



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OS  
DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO**

**BRASÍLIA  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VF825p Vieira Amorim Franco, Maira  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica / Maira Vieira Amorim Franco; orientador Otiília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. -- Brasília, 2017.  
154 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Formação continuada. 2. PNAIC. 3. Prática pedagógica. 4. Trabalho docente. I. Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Otiília Maria , orient. II. Título.

**MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OS  
DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), sob orientação da Professora Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas.

**BRASÍLIA  
2017**

**MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OS  
DISCURSOS DOS PROFESSORES SOBRE A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Defendida e aprovada em 15 de dezembro de 2017

Banca examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas  
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Presidente)

Profa. Dra. Andréa Tereza de Brito Ferreira  
PPGEdu/Universidade Federal de Pernambuco (Membro Externo)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes  
PPGE/FE/Universidade de Brasília (Membro Suplente)

Aos meus filhos amados: Caio, Felipe  
Gabriel pela compreensão e carinho...  
Ao meu esposo Rodrigo, obrigada pela  
dedicação, amor e companheirismo...

## **AGRADECIMENTOS**

Sou muitíssimo grata por estar concluindo este ciclo de estudos, sobretudo um ciclo que marca minha transformação pessoal e profissional. Tenho como objetivo que este trabalho possa ser útil para debates e discussões acerca do campo da formação continuada, mas posso afirmar que hoje trago no coração a certeza de que voltarei para escola, onde é meu lugar, com outro pensamento sobre educação, com outro olhar para com os meus pares... Volto compreendendo que sem resistência não há luta e sem luta não há como ter esperança de conquistarmos espaço nesta sociedade organizada para segregar e excluir. Compreendo que muitos obstáculos precisarão ser superados, compreendidos, estudados... Mas esta é a minha razão ser professora, compreender meu contexto social e histórico para refletir e agir para a transformação.

Não se trilha um caminho deste porte sozinho, aliás, não se trilha caminho nenhum sozinho, portanto alguns merecidos agradecimentos se fazem necessários:

Agradeço a Deus por este momento único na minha vida! A fé que me move esteve comigo nos dias férteis e áridos e, o Senhor comigo esteve.

A minha família, a quem dedico este trabalho: meus filhos Caio, Felipe e Gabriel, meu esposo Rodrigo Franco, minha mãe Zilma, minha sogra Antônia, meu sogro Preto Rezende, minha irmã Monique e meu cunhado Kleber, que foram importantes anjos da guarda em minhas ausências.

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo destes dois anos, muito obrigada pela generosidade e compromisso com minha formação.

À Secretaria de Educação que atendeu ao pedido do Afastamento para Estudos, neste sentido estive à disposição para me dedicar ao Mestrado.

As três escolas e aos sujeitos de pesquisa de Planaltina por aceitarem participar da pesquisa e nos receberem com profissionalismo, carinho e respeito.

Ao GEPPEP, grupo de pesquisa que me acolheu, me incentivou enquanto pesquisadora! Sou grata e orgulhosa das pessoas que comigo pesquisam sobre educação de maneira séria, dedicada e transformadora.

Aos amigos que conquistei neste período: colegas da graduação, mestrandos e doutorandos que foram inspiradores e parceiros em disciplinas, projetos, seminários... Trilhei uma vida acadêmica muitíssimo bem acompanhada!

A minha parceira de orientação Virgínia que me trouxe segurança e acolhimento no início dos estudos e se tornou uma meia irmã acadêmica.

A Alessandra, Thamara e Tereza que comigo estiveram em disciplinas que desafiavam nossos limites, obrigada pelo apoio e amizade!

À Fernando, Leonardo, Danyela, Jéssica e Jennifer... Agradeço à Deus por permitir conhece-los, nossa amizade nasceu e cresceu em meio a produções, artigos, confidências e muita cumplicidade! Muitos projetos nos aguardam!

A professora Ireuda, muito obrigada por se fazer presente em minha formação e compartilhar as conquistas pessoais e acadêmica.

As professoras Shirleide, Solange e Andrea por aceitarem analisar o nosso trabalho e pelas contribuições generosas desde a banca de qualificação. Tenham certeza que foram de extrema importância para a construção da Dissertação que hoje marca concretamente o encerramento deste ciclo.

As minhas amigas Orientadoras de Estudos do PNAIC, minha profunda gratidão, professoras que tanto me orgulho e com que tive a honra de desenvolver o trabalho com a formação de professores: Aisy Anne, Elizângela, Euzanete, Gisely, Hosana, Karla, Karol, Mackinlene, Rejane, Stefânia, Tatiane e minha irmã Monique.

Aos amigos e familiares que sempre tiveram uma palavra de conforto e alegria, compreendendo minhas ausências e incentivando meus estudos.

Ao amigo Aureliano Guimarães pelo apoio técnico às sessões de Grupo Focal.

A minha prima Luana que prontamente redigiu o Abstract deste trabalho, muito obrigada por sua disponibilidade.

A minha orientadora, professora Otilia Dantas, sem dúvida um encontro que rendeu muitos frutos! Gratidão eterna pela confiança em meu trabalho, pela orientação generosa, sensível e sincera, pelos ensinamentