentos significativos para minha prática.**

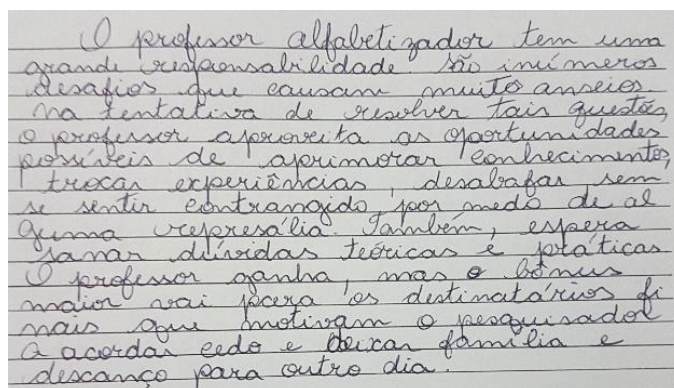
Não sei se haverá continuação do PNAIC, porém se acontecer **quero muito fazer parte da mesma, pois me ajudou e ajuda em minha prática docente.**

Professora Manifestação

A observação da professora *Luz de Ouro* apresenta um texto em consonância com os preceitos da alfabetização, segundo a psicogênese da língua escrita, onde o “erro” é entendido como uma etapa do processo de construção da escrita. *Luz de Ouro* grafa em sua produção escrita como o planejamento das aulas passou a tomar lugar em sua vida, então, penso que haja uma transposição didática do que foi estudado para um fim e resultou num aprendizado que foi inserida a sua organização interna, também. Suponho que, por declarar que os alunos reclamam quando a aula “segue o padrão tradicional”, há uma transição entre concepções de aprendizagem, provavelmente incentivada não só pelas leituras dos textos e apontamentos mencionados, como pelas reflexões produzidas pelo grupo.

Manifestação parece explicar que os aspectos que geraram descontentamento com a formação seriam de responsabilidade das instituições por ela citadas, embora não comprove sua tese. O desempenho da orientadora de estudos é explicado, em ambos os textos, como tendo sido relevante para a prática docente delas. A professora *Manifestação* revela ainda, a vontade de continuar no programa, do que se pode apreender que a experiência deve ter gerado nela o desejo de permanecer em formação.

2. A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo.



O professor alfabetizador tem uma grande responsabilidade. São inúmeros desafios que causam muito ansiedade na tentativa de resolver tais questões. O professor aproveita as oportunidades possíveis de aproximar conhecimentos, trazer experiências, desabafar sem se sentir contrariado, por medo de alquema vespersália. Também, espera ganhar diálias teóricas e práticas. O professor ganha, mas o bônus maior vai para os destinatários de mais que motivam o pesquisador a acordar cedo e deixar família e descanso para outro dia.

Imagem 11

O **professor alfabetizador** tem uma grande **responsabilidade**. São inúmeros **desafios** que causam muitos anseios. Na tentativa de resolver tais questões, **o professor aproveita as oportunidades possíveis de aprimorar conhecimentos, trocar experiências, desabafar sem se sentir constrangido por medo de alguma represália**. Também, espera **sanar dúvidas teóricas e práticas**. O professor ganha, mas o bônus maior vai para os destinatários finais que **motivam o pesquisador a acordar cedo e deixar família e descanso para outro dia**.

Professora Onda

A professora *Onda* escreve sobre os inúmeros desafios que deve ter que enfrentar, traz a relevância de se expressar sem ser constrangida — fato que já pode ter acontecido ou do qual foi expectadora — o que, provavelmente, permeia o seu universo afetivo no cotidiano na formação. Entretanto, parece encorajada a persistir em sua atuação como professora pesquisadora quando expõe que deixa quem lhe parece ser caro para exercer seu papel.

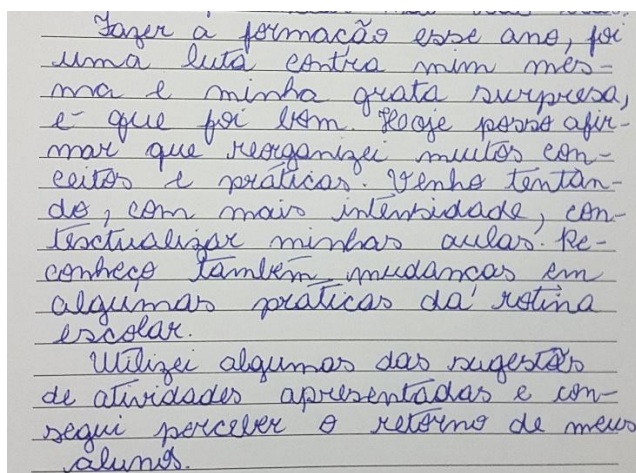


Imagem 11

Fazer a formação esse ano, foi uma **luta contra mim mesma** e minha grata surpresa, é que **foi bom**. Hoje posso afirmar que **reorganizei muitos conceitos e práticas**. Venho tentando, com mais intensidade, contextualizar minhas aulas. **Reconheço** também mudanças em algumas práticas da rotina.

Utilizei algumas das sugestões de atividades apresentadas e consegui perceber o retorno de meus alunos.

Professora Lúdica

Na escrita da professora *Lúdica*, a prática é revelada como um aspecto que passara por modificação e expressa essa avaliação como tendo sido um elemento positivo advindo da formação.

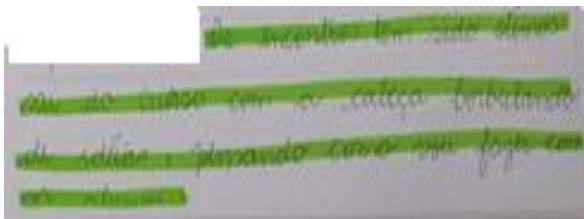


Imagem 12

[...] Os encontros tem sido ótimos, **saio do curso com a cabeça borbulhando de ideias**, pensando como vou fazer com os alunos.

Professora Circularidade

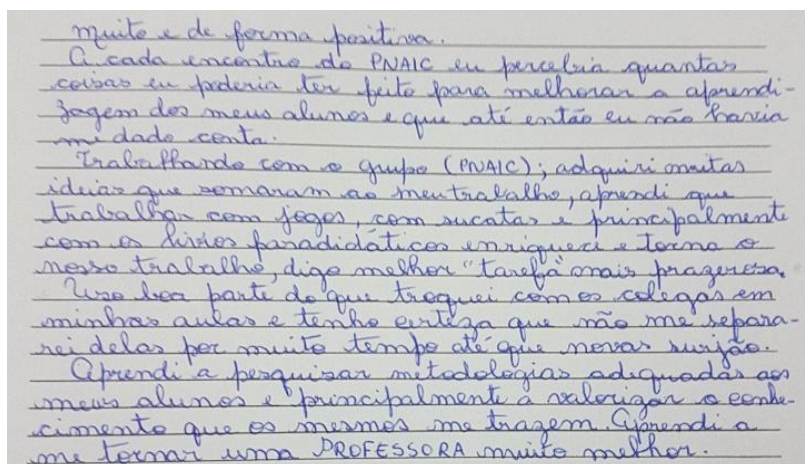


Imagem 13

Muito e de forma positiva.

A cada encontro do PNAIC eu percebia quantas coisas eu poderia ter feito para melhorar a aprendizagem dos meus alunos e que, até então, eu não havia me dado conta.

Trabalhando com o grupo (PNAIC); adquiri muitas ideias que somaram ao meu trabalho, aprendi que trabalhar com jogos, com sucatas e, principalmente, com os livros paradidáticos que enriquecem e tornam o nosso trabalho, digo melhor “tarefa” mais prazerosa.

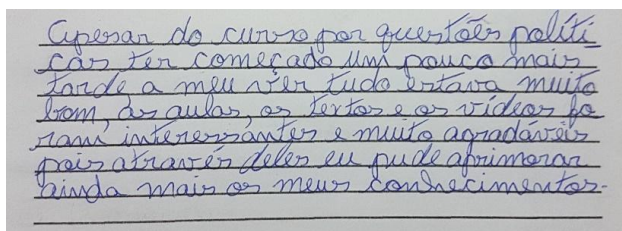
Uso boa parte do que troquei com os colegas em minhas aulas e tenho certeza que não me separarei delas por muito tempo até que novas surjam.

Aprendi a pesquisar metodologias adequadas aos alunos e, principalmente, a valorizar os conhecimentos que os mesmos me trazem. Aprendi a me tornar uma PROFESSORA muito melhor.

Professora Água Fria

Água Fria escreve sobre suas impressões, porém, as faz como quem conta uma história, de memória. Pondera sobre práticas que viabilizaram a melhora da aprendizagem dos alunos dela e a respeito da utilização de recursos didáticos variados para fazer com que a aprendizagem acontecesse de forma mais prazerosa. Ela menciona o valor das trocas realizadas no grupo e me suscitou um questionamento sobre porque guardaria o que trocou. Se não evidenciou significa que guardará em suas memórias,

por exemplo: planejamentos, projetos, sequências didáticas que resultaram em êxito das crianças em alguma disciplina do currículo? Outros recursos disponibilizados? Será que imagina que as turmas serão sempre iguais e que o que guardou vai servir para outras também? Penso que essas perguntas poderiam gerar outras escritas e outras perguntas e mais escritas e mais perguntas... A professora parece ter reconhecido a oportunidade oferecida pela pesquisa — seja de metodologias ou outros temas — porque escreve a esse respeito se reportando à adequação para a aprendizagem desejada para a turma.



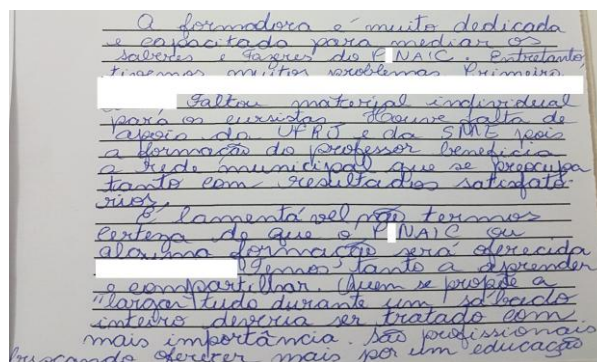
Apesar do curso por questões políticas, pois ter começado um pouco mais tarde, a meu ver tudo estava muito bom, as aulas, os textos e os vídeos foram interessantes e muito agradáveis pois através deles eu pude aprimorar ainda mais os meus conhecimentos.

Imagem 14

[...] Apesar do curso, por questões políticas, ter começado um pouco mais tarde, a meu ver tudo estava muito bom, **as aulas, os textos e os vídeos foram interessantes e muito agradáveis pois através deles eu pude aprimorar ainda mais os meus conhecimentos.**

Professora Reconstrução

A professora *Reconstrução* aborda algumas das questões políticas que retardaram o início da formação continuada do Pacto, esse fato parece ter sido um agravante para ela, no sentido de que teria mais tempo para participar e desfrutar do que fora relacionado nesse fragmento. Ficou, em mim, a indicação de que os cronogramas governamentais que envolvem os financiamentos de iniciativas que preveem continuidade devem acontecer de maneira a não serem interrompidas ou impactadas devido a implicações orçamentárias.



A formadora é muito dedicada e capacitada para mediar os debates e questões do PNAIC. Entretanto, tivemos muitas questões. Faltou material individual para os cursos. Há uma falta de apoio do UPE e da SMT pois a formação do professor beneficia a rede municipal que se preocupa tanto com resultados satisfatórios. Lamentável nos termos de que o PNAIC se alinha de maneira para oferecer o mesmo tanto a desenvolver e compartilhar. Quem se propõe a "lançar" tudo durante um período inteiro deveria ser tratado com mais importância. Não profissionais buscando oferecer mais por um educação.

Imagem 15

A formadora é muito dedicada e capacitada para mediar os saberes e fazeres do PNAIC. Entretanto, tivemos muitos problemas. Primeiro [...] faltou material individual para os cursistas. Houve falta de apoio da UFRJ e da SME, pois a formação do professor beneficia a rede municipal que se preocupa tanto com resultados satisfatórios.

É lamentável não termos certeza de que o PNAIC ou alguma formação será oferecida [...] Temos tanto a aprender e compartilhar. **Quem se propõe a “largar” tudo durante um sábado inteiro deveria ser tratado com mais importância. São profissionais buscando oferecer mais por uma educação.**

Professora Popular

A escrita quase denunciante da professora *Popular* é atravessada por circunstâncias que se pode interpretar como danosas à continuidade dos estudos na formação. Pelo exposto, com relação a algumas instituições que participam do desenvolvimento do Pacto, ela demonstra responsabilizá-los pelo que não ocorreu. Pode ser que a professora deseje ver concretizados, pelas instituições citadas no texto dela, esforços semelhantes ao que ela faz pela educação quando fala de si como se fizesse um chamado à responsabilidade de cada esfera integrante do Pacto. O governo também se converte num dos pares das professoras alfabetizadoras quando propõe um programa e falha ao deixar de prover os recursos previstos — ainda que tenhamos conhecimento das divergências políticas que resultaram no adiamento da aprovação do orçamento da União.

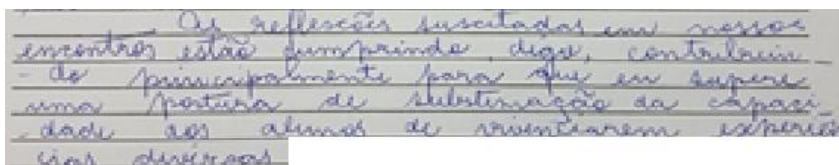


Imagem 16

[...] As reflexões suscitadas em nossos encontros estão cumprindo, digo, **contribuindo principalmente para que eu supere uma postura subestimação da capacidade dos alunos de vivenciarem experiências diversas**[...]

Professora Volta

A professora *Volta* aborda a reflexão como o elemento disparador para a superação da dificuldade em acreditar que o aluno constrói seus conhecimentos na/pela experiência e relação com os objetos de estudo.

3. **a socialização**: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

Primeiramente, tudo que se volta para as práticas de alfabetização (processo de leitura e escrita) me seduz ao prazer.

E atualmente, fazer frente e vivenciar momentos juntos aos meus alunos aprendizagens novas construídas e reconstruídas no papel de mediador / formador; me leva a buscar sempre o novo, retomadas e um reinventar histórias, ressignificações de leituras e práticas.

Acreditando que na troca com o outro, ouvindo relatos e experiências a minha concepção juntando com o pensar do outro, com certeza, os olhares se unirão a um só objetivo que é o de mudar o foco de alfabetização não somente no interior da sala de aula, mas que vai muito mais além, que é o compromisso com as classes populares ou não, plantar e semear uma escola dinâmica, viva, contextualizada, que diga "sim" a inclusão e a diversidade cultural.

Promover a leitura e a escrita para se comunicar, entender o que se escreve e para que escreva é uma das sensações e expectativas da formação que me faz parte integrante do PNAIC.

Imagem 17

Primeiramente, tudo que se volta para as práticas de alfabetização, processo de leitura e escrita, me seduz ao prazer.

E atualmente, fazer frente e vivenciar momentos juntos aos meus alunos aprendizagens novas construídas e reconstruídas no papel de mediador / formador; me leva a buscar sempre o novo, retomadas e um reinventar histórias, ressignificações de leituras e práticas.

Acreditando que na troca com o outro, ouvindo relatos e experiências a minha concepção juntando com o pensar do outro, com certeza, os olhares se unirão a um só objetivo que é o de mudar o foco de alfabetização não somente no interior da sala de aula, mas que vai muito mais além, que é o compromisso com as classes populares ou não, plantar e semear uma escola dinâmica, viva, contextualizada, que diga "sim" a inclusão e a diversidade cultural.

Promover a leitura e a escrita para se comunicar, entender o que se escreve e para que escreva é uma das sensações e expectativas da formação que me faz parte integrante do PNAIC.

Professora Cantiga

A professora *Cantiga* nos oferece uma escrita em que se sobressai o encantamento pelas práticas de alfabetização, processo de leitura e escrita. Muitos conceitos, conhecimentos ou repetições de discursos estão presentes nessa produção. Declara seu prazer em estar com os alunos e as alunas e, por ter atuado como formadora parece atribuir a essa experiência suas aprendizagens (re) construídas. A escrita mostra ainda que a troca de experiência é algo atrelado à formação e escolhe os vocábulos um a um para confirmar sua visão. Nessa escrita, temos a única citação às aprendizagens que podem dar-se fora da sala de aula e, também o compromisso político do ativismo que devemos ter ao alfabetizar nas classes populares. Uma escola plural, inclusiva e que se apresenta dinamismo no seu cotidiano parece fazer parte do ideário dela sobre como a escola deve se configurar. Em mim, ficou o questionamento sobre o que faz de uma escola um espaço dinâmico.

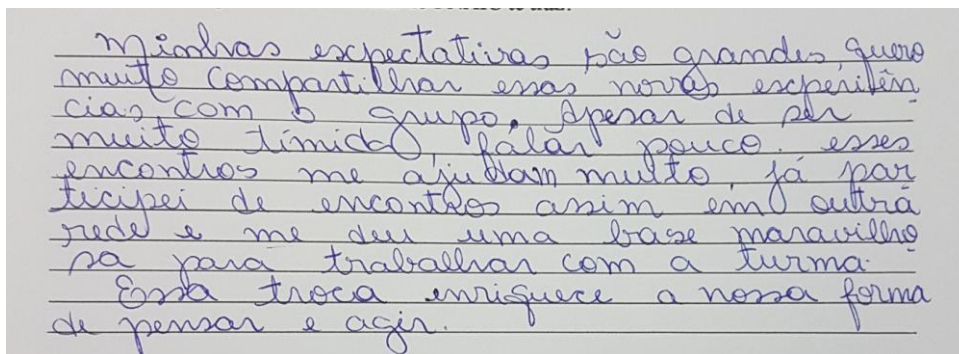


Imagem 18

Minhas expectativas são grandes, **quero muito compartilhar essas novas experiências com o grupo**. Apesar de ser muito tímida, falar pouco, esses encontros me ajudam muito, já participei de encontros assim em outra rede e me deu uma base maravilhosa para trabalhar com a turma.

Essa troca enriquece a nossa forma de pensar e agir.

Professora Nostalgia

No texto da professora *Nostalgia* há outra recorrência sobre as experiências a serem compartilhadas com o grupo. Aponta uma particularidade de sua personalidade (timidez) como quem deseja e receia se integrar. Ela evoca a memória de outras formações vividas numa rede de ensino diferente daquela em que está como uma lembrança feliz pelo que aprendeu e compreendo que ela tem a expectativa de que aconteça de maneira semelhante. A palavra *troca* se apresenta nessa escrita com atribuição de valor (enriquece) ao que ela pode antecipar do que deve acontecer (pensar e agir). Ressalto que procuro compreender os processos vividos a partir das escritas.

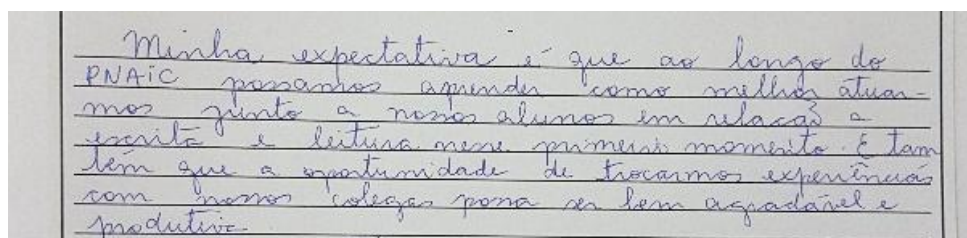


Imagem 19

Minha expectativa é que ao longo do PNAIC possamos **aprender** como melhor atuarmos junto a nossos alunos em relação a escrita e leitura nesse primeiro momento e, também, que a **oportunidade de trocarmos experiências com nossos colegas** possa ser bem agradável e produtivo.

Professora Tocada

A professora *Tocada* parece mostrar que percorrer a trajetória da formação pode resultar em aprendizagens num tempo que nem sempre é breve. Há uma nova

recorrência de leitura e escrita, reafirmando a preocupação com essas competências linguísticas. Na “troca de experiências” com as colegas do grupo reside uma expectativa atrelada ao prazer de estar e aprender com suas colegas professoras. Compreendo com a confiança que deposita nas aprendizagens resultantes desses encontros, pressuponho que, fundamentada no pensar originário de um lugar comum — a sala de aula.

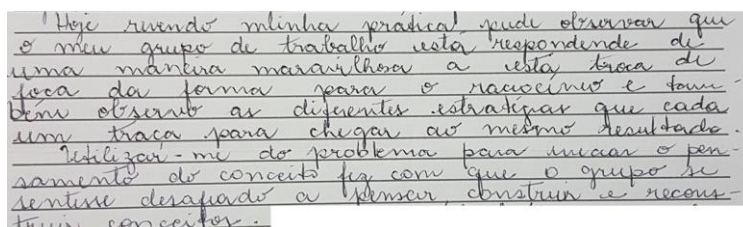
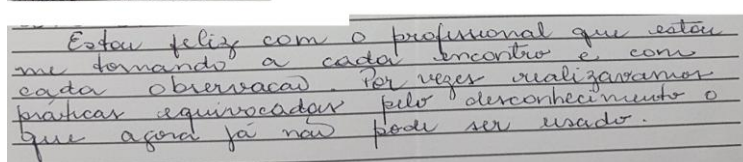



Imagem 20

[...] Hoje, **revendo minha prática**, pude observar que o meu grupo de trabalho está respondendo de uma maneira maravilhosa a esta troca de foco da forma para o raciocínio e, também observo, as diferentes estratégias que cada um traça para chegar ao mesmo resultado. Utilizar-me do problema para iniciar o pensamento do conceito fez com que o grupo se sentisse desafiado a pensar, construir e reconstruir conceitos [...]

Estou feliz com o profissional que estou me tornando a cada encontro e com cada observação. Por vezes, realizávamos práticas equivocadas pelo desconhecimento o que agora já não pode ser usado.

Professora Compassada

A professora *Compassada* expressa seu contentamento com uma prática modificada que envolveu estratégias distintas das que utilizava, anteriormente. Segundo ela, por desconhecer outras práticas, se equivocava. A consciência de que existe um processo de transição de práticas em curso se mostra evidenciada quando justifica que realizava outros tipos por desconhecimento das possibilidades do fazer docente nesse aspecto. Revela, assim, atenção ao seu processo na formação e na sala de aula.

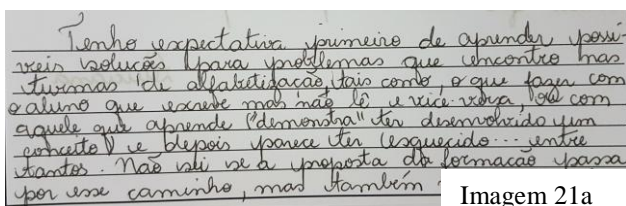


Imagem 21a

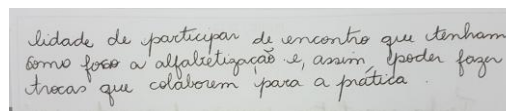


Imagem 21b

Tenho expectativa primeiro de aprender possíveis soluções para problemas que encontro nas turmas de alfabetização, tais como, o que fazer com o aluno que escreve, mas não lê e vice-versa, ou com aquele que aprende “demonstra” ter desenvolvido um conceito depois parece ter esquecido ... entre tantos. Não sei se a proposta de formação passa por esse caminho, mas também vejo a possibilidade de participar de encontro que tenham como foco a alfabetização e, assim poder fazer trocas que colaborem para a prática.

Professora Alegria

A professora *Alegria*, que produziu essa escrita docente apresenta certa ansiedade pela resolução dos problemas quanto à alfabetização das turmas. Conflitos internos que resultam em questionamentos sobre as propostas pedagógicas implantadas em escolas e redes de ensino são exercícios essenciais a uma formação processual. Ela enumera os entraves na aprendizagem dos alunos. Essa escrita aponta que a professora foi para a formação sem saber exatamente o que encontraria, no entanto, traz a motivação dela para o que pode encontrar a partir das “trocas” colaborativas. Compreendo que existe valor, também, nesse movimento de procura por ingressar na com a finalidade de aprender algo que corrobore em suas práticas para as aprendizagens dos alunos.

4. **O engajamento:** privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

O PNAIC pode trazer para mim diversas expectativas:

- Obter informações de estudos com Universidades através dos textos estudados;
- Práticas pedagógicas de ensino no letramento, cálculos matemáticos e outros;
- Compartilhar experiências com os colegas;
- Adquirir bagagens para melhorar o meu trabalho (estudo)
- Compartilhar angústias e buscar soluções, ajuda, se possível
- Adquirir material para enriquecer o trabalho.

Professora História

Eu tinha o conhecimento, algumas estratégias, mas mantinha as aprendizagens ainda fragmentadas, dificultado a compreensão do todo. Iniciei por mim, a partir das reflexões do grupo uma reformulação da prática. Muitas atividades propostas eu já fazia, mas não com este olhar, não com o ponto da reflexão do aluno e de suas muitas estratégias para chegar, digo, chegar a uma conclusão, a um resultado.

Posso garantir que sou um profissional diferente a nível do avaliar, planejar e conectar. Percebo que tais termos não são meias-palavras mas são de fato o diferencial do meu trabalho.

Não posso mais voltar... Estarei pronta para aprofundar tais conceitos e proporcionar mais e mais vivências agradáveis e proveitosas para os meus grupos respeitando seus direitos de aprendizagem.

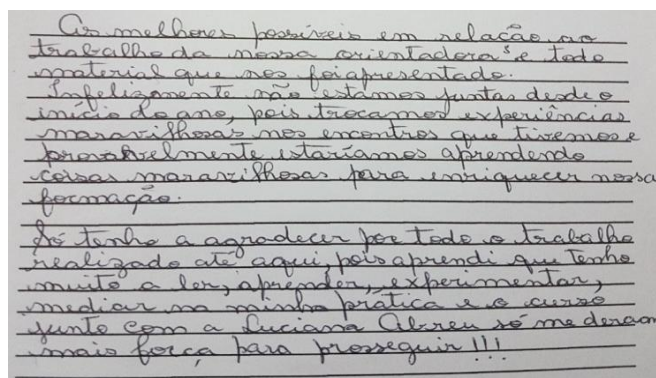
Não erramos em momento algum... tudo está em processo de evolução, reformulação, sendo assim, não podemos permanecer desfilando conceitos que para nossos dias já não são mais eficientes. Resumo a mudança responsável e pautada em reflexão e estudo.

Professora Demarcação

O professor alfabetizador tem uma grande responsabilidade. São inúmeros desafios que causam muitos anseios. Na tentativa de resolver tais questões, o professor aproveita as oportunidades possíveis de aprimorar conhecimentos, trocar experiências, desabafar sem se sentir constrangido por medo de alguma represália. Também, espera sanar dúvidas teóricas e práticas. O professor ganha, mas o bônus maior vai para os destinatários finais que motivam o pesquisador a acordar cedo e deixar família e descanso para outro dia.

Professora Onda

Trago de volta as transcrições das professoras *História, Demarcação e Onda* por refletirem o exposto quanto ao engajamento na perspectiva de que as professoras alfabetizadoras reconhecem que a formação é uma condição contínua da carreira ou constituição da profissional docente e, como tal não deve ser relegada a planos de menor importância.



As melhores possíveis em relação ao trabalho da nossa orientadora e todo material que nos foi apresentado. Infelizmente não estamos juntos desde o início do ano, pois trocamos experiências maravilhosas nos encontros que tivemos e provavelmente estaríamos aprendendo coisas maravilhosas para enriquecer nossa formação. Só tenho a agradecer por todo o trabalho realizado até aqui, pois aprendi que tenho muito a ler, aprender, experimentar, mediar na minha prática e o curso junto com a Luciana Abreu só me deu mais força para prosseguir!!!

Imagem 22

As melhores possíveis em relação ao trabalho da nossa orientadora e todo material que nos foi apresentado.

Infelizmente, não estamos juntos desde o início do ano, pois trocamos experiências maravilhosas nos encontros que tivemos e provavelmente estaríamos aprendendo coisas maravilhosas para enriquecer nossa formação.

Só tenho a agradecer por todo o trabalho realizado até aqui, pois **aprendi que tenho muito a ler, aprender, experimentar, mediar na minha prática** e o curso junto com a Luciana Abreu só me deu mais força para prosseguir!

Professora Moda

A professora *Moda* corrobora com *Reconstrução* escrevendo sobre uma possível desvantagem da formação no Pacto, pois algumas professoras só puderam ingressar depois que o curso já havia iniciado. Adicionado a isso, ela demonstra admiração pelo trabalho desenvolvido com a orientadora de estudos que parece ter cumprido seu papel de mediador, a colaboração entre os integrantes do grupo, um dos princípios da formação em questão.

Participar dos encontros com o grupo tornou-se para mim uma expectativa a cada mês pois foi muito prazeroso. Seus projetos ampliaram minha visão e conhecimento para introduzir em minhas aulas conhecimentos para introduzir em minhas aulas em sala de aula. Os materiais trazidos para os encontros pela Orientadora e também pelo grupo, somaram e muito minhas expectativas.

Imagem 23

Participar dos encontros com o grupo [...] tornou-se para mim uma expectativa a cada mês, pois foi muito prazeroso. Seus projetos ampliaram minha visão e conhecimento para introduzir em atividades com alunos em sala de aula. Os materiais trazidos para os encontros pela orientadora e, também, pelo grupo somaram e muito minhas expectativas.

Professora Rítmica

A professora *Rítmica* inclui a orientadora de estudos em sua escrita e o grupo que integrava como tendo sido, também, os responsáveis pela ampliação ou superação de suas expectativas com relação à formação, além de ressaltar como era mobilizada pelas possíveis aprendizagens nos encontros que se seguiam. Talvez essa exposição no texto seja um indício de que as propostas realizadas contemplavam seus anseios e os próximos já carregavam em si expectativas não ditas.

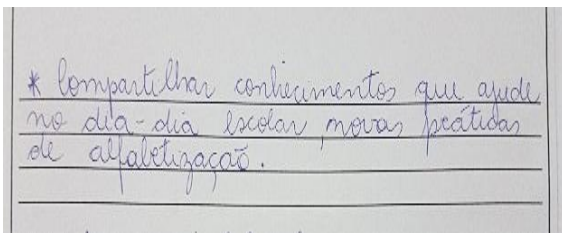
5. **A colaboração:** para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

A formadora é muito dedicada e capacitada para mediar os saberes e fazeres do PNAIC. Entretanto, tivemos muitos problemas. Primeiro [...] faltou material individual para os cursistas. Houve falta de apoio da UFRJ e da SME pois a formação do professor beneficia a rede municipal que se preocupa tanto com resultados satisfatórios. É lamentável não termos certeza de que o PNAIC ou alguma formação será oferecida [...] Temos tanto a aprender e compartilhar. Quem se propõe a “largar” tudo durante um sábado inteiro deveria ser tratado com mais importância. São profissionais buscando oferecer mais por uma educação.

Professora Popular

O professor alfabetizador tem uma grande responsabilidade. São inúmeros desafios que causam muitos anseios. Na tentativa de resolver tais questões, o professor aproveita as oportunidades possíveis de aprimorar conhecimentos, trocar experiências, desabafar sem se sentir constrangido por medo de alguma represália. Também, espera sanar dúvidas teóricas e práticas. O professor ganha, mas o bônus maior vai para os destinatários finais que motivam o pesquisador a acordar cedo e deixar família e descanso para outro dia.

Professora Onda



*Compartilhar conhecimentos que ajudem no dia-dia escolar, novas práticas de alfabetização.

Professora Dança

Imagem 24

Muito e de forma positiva.

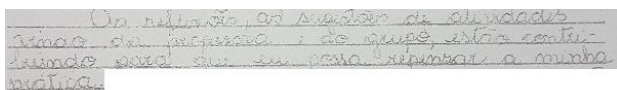
A cada encontro do PNAIC eu percebia quantas coisas eu poderia ter feito para melhorar a aprendizagem dos meus alunos e que, até então, eu não havia me dado conta.

Trabalhando com o grupo (PNAIC); adquiri muitas ideias que somaram ao meu trabalho, aprendi que trabalhar com jogos, com sucatas e, principalmente, com os livros paradidáticos que enriquecem e tornam o nosso trabalho, digo melhor “tarefa” mais prazerosa.

Uso boa parte do que troquei com os colegas em minhas aulas e tenho certeza que não me separarei delas por muito tempo até que novas surjam.

Aprendi a pesquisar metodologias adequadas aos alunos e, principalmente, a valorizar os conhecimentos que os mesmos me trazem. Aprendi a me tornar uma PROFESSORA muito melhor.

Professora Água Fria



[...] **As reflexões, as sugestões de atividades vindas da professora e do grupo** estão contribuindo para que eu possa **repensar a minha prática**.

Professora Caminho de Terra

Imagem 25

Na escrita da professora *Caminho de Terra* as reflexões para repensar a prática parecem trazer em seus meandros um dos princípios formativos do PNAIC, a reflexividade como prática, mas não só sobre a prática, o que me leva a pensar na possibilidade de que esse exercício vital para uma docência venha se consolidando em sua rotina profissional. Ancorada nas atividades e exercícios do pensar e agir no coletivo, aparece a colaboração dos pares como elemento integrador e favorecedor de aprendizagens na formação com as outras professoras, com a orientadora de estudos.

As expectativas das professoras estavam centradas na responsabilidade de alfabetizar a todas/todos e de construírem comigo novas práticas pedagógicas na tentativa de solucionar dificuldades antigas. Cada produção trouxe em seu conteúdo o quanto, essencialmente, as professoras esperam que algo aconteça, seja a formação continuada, permanente, em serviço, semipresencial, entre outras, pois parecem compreender que se formar em redes de cooperação representa movimento

imprescindível ao desempenho docente. Conhecer, mais que isso, construir conhecimento exige estudo, busca por novas informações, reflexão para ação são atitudes incessantes na vida de um profissional da docência e, nas expectativas postas nas escritas, a relação ensino-aprendizagem na alfabetização ocuparam muitas linhas e, assim como a professora *Roda* que tem esperança, reafirmo as minhas no programa de formação do Pacto pela ousadia de ocupar espaço territorialmente tão extenso quanto o do nosso país e na maior parte de seus textos/documentos privilegiarem a participação das professoras como protagonistas da formação, independentemente de intercorrências desfavoráveis.

Soligo & Prado (2008, p.1) lançam a pergunta-título “Quem forma quem, afinal?” em que refletem sobre as *modalidades de formação entendidas* como propostas de ampliação do conhecimento profissional. O texto traz a defesa a potencialidade da *narrativa*³⁰ *autobiográfica* “como espaço privilegiado de reflexão e aprendizagem sobre si e sobre a própria formação”.

Tendo em vista a aproximação entre formação e escrita, Certeau (2013, p. 241) contribui para esclarecer que eu era, além do instituído, uma leitora:

Não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Invento nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles. Destaco-os de sua origem. Combina os fragmentos e cria algo não sabido no espaço organizado por sua capacidade de permitir uma pluralidade indefinida de significações.

A liberdade de quem pode criar algo enquanto lê me sustentou e desequilibrou inúmeras vezes. Estaria interpretando o escrito ou atribuindo sentidos diferentes aos textos? mas persisti na tarefa que considerei indispensável realizar quando me debruçava sobre aquelas escritas como registros das indagações e aproximações de respostas que nunca deixam de interrogar, peculiares de uma formação que preconiza a reflexividade. Freire (1995, p. 34) auxilia na compreensão do meu papel ante às escritas quando assinala que

Enquanto leitores não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicando a cada passo [...] o que quiseram dizer com isto ou aquilo. [...] A compreensão do que se está

³⁰ ação, processo ou efeito de narrar; narração; conto, história, caso; caracterizada pela presença de personagens inseridos em situações imaginárias; ficção; exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens.

lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê [...] que, sendo sujeito dela se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler [...] é um trabalho paciente, desafiador, persistente. Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde.

Reconfortada pelas palavras de Freire, volto à memória para resgatar o período em que estávamos juntas (eu e as professoras alfabetizadoras) e de ter optado pela análise interpretativa do conteúdo das escritas que me foram entregues. Ademais, a escrita docente vai se desenhando para mim como uma *ciranda* sem fim onde os integrantes cantam sem pensar, refletem e registram para não esquecer.

Imbernón (2010, p. 40) preconiza como estratégias formativas a considerar:

o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas, e, a partir daí, planejar uma ação destacando os seguintes aspectos: potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades; favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; compartilhar boas práticas; executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; valorizar diferentes experiências; escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados. (BRASIL, 2012, p.28)

Na formação continuada do PNAIC em Duque de Caxias foram articuladas algumas das estratégias formativas mencionadas pelo autor supracitado: entretanto, essas foram iniciativas dos orientadores de estudos, ao planejarmos os encontros, fundamentalmente, por considerarmos mais relevantes e pertinentes para o contexto e as informações ressaltadas nas escritas. A transmissão e reforço dos exemplos contidos nos Cadernos de Estudos, por vezes equivocados ou conceitualmente díspares dos pressupostos teóricos da rede municipal, que tem sua organização em ciclos de alfabetização, eram constantes. Ao propor o uso da leitura literária como desencadeador constante de atividades, entendo que exponha uma distorção no propósito de fruição³¹ com que esse componente é trazido para o Pacto. A rede municipal conta com Dinamizadores de leitura para o atendimento às turmas, ainda assim, a realidade pode ser tão rica quanto qualquer história para suscitar uma investigação do contexto em que os atores desse processo estão inseridos. Ademais, a repetição de estruturas de

³¹ Fruição — ato de desfrutar (de) alguma coisa de forma prazerosa, obtendo alegria e satisfação (física, emocional, estética, intelectual etc.).

planejamento distorce a concepção de *rotina*, que parte do princípio de que a organização do tempo do *fazer* na sala de aula deve ser volátil por vezes.

Penso ser relevante registrar que, em formação continuada, os docentes devam ser incentivados à investigação, à revisita de teorias e suas práticas num ciclo constante junto a outros profissionais que se encontram no mesmo espaço/contexto, que se dedicam à reflexão do *quefazer* (Freire, 1996) e se encontram em intervalos de tempo mais curtos. Saíram dali para o universo acadêmico algumas orientadoras de estudos e professoras alfabetizadoras, além disso, muitos dos que seguiram para a universidade escolheram abordar o PNAIC em suas pesquisas.

Pacheco (2007) ressalta a dicotomia existente na investigação em formação entre “o objeto e a pesquisa.”

De um lado, a reflexão centra-se nas pessoas e nos contextos. Do outro, a reflexão valoriza os instrumentos e meios de formação. Mas os professores não se formam sozinhos, formam-se em contextos específicos, com os instrumentos e meios de que dispõem. (p.77)

Por vezes, me senti assim na formação e na investigação que me propus a fazer e, tentar equacionar ou equilibrar esses pendentes, me proporcionou desafios permanentes que, por hora, nem penso em retomar. Acrescento ao texto para lembrar depois e provocar a reflexão de outras, pois algo que se deu na intersubjetividade precisa ser significado sucessivamente pelo “nós”.

Expectativas registradas. Tempo transcorrido. O ano estava terminando e propus a escrita de nossas impressões sobre a primeira etapa da formação. Essas produções apresentam textos de caráter avaliativo do vivido e retomam algumas das expectativas iniciais.

2.2 Avaliando a ciranda ao cirandar

No decorrer da formação, as professoras expressaram suas impressões/avaliações quanto à formação. A fim de seguir nossa busca pelas pistas deixadas nas escritas docentes, seguiremos na interpretação desses materiais e produzir os meus sentidos sobre o que leio e o que vivi, apresento o texto de uma professora alfabetizadora que já começa a disponibilizar para interpretação suas impressões no decorrer da formação.

O Pacto sofreu com atrasos por questões variadas: aprovação do orçamento da União, dificuldades junto ao banco para efetivar o cadastro para pagamento das bolsas-auxílio, dificuldades com a logística de entrega dos materiais de estudo para as

profissionais e acervo literário para as turmas do 1º ao 3º ano de escolaridade em todo o Brasil.

As inquietações e insatisfações das orientadoras de estudos de Duque de Caxias com a formação recebida começaram a despontar, mas apostamos na cumplicidade de nossa equipe para concretizar as ações que julgávamos imperativas, com a finalidade de conciliarmos os pressupostos e os anseios de quem constitui a rede municipal de ensino de Duque de Caxias. E assim foi. Iniciamos momentos para planejamento coletivo na Secretaria Municipal de Educação em que todas levavam suas contribuições, nossos acervos e referências para selecionar o que fosse adequado conforme o tema de estudo. Socializávamos as experiências e aprendizagens a fim de nos apoiarmos para novas “descobertas”. Evidenciávamos a potência existente nos registros feitos na formação e na sala de aula e valorizávamos o empenho umas das outras para fazer daquela formação algo significativo, relevante e, até, transformador na docência de todas nós. O planejamento dos encontros sempre foi crucial para nós. O que experimentamos na formação para orientadores, até um determinado momento, se resumiam a tabelas com divisões de tempos e atividades.

Os encontros de formação das orientadoras de estudos aconteciam conforme calendário determinado e, praticamente, se reduziam a repasses do que o grupo de Formadores da UFRJ havia acordado como relevantes nas leituras adicionais, Cadernos de Estudos e atividades. Estas, frequentemente, idênticas às que constavam nos cadernos mencionados.

Nóvoa (1992, p.25) nos ajuda quando escreve que “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Este reconhecimento permeou as escolhas feitas pelo grupo de orientadoras de estudos do município de Duque de Caxias que, em algumas ocasiões, fora questionado pela coordenadora do polo – representante da universidade — por seu desejo de “fazer diferente”, por suas reivindicações, tais como: tempo para planejamento dos encontros com as/os professoras/es dentro do destinado à formação com a universidade; recursos assegurados por documentos, mas que nunca chegaram aos orientadores de estudos e às escolas; fóruns que dialogassem sobre os rumos do Pacto no país; suporte técnico dos municípios (recursos necessários, transporte e custeio no decorrer da formação previsto no compromisso firmado); regularidade no pagamento das bolsas-auxílio que apresentavam meses de atraso.

Os encontros de formação em que as dificuldades expostas eram colocadas em questão não contavam com a presença das professoras alfabetizadoras, mas repassávamos as discussões e colhíamos delas o que precisaríamos acrescentar e/ou retomar.

Houve diálogo com a universidade e nessa interação houve conquistas, como por exemplo, a garantia do tempo destinado ao planejamento estar incluído no da formação e flexibilidade na abordagem dos temas de estudo, conforme o contexto de cada região. Porém, isso não se deu sem a insistência perseverante dos orientadores de estudos de Duque de Caxias e alguns outros/poucos municípios.

O grupo de vinte e cinco professoras alfabetizadoras que acompanhei ao longo de 2013 escreveu suas aprendizagens com os diferentes grupos dos quais participavam e nos quais atuavam na docência (alunos e alunas, docentes da escola, docentes da turma de formação continuada, entre outros).

Num outro momento da formação escrevemos sobre os processos de alfabetização vividos por nós e, também, quanto à primeira experiência como regente³² de uma turma no 1º ano do ciclo de alfabetização. Teorias, práticas e concepções de leitura, escrita e alfabetização constituídas por nossas vivências (de)marcavam os territórios percorridos até ali. Entretanto, nossa turma (eu com elas) estava na formação do PNAIC porque tinha expectativas acerca do nosso *fazer-se* docente a partir dali e entendíamos a carência por outros pares a quem ouvíssemos atentamente, com quem dialogássemos para concordar/discordar e trocássemos experiências que favorecessem o (re)conhecimento de outras maneiras de alfabetizar.

A autora e o autor Prado e Soligo (2007) escrevem que

se é necessária a reflexão sobre a prática profissional e se escrever favorece o pensamento reflexivo, a conclusão acaba por ser inevitável: a produção de textos escritos é uma ferramenta valiosa na formação de todos. (p.48)

Escrever sobre o que é significativo é uma maneira de valorizar nossos processos e, para tanto, urge ao *aprendente* compreender os usos sociais da escrita para recorrermos a ela por ser imprescindível e nossa memória esquecer os nossos processos, das nossas *cirandas*.

³² Nomenclatura que identificava o professor que atuava em turma na rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias.

Na função de Orientadora de Estudos procurei não me afastar da professora alfabetizadora que entrou numa sala de aula com incumbência muito específica: alfabetizar a todas e todos daquela turma. Convoquei essa memória em mim durante o Pacto, pois queria trazer aquela essência inicial da minha experiência como docente alfabetizadora. Penso que a escuta da minha voz interior tenha sido um contributo valioso para que estabelecesse empatia quanto a algumas questões verbalizadas pelo/no grupo e sobre as quais, no tempo dessa escrita, eu já tivesse produzido outros sentidos. Meus medos e angústias ante a incompreensão do “alfabetizar” já eram mobilizadoras de tensões desconhecidas e a “todos” só gerava mais apreensões. Ter sido encaminhada a formação com meus pares desde o início, e o quanto pude aprender, me deslocou como orientadora de estudos do lugar de “quem tudo sabe” com mais facilidade. A sensação, por vezes reforçada pelas autarquias de que o orientador de estudos deve estar muito bem preparado para exercer seu papel, incorre num reforço de que me dedicaria a aprendizagem alheia. Fato é que, minha experiência nesse grupo, reforçou o sentido da formação como espaço/tempo de colaborações contínuas entre as que vivem a docência em suas vicissitudes.

3. Ao fim da ciranda: aprendizagens compartilhadas.

Minha ciranda não é minha só

Ela é de todos nós

A melodia principal quem

Guia é a primeira voz

Pra se dançar ciranda

Juntamos mão com mão

Formando uma roda

Cantando uma canção

Lia de Itamaracá, **Minha Ciranda**

Este capítulo propõe apresentar minha experiência como professora orientadora de estudos em ação junto às professoras alfabetizadoras no exercício da escrita docente. No entanto, considero relevante provocar uma confluência de fatos, ideias e curiosidades para melhor compreendermos porque a escrita é colocada como estratégia de formação.

A escrita é uma criação humana surgida da necessidade de registrar, por motivações diversas, os acontecimentos da vida desde o homem primitivo. Sistemas de representação foram criados conforme a utilização: registrar para contar, quantificar foi um dos primeiros usos feitos pela Humanidade.

Escrever é por definição:

representar por meio de caracteres ou sinais gráficos; expressar-se por escrito; compor ou redigir um trabalho literário ou científico, artigo jornalístico etc.; contar algo (narrar, descrever) com palavras escritas; fixar em; gravar, inscrever; produzir textos, de qualquer natureza, como escritor; fazer rabiscos ou desenhos, garatujas; andar em curvas ou zigue-zagues na condução; andar sem equilíbrio, cambaleiar; compor. MICHAELIS, 2015

Por etimologia:

Scribere, em latim, quer dizer "traçar, marcar com estilo".

Um entre os diversos usos da escrita é o propósito comunicativo, porém ao escrever para alguém a que se pensar nesse alguém; ao escrever sobre algo a que se pensar sobre esse algo e, conseqüentemente, ao escrever para ser compreendido no

assunto por alguém a que se saber como. A escrita provoca no escritor infindáveis oportunidades para refletir sobre o que se escolhe registrar.

Sampaio e Pérez (2009) respaldam a escrita como atividade mobilizadora dos sujeitos que nos habitam quando expõe que

O trabalho da escrita demanda esforço de quem escreve, para dizer o que é difícil de compartilhar. Além das operações discursivas deliberadas e necessárias à sua construção, no ato mesmo de se constituir, a escrita trabalha sobre o sujeito, pelos vários movimentos de progressão e regressão, “fazendo com que ele mude de posição com relação ao próprio texto e possa, sobre ele, exercer um trabalho” (ALMEIDA, 2007: p.57)

A reflexão sobre o que motivará uma certa escrita, a compreensão do que se está provocando ao escrever — ainda que possa se dar após a releitura — podem vir a determinar se aquele será um texto concluído ou, criticamente, prenunciar o início de uma nova escrita que pretenda dizer o oposto do que já foi registrado pela autora-professora.

Ludmila Thomé de Andrade, em artigo publicado nos anais da Conferência de Educação em 2003, tem como objetivo demonstrar que a escrita na formação é “válida e possível.” (p.1300). Discorre, também, sobre a escrita das professoras a respeito de suas trajetórias profissionais. A metodologia selecionada é a análise do discurso nos textos produzidos com interesse específico pelo professor e em estudos curriculares sobre leitura e alfabetização. Retomou, no processo, o paradoxo de concedê-las um direito de existência em nosso campo (universidade/pesquisa). Essa voz permitiu que os pesquisadores da universidade pudessem compreender melhor as questões delas, visto que pareciam envergonhados de si dizerem. Por Schön em Tardif (2002), o professor é apresentado como produtor de um saber próprio; reflexivo e pesquisador com seus pares. A estratégia de formação baseada na escrita das professoras se apoia, também, nas leituras, estudos e interações que faz. “As lacunas sobre a formação se traduzem na escrita do professor”, no gênero escrita profissional. Os textos produzidos nos últimos encontros são os que “apresentaram uma proximidade maior da possibilidade de transformação de sua trajetória”. Embora não esteja imbricado nas minhas questões de pesquisa ou metodologia, entendo a breve síntese do artigo da autora como a possibilidade de focalizar que a escrita na formação docente é imprescindível com os gêneros afinados a essa proposta.

Madalena Freire *in* Warschauer (1993, p. 15) nos traz a recordação do quanto “o ato de refletir é libertador – porque instrumentaliza o professor no que ele tem de mais

vital: seu pensamento”. Essa prática parece ter perdido seu encantamento porque na escola, a escrita das professoras alfabetizadoras é, cada dia mais, um eterno preencher de documentos que não expressam as angústias, dúvidas e alegrias do processo interativo vivido nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula. Faz-se necessário reavivar a força da reflexão — ainda que não tenha como único fim a escrita — para que favoreça as ações inerentes à docência. Refletir em distinção a pensar precisa ser a exercício infindo nas salas de aula.

Quando se pede às professoras que escrevam sobre o que fazem com seus alunos ou a respeito de um tema *na/da* formação, penso que é uma tentativa de criar um momento para que elas se distanciem para, segundo Warschauer (1993, p. 35), “re-pensar a ação pedagógica num momento posterior a ela.” Para Pierre Furter (1971, p. 28) *in* Warschauer (1993, p. 35) “esta distância é necessária, se se pretende dar uma significação às próprias ações, isto é, medir as ações e as consequências dos próprios atos: colocá-los em totalidades maiores; orientar-se neles.”

Warschauer (*idem*) contribui para a importância de escrever para se distanciar do vivido, segundo a autora, essa ação auxilia na mudança da *própria ação*. “Não significa alienar-se, mas antes, tornar-se sujeito do que faz”. A escrita que resulta da reflexão fortalece individualidade e “orienta a ação do professor em sentido inverso à padronização sugerida nos guias curriculares, sendo também, instrumento de autoconhecimento.”

Agrupadas em círculo, rodas, nem sempre as professoras se reconhecem como pares. Os acontecimentos não são ditados pela forma. A identificação parece ser elaborada na rotina, no convívio, nos afetos e compartilhamentos.

Compartilhar não é tarefa fácil, de modo especial, quando o objeto da partilha é fruto de suas reflexões iniciais sobre certos assuntos ou enunciações que expressam as incertezas que temos a ilusão de serem só nossas. Todavia, o tempo e as interações frequentes, no espaço da formação ou não, trouxeram ao grupo mais leveza ao se apresentarem como professoras alfabetizadoras que estavam dispostas e disponíveis para o aprendizado ou ressignificação dos seus *fazeres*.

Conforme registros em Cecília Warschauer (1993, p.45), Ivani Fazenda e Madalena Freire tinham em comum a coordenação de grupos constituídos por participantes que se propunham a refletir, em roda, sobre assuntos relativos à docência e registrar, textualmente, suas conclusões. Orientadora de estudos, me vi repetidas vezes

agindo na mediação realizada pelas autoras com seus grupos. Warschauer (1993, p. 48) ressalta ainda a “*força do diálogo* como construtor de conhecimentos” e que “a *forma do diálogo* é uma maneira de também possibilitar a exemplificação da função do coordenador como ponte entre os vários participantes e como elemento do grupo que amplia os universos individuais na direção da construção de intersubjetividades.

Madalena Freire era coordenadora de um grupo de profissionais da educação com quem exercitou o binômio *Roda e Registro*. Os encontros aconteceram em 1983 e continuaram até, pelo menos 1986 e tinham como *rotina básica* o registro do que fora discutido. Munidos de suas anotações, os profissionais, refletiam e escreviam um texto para ser lido no próximo encontro.

Warschauer (1993, p. 44), participante dos encontros, descreve a ocorrência de *identificações na fala do outro* apesar de vivenciarem contextos profissionais muito distintos e, surgiam os “eixos”, assim denominados por Madalena Freire. Ela indica que a dinâmica de ação do grupo “realimentava a prática de cada um” e textos produzidos individualmente se *imbricavam* porque criavam “intersubjetividades”³³.

No grupo de Ivani Fazenda, o qual Warschauer também integrava, o *registro* num texto é apontado com “um canal importante para o aprofundamento das reflexões e concretizou-se nas dissertações e teses dos pesquisadores-alunos”.

Vivenciar o registro, a partir do que observa Warschauer (1993, p.63), “nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas, o que não significa insegurança”. As escritas docentes registradas nos dias de formação parecem ter potencializado a capacidade das professoras alfabetizadoras de se enxergarem como *aprendentes* do viver com pares.

Os textos foram, aos poucos, se tornando mais autênticos, penso eu, que devido a pouco importância que passamos a dar menos importância a minha representatividade institucional e, atrelado a isso, as preocupações de quem escreve como se estivesse sendo avaliada. Fomos construindo uma relação de respeito e compreensão do processo individual e coletivo que estávamos experimentando. O fato é que a escrita compromete muito mais do que a fala ou o pensamento, de acordo com Warschauer (1993, p.64) “idéias faladas ou pensadas são fugazes. Já com a escrita é diferente. Podemos mudar de idéias mas as anteriores estão registradas”.

³³ Por intersubjetividade entenda-se um estágio compreensivo em que se passa a aceitar e incorporar a experiência do outro como complementação de sua própria (cf. Fazenda, Ivani C. A., op. Cit., p. 4

Um outro olhar sobre a escrita encontrei num estudioso da linguagem: Hakira Osakabe (1985, p.17)

A escrita tende a se auto-satisfazer, pois seu destino parece ser deslocar-se do contexto em que foi produzida. O texto escrito não define seu interlocutor, em função disso, ele se preenche e se totaliza. Uma vez constituído o texto escrito, pressuposta a distância entre produtor e interlocutor, fica vedada a este a possibilidade de intervir. Por isso a escrita tende a essa completude, tende a essa totalidade. Digo tende porque ela não se configura desta maneira de forma taxativa: ela incorpora sempre uma imagem possível do interlocutor, ela prevê e responde a possíveis perguntas desse mesmo interlocutor e, por isso, ela vai se fechando.

Manguel (1997, p. 207) expõe argumentos a respeito da *relação escritor-texto-leitor* sob uma perspectiva distinta da de Osakabe. O primeiro trata da *relação primordial* entre escritor e leitor que se apresenta como um *paradoxo maravilhoso* que “ao criar o papel do leitor o escritor decreta também a morte do escritor, pois para que um texto fique pronto, o escritor deve se retirar, deve deixar de existir. [...] Somente quando o escritor abandona o texto é que este ganha existência.” A reticência ao iniciar ou concluir uma escrita docente é, em alguns momentos, a tradução dessa dificuldade em abrir espaço para que o texto flua de si e seja concretizado no papel. O poeta Manoel de Barros responde assim à clássica pergunta dos jornalistas a um escritor:

Como é seu processo de criação?

Como quem lava roupa no tanque dando porrada nas palavras. A espuma que restou no ralo vai ser boa para o começo. Depois é ir imitando os camaleões sendo pedra sendo lata sendo lesma. As palavras de nascer adubam-se de nós. Então no meio da coisa pode saltar uma clave ou um rato. Daí a gente tem que trabalhar. O horizonte fica longe que nem se vê. Um horizonte pardo como os curdos. Também faz parte desse processo desarrumar a cartilha. Seduz-me reaprender a errar a língua. Eis um ledó obcídio meu.

Compreendo, a partir das palavras do poeta, que nossas escritas exigem um empenho árduo, reflexivo e de esforços que incluem essa capacidade de mimetizar dos camaleões como um exercício de alteridade infindo. Deslocamentos, transições entre certezas e perguntas, penso que tenha acontecido desse modo a escrita dessa investigação e imagino que o processo de escrita das professoras.

A fim de corroborar trago a perspectiva de Nóvoa (1992, p.34) quando afirma que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

O *professor como pessoa* se mostra em poucas escritas docentes, talvez pela escolha do gênero textual que se afasta da escrita de um *memorial*, das *narrativas autobiográficas* que tem propósitos intrinsecamente ligados a esse profissional-pessoa em suas elaborações. No entanto, ao refletir e escrever a professora-pessoa estará inscrita em suas produções. Deve-se, em parte, aos papéis que assumimos num coletivo e como escolhemos desempenhá-los, os tipos de relações que estabeleceremos.

A estrutura da formação define as hierarquias e, no lugar de orientadora de estudos que continua sendo professora alfabetizadora, também tento me colocar como mais uma que precisa e quer aprender, exercitar a horizontalidade nas relações como fundamento para a construção desse coletivo que produz conhecimentos singulares. Concedemo-nos a chance de participar de um movimento de deslocamento profundo ao abraçarmos a ideia de apoiarmos umas às outras nos desafios que institui processos formativos. Demos as mãos, olhando nos olhos do legítimo outro³⁴. As Escritas Docentes poderiam, assim, delinear processos de apropriação de tempos, espaços e vozes.

O potencial formativo que vigora nas escritas das professoras alfabetizadoras produzidas durante os estudos ressoam nas palavras de Prado e Soligo (2007, p.35) quando afirmam que “a escrita precisa servir a uma finalidade poderosa, responder a uma (pelo menos, uma) necessidade da qual não se pode fugir, satisfazer um desejo, muitos desejos de preferência. A razão de ser é o que conta”. Assim como o poeta traduz sua escrita com seus “modos” e havia na criação um esforço para a realização da tarefa, com as professoras não foi diferente. Uma metamorfose a partir da razão de ser e estar ali, em formação.

As escritas resultantes do *pensarfazer* podem evidenciar uma perspectiva de formação continuada que se tem construído no percurso do grupo selecionado. Há uma preciosidade no tempo dedicado a escrever, há uma possibilidade de escuta do outro e de si mesmo, a partir do *eu* que esse *outro* traz. Bakhtin (1997) contribui para essa compreensão no seu livro *Estética da Criação Verbal* onde menciona que “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade,

³⁴ Alguém que não sou eu, que não se constitui como um mero espelho, que foge, escapa ao meu controle. Um *outro* que tem o direito de ser diferente de mim e não meramente diverso a mim. Maturana, 1998, p. 23

isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se”.

O modo dialógico como os encontros de formação com as professoras alfabetizadoras se derenrolavam, suscitavam um exercício de (re)conhecer-se a partir das outras que tentam, que insistem, que desanimam também, mas se comprometem com a singularidade da ação docente na pluralidade. Então, na perspectiva do *continuum*, elaboramos um espaço em que todas encontram “acento” para se formarem pessoas-profissionais-intelectuais-agentes de modificação de certa realidade-professora investigadora da prática pedagógica. A passividade parece não ter encontrado lugar nessas profissionais da docência que acompanharam a mobilização nacional da política pública e optaram por se inserir no programa de formação. Não foram impelidas a fazê-lo. Acolheram a oportunidade e, imagino que pelos motivos geradores de suas expectativas, tenham ingressado e permanecido.

Na tentativa de evitar que a história de silenciamento dos docentes se perpetue nos espaços de formação, entre outros, os registros escritos e verbais dessas mulheres se apresentam integralmente: o ser e o fazer. Santos (1995, p. 50) expõe que:

O resgate do sujeito na construção/produção do conhecimento refere-se, também, à superação da dicotomia sujeito-objeto. Todo conhecimento é *auto-conhecimento* e portanto envolve a trajetória do sujeito e sua história, o que leva a encurtar as distâncias e trilhar caminhos metodológicos que nos aproximem pessoal e profissionalmente de novos conhecimentos.

Em meio a heurística que viria a compor elucidações relativas aos princípios formativos do PNAIC; as expectativas e impressões da formação e as práticas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras, em suas escritas, elas podem ter usado diferenciados recursos para encobrir suas concepções, expectativas e práticas provocadas pela instabilidade inicial quanto ao propósito do que seria escrito e, portanto, registrado. Certeau, nos lembra que:

[...] embora (as táticas) tenham como matéria os vocabulários das línguas recebidas, embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas, essas 'trilhas' continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. (CERTEAU, 2013, p. 97).

E, para aproximar “o” Certeau das escritas das professoras alfabetizadoras, especificamente a da professora *Água Clara*, reinsiro esse fragmento onde a

sinceridade, por um motivo ou outro, impera. Onde há socialização e engajamento as *astúcias* são desnecessárias.

"[...] A cada encontro do PNAIC eu percebia quantas coisas eu poderia ter feito para melhorar a aprendizagem dos meus alunos e que até então eu não havia me dado conta. [...] Uso boa parte do que troquei com os colegas em minhas aulas [...]. Aprendi a pesquisar metodologias adequadas aos meus alunos e, principalmente, a valorizar o conhecimento que os mesmos me trazem. Aprendi a me tornar uma professora muito melhor."

Na escrita das professoras parece haver uma confissão de culpa sem culpado. Quando elas ressaltam que trocam com os colegas, essas buscam pelas outras para seguir. Pesquisar e procurar se esclarecer sobre as potencialidades de uma aprendizagem consolidada por metodologias conceitualmente respaldadas é constituir *professoras-pesquisadoras* da própria prática. Concomitantemente, a identificação de que seus alunos e suas alunas são seus pares e que trazem consigo quando ingressam na escola, uma “arca” cheia de “mundos” dentro de si, conhecimentos e saberes originários de uma vida até ali, potencializa a ideia de que, assim, forma-se na sala de aula uma nova roda de cirandeiros e cirandeiras.

4. Considerações finais que convidam para a ciranda

A escolha da ação investigativa que busca a compreensão de aspectos do processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras evidenciados nas atividades de escrita sobre os temas estudados em cada encontro, deu-se pelo reconhecimento da deferência de nossas aprendizagens nos coletivos dos quais participamos e compartilhamos nossos *saberes e fazeres* em movimento.

O Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg assume o sujeito como parte do processo de produção do conhecimento e como alguém que se apropria e constrói o patrimônio cognoscitivo. Sendo assim, as professoras e suas escritas, como sujeitos/objetos constituídos de histórias imprimem traços e marcas da trajetória histórica pessoal e da sociedade (cultura) inseridas como referências *do/no* cotidiano.

Ginzburg, como historiador, nos instiga a observância dos detalhes nos documentos e registros que estão permeados por fatos descritos, ou não, e que se amalgamam à subjetividade de quem os relata, narra.

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo (GINZBURG, 2002, p. 44).

As escritas docentes evidenciarão vocábulos dos princípios formativos das professoras alfabetizadoras pressupostos pelo PNAIC e as perspectivas da formação continuada. As escritas/pistas circulavam individualmente nos papéis quando a proposta era escrever e circulavam nas vozes das professoras que se sensibilizassem para a partilha. No ato de escrever para alguém, cada professora/orientadora de estudos é sempre uma unidade e, por isso, essencialmente múltipla. Portanto, o profissional docente que se encanta pela troca de experiências, observação atenta e interativa dos acontecimentos da escola, da formação e do mundo parece passar pelo movimento de se auto reposicionar na sociedade também. Ginzburg sintetiza:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a

concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral. (1990, p. 335).

Escrever essa dissertação se configurou num exercício de contínua reflexão sobre o meu agir com meus pares, fossem formadoras de orientadoras, orientadoras de estudos ou professoras alfabetizadoras. Resignifiquei convicções profissionais cristalizadas e amadureci com as marcas deixadas por essa produção, esse broto solitário que cresceu no meio da roda enquanto a *ciranda* girava.

O meu processo se amalgamou ao das professoras alfabetizadoras desde que nos encontramos pela primeira vez como uma turma que pretendia desvelar os mistérios para alfabetizar todas e todos, independentemente da idade certa. Sonhos fizeram parte da *força dos nossos diálogos* e reencontrei, tempos depois, algumas delas ingressando em programas de pós-graduação. Penso que o se interrogar sobre o agir pelos seus *saberes*, retornar à sala de aula e, outra vez, perguntar-se sobre o que precisava ter aprendido para que a aprendizagem fosse plena, sem subterfúgios ou paliativos, pode ter reverberado dentro delas o desejo pela pesquisa.

O estudo pretendeu responder sobre a contribuição da formação oferecida, por meio do PNAIC, às professoras alfabetizadoras do 1º ciclo de alfabetização no município de Duque de Caxias, em 2013. E pude verificar que a experiência se mostrou válida com base nas impressões descritas pelas professoras alfabetizadoras ao findar do curso. As palavras, *troca* no sentido de partilha, *experiência* como resultado do elaborado enquanto vivido e (re)aprendido, *aprendizagem* como modificação de uma situação real, se mostraram recorrentes nas escritas docentes. Então, é possível interpretar que a formação, apesar dos percalços enfrentados, cumpriu o seu propósito com aquele grupo.

O objetivo geral do estudo espera compreender as contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC em relação à formação continuada de um grupo de docentes alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Duque de Caxias, em 2013 — ano inicial da formação. Os objetivos específicos enunciavam a intenção de identificar as perspectivas docentes em relação aos *espaços/lugares* formativos vivenciados e os princípios formativos propostos pelo Pacto. Como um leitor-escritor que *caça os indícios, pistas e vestígios* pelos textos produzidos, estes revelaram que as expectativas quando iniciado o curso eram distintas

entre as professoras, todavia, existiam pontos de convergência, a saber: práticas que contribuíssem para a aprendizagem delas que viabilizassem a de suas turmas; trocas de experiências realizadas na rede da qual fazem/faziam parte; buscar soluções para as dificuldades encontradas com relação a alfabetização e ao letramento, a partir das habilidades de *lecto-escrita* e da transposição dessas para o uso social apropriado, em adição a buscar fundamentos (informações, métodos e práticas).

Os princípios formativos do PNAIC foram evidenciados pelas professoras alfabetizadoras ao mencionarem a *prática da reflexividade*, tanto da teoria quanto da prática, para a reconstrução do seu *fazer* docente. No tocante à *constituição da identidade profissional* algumas escritas revelaram mudanças de atitude quanto ao *ser* profissional da docência. Na promoção de encontros permeados por escuta e partilha, a *socialização e o engajamento* se mostram quando as professoras escrevem sobre suas trocas e ajudas na formação e, também, quando buscaram o vínculo com a universidade pelo desejo eminente de estudar. Embora não seja capaz de precisar, os grupos de estudos nas escolas só foram prejudicados pelas greves necessárias, mas nunca porque as professoras não queriam conversar sobre suas dificuldades e avanços com as turmas, pensar saídas para aprendizagens se consolidarem e, frequentemente, com um livro por perto. A colaboração era essencial em nossos encontros, onde até o lanche era dividido, o que dizer das aprendizagens, da vontade de ficar um pouco mais depois da hora e continuar refletindo sobre o que ainda é pergunta. Se tem pergunta, é perfeita a *consciência do inacabamento* (Freire).

A instituição do registro reflexivo, nomeado escrita docente, como uma necessidade do processo de tornar-se um profissional, intelectual crítico, ativista político em defesa de educação emancipatória e de uma sociedade de direitos e deveres para todos os cidadãos e todas as cidadãs, ou ainda, como estratégia formativa, ressaltou a importância de registrar os *acontecimentos*, aprendizados, elaborações de conceitos, revisão de concepções e, embora não tenha sido mencionada como tal, se mostrou potente ao tornar-se o instrumento de busca pelas informações que responderiam às indagações da investigação realizada.

A formação das professoras, como descritas no parágrafo anterior, ressalta o que pode ter sido um limite na formação oferecida pelo Pacto. As escritas, apesar de detalhadas em alguns casos, não indicam explicitamente o desejo ou constituição de

professoras com as características já expostas. Portanto, suponho que estratégias ou ações mais profícuas nesse sentido precisam ser repensadas na formação. Até porque a educação, como ato político não consegue prescindir dos acontecimentos que afetam o país e seu povo.

O Pacto foi apresentado aos estados e municípios em novembro de 2012 para adesão e iniciou as ações propostas no ano seguinte. Naquele momento, o contexto político era de um governo legítimo, democraticamente eleito pela população. A Excelentíssima Senhora Presidenta da República Federativa do Brasil era Dilma Roussef e o Excelentíssimo Senhor Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em substituição a Fernando Haddad. Situar no tempo o panorama político nacional em que o PNAIC estava inserido é contar sobre determinado período histórico em que se acreditava que pactos poderiam ser mantidos. Portanto, considero imprescindível registrar nessa atividade de escrita (a dissertação) que um pacto, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) por definição é: 1 - Ajuste, convenção, acordo, tratado. 2 - pacto social: convenção expressa que regula os direitos e deveres de um povo, bem como a sua forma de governo.

O que adentrou secretarias de educação do país e salas de aulas de professoras alfabetizadoras foi um pacto, algo que, por princípio, não é rompido, se deve desrespeitar, no entanto, nada pôde assegurar a continuidade do PNAIC para depois de 2015. Ninguém conseguiu, apesar da luta, garantir a permanência da decisão democrática do povo sobre quem deveria governar, também.

Em 2016, o cenário político e as pessoas que ocupavam cargos do Executivo Nacional foram substituídas e, também o Pacto, se desconfigurou. Tendo sido assim, acordos se quebraram, cirandas se desfizeram e as “modas” já não ressoavam a desejada transformação social pela educação, pelo diálogo, pela livre expressão e partilha de ideias e ideais.

Desvinculei-me, voluntariamente, do papel de Orientadora de Estudos do PNAIC no final de 2015 para me dedicar aos estudos do Mestrado, a escrita dessa dissertação que me inquietou, interrogou e revirou as minhas certezas. Sou professora e ainda busco compreender a mim mesma como participante de formações e ciclos, no meu tempo de aprender, num jeito outro de tentar, na gentileza do ato de compartilhar.

Entendo pesquisa como um contínuo crescente, inacabamento completo, que nos põe na roda e convida a cirandar por aí para tornar possíveis existências valorosas, compartilhadas e envoltas na maravilha das “descobertas”.

E, agora, eu te faço um convite: “Vem cirandar, vem!”



***Ciranda.* Milton Dacosta, 1942.**

Imagem 26

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, B. **A escrita na formação continuada de professoras-alfabetizadoras:** práticas de autoria. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, 2007. In: SAMPAIO, C. S.; PÉREZ, C. L. V. **Nós e a escola:** sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Ed. Rovellet, 2009.

ALVES, N. **Formação de professores - pensar e fazer.** São Paulo: Editora Cortez, 2005. 112p.

ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a10v2485.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

ARAÚJO, M. S.; MORAIS, J. F. S.; PRADO, G. V. T. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente.** Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011. Disponível em: < <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/506/605>> Acesso em: 2 set. 2016.

AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta. PNAIC e suas traduções – Desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 39p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Página 28. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p. ISBN 978-85-7783-126-5

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Manual do PNAIC** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2013. 43 p.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DACOSTA, M. **Ciranda**. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3600/ciranda>>. Acesso em: 14 de nov. 2017. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Diário Oficial da União – Seção 1, nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012. ISSN 1677-7042. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/03_biografia_o_criador_de_ideias.html>. Acesso em: 02 de agosto de 2016

FERNANDES, Mônica Pinheiro. PNAIC 2013, Rio de Janeiro, Metro II: uma jornada instigante. In: CONSTANT, Elaine (org.). Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ). Rio de Janeiro: Quartet: UFRJ, 2013, p. 63.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.; VAL, Maria da Graça Costa.; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: UFMG Faculdade de Educação da UFMG, 2014. 336 p.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **A educação na cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 15-16.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Paulo: Pedro & João ed., 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. Relações de força: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano, 2003. In: KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Rio de Janeiro: Escola de Professores, 1995.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 12 mar.2016.

LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 de junho de 2016.

MAGALHÃES, Pedro Ayres. O Pastor. In: MADREDEUS. **Existir**. Lisboa: Estúdios Namouche, 1990. Faixa 2. CD.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. 98 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. Formação de professores e profissão docente.

_____. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: NÓVOA A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto. São Paulo, 1985.

PACHECO, J. Gerir a complexidade. In: CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. P. **Percursos de autoria: exercícios de pesquisa**. Alínea: Campinas, 2007.

PÉREZ, C. L. V. **Entrelaçando os fios da pesquisa e da formação**. In: _____. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 21-45 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PETERS, Michael. **Pós- estruturalismo e filosofia da diferença**. Uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org). Leitura e Escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In: **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Alínea, 2007. Cap. 1, p.23-59

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1993.

APÊNDICE

ANEXO A – Termo de Compromisso com o PNAIC



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO DELIBERATIVO
RESOLUÇÃO Nº 53, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2013.**

ANEXO I - TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. PROGRAMA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC)		
1.1. DENOMINAÇÃO Programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica		
2. GESTOR DO PROGRAMA NO MEC		
2.1. DENOMINAÇÃO Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica	2.2. SIGLA CONAFOR	
3. CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
3.1. DENOMINAÇÃO Cursos da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública	3.2. SIGLA RENAFORM	
4. FUNÇÃO DO BOLSISTA		
() COORDENADOR-GERAL DO COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
5. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE/BOLSISTA		
5.1. NOME COMPLETO (<i>EXATAMENTE COMO CONSTA DO CPF</i>)	5.2. DATA DE NASCIMENTO	
5.3. NOME DA MÃE		
5.4. DOCUMENTO DE IDENTIDADE (TIPO E NÚMERO)	5.5. ÓRGÃO EXPEDIDOR/UF	
5.6. CPF	5.7. ESTADO CIVIL	5.8. PROFISSÃO
5.9. NATURALIDADE		5.10. NACIONALIDADE
5.11. ENDEREÇO () Residencial () Comercial		

5.11.2. LOGRADOURO	5.11.3. NÚMERO	5.11.4. COMPLEMENTO
5.11.5. BAIRRO	5.11.6. CIDADE/UF	5.11.7. CEP

5.12. TELEFONES		
5.12.1. RESIDENCIAL	5.12.2. COMERCIAL	5.12.3. CELULAR
5.13. E-MAIL INSTITUCIONAL		
5.14. E-MAIL PESSOAL		
5.15. TIPO DE VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO () Servidor efetivo () Contratado temporário () Outro Qual? _____		
5.15.1. CARGO / FUNÇÃO EXERCIDA		
6. INSTITUIÇÃO À QUAL O COORDENADOR GERAL/BOLSISTA ESTÁ VINCULADO		
6.1. RAZÃO SOCIAL	6.2. SIGLA	6.3. CNPJ
6.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, CIDADE, UF E CEP)		
6.5. REPRESENTANTE LEGAL		
6.5.1. NOME	6.5.2. CARGO	
6.5.3. E-MAIL INSTITUCIONAL		
6.6. TELEFONES		
6.6.1. Residencial	6.6.2. Comercial	6.6.3. Celular
6.7. RESPONSÁVEL PELO CADASTRAMENTO		
6.7.1. NOME		
6.7.2. CPF	6.7.3. CARGO	
6.7.4. E-MAIL INSTITUCIONAL		
6.7.5. TELEFONES		
6.7.5.1. Residencial	6.7.5.2. Comercial	6.7.6.3. Celular
6.8. REITOR DA INSTITUIÇÃO		
6.8.1. NOME		
6.8.2. CPF	6.8.3. CARGO	
6.8.4. E-MAIL INSTITUCIONAL		
6.8.5. TELEFONES		
6.8.5.1. Residencial	6.8.5.2. Comercial	6.8.5.3. Celular
8. ÓRGÃO PAGADOR		

8.1. DENOMINAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	8.2. SIGLA FNDE	8.3. CNPJ 00.378.257/0001-81
8.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF e CEP) SBS - QUADRA 02 - BLOCO F - EDIFÍCIO FNDE - BRASÍLIA - DF – CEP. 70.070-929		
8.5. REPRESENTANTE LEGAL		
8.5.1. NOME	8.5.2. CARGO	
ANTONIO CORRÊA NETO	PRESIDENTE	
9. CONDIÇÕES GERAIS		
<p>9.1. ATRIBUIÇÕES DO BOLSISTA / COORDENADOR-GERAL DO COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Resolução CD/FNDE nº 53/2013 - Art. 3º: “Para fazer jus ao pagamento da bolsa de estudo e pesquisa, o coordenador-geral de formação do Comitê Gestor Institucional deverá, no âmbito da Instituição, responsabilizar-se por:</p> <p>I - assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica;</p> <p>II - gerir os recursos recebidos por meio do apoio financeiro recebido do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE);</p> <p>III - responsabilizar-se por solicitar os pagamentos a todos os bolsistas dos diferentes programas de formação continuada financiados pelo MEC e FNDE em desenvolvimento na instituição, devidamente homologados por certificação digital, de acordo com cronograma mensal previamente estabelecido e utilizando os sistemas informatizados específicos;</p> <p>IV - fomentar e implementar projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica;</p> <p>V - definir anualmente a grade de cursos que serão ofertados pela IES e cadastrá-los em sistema disponibilizado pelo MEC, bem como cadastrar os respectivos coordenadores de curso.”</p>		
<p>9.2. OBRIGAÇÕES DO BOLSISTA / COORDENADOR-GERAL DO COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Resolução CD/FNDE nº 53/2013 - Art. 3º: “Para fazer jus ao pagamento da bolsa de estudo e pesquisa, o coordenador-geral de formação do Comitê Gestor Institucional deverá, no âmbito da Instituição, responsabilizar-se por:</p> <p>I - assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica;</p> <p>II - gerir os recursos recebidos por meio do apoio financeiro recebido do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE);</p> <p>III - responsabilizar-se por solicitar os pagamentos a todos os bolsistas dos diferentes programas de formação continuada financiados pelo MEC e FNDE em desenvolvimento na instituição, devidamente homologados por certificação digital, de acordo com cronograma mensal previamente estabelecido e utilizando os sistemas informatizados específicos;</p> <p>IV - fomentar e implementar projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica;</p> <p>V - definir anualmente a grade de cursos que serão ofertados pela IES e cadastrá-los em sistema disponibilizado pelo MEC, bem como cadastrar os respectivos coordenadores de curso.”</p>		
<p>9.3. DIREITOS DO BOLSISTA / COORDENADOR-GERAL DO COMITÊ GESTOR INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>Resolução CD/FNDE nº 53/2013 - Art. 4º: “O coordenador geral do Comitê Institucional de formação, enquanto exercer a função e tiver sob sua coordenação cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, seja em fase de planejamento, execução ou finalização do projeto dos cursos, fará jus a uma bolsa mensal no valor de R\$ 1.500,00 (hum mil e</p>		

quinzentos reais), na forma do art. 2º, inciso IV, da Lei nº 11.273/2006, por meio de cartão-benefício específico.”

9.4 OBSERVAÇÕES

DECLARO TER CIÊNCIA dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de Coordenador geral de formação do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas neste Termo de Compromisso.

Declaro, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade.

Declaro também que o desempenho da função indicada acima não comprometerá o desempenho de minhas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição à qual estou vinculado, seja em termos de horas seja em termos de dedicação e comprometimento com o trabalho.

Declaro, ainda, que preencho plenamente os requisitos para o recebimento da bolsa, expressos na Portaria MEC nº 1.105, de 8 de novembro de 2013, e na Resolução CD/FNDE nº 53/2013.

Autorizo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a bloquear valores que porventura venham a ser indevidamente creditados em meu favor, mediante solicitação direta ao Banco do Brasil S/A, ou a proceder ao desconto nos pagamentos subsequentes, nas seguintes situações: determinação do Poder Judiciário ou requisição do Ministério Público; constatação de irregularidades na comprovação de frequência do bolsista e constatação de incorreções nas informações cadastrais do bolsista. Se não houver pagamentos futuros de bolsas, comprometo-me a restituir tais recursos na forma do art. 10 da Resolução CD/FNDE nº 53/2013.

Estou ciente que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução CD/FNDE nº 53/2013, da qual este Termo de Compromisso constitui o Anexo I.

(LOCAL E DATA)

_____, _____ de _____ de 20____.

 ASSINATURA DO BOLSISTA / COORDENADOR-GERAL DO COMITÊ GESTOR
 INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE
 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ASSINATURA DO REITOR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

ASSINATURA DO PRESIDENTE DO COMITÊ GESTOR DA POLÍTICA
NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO BÁSICA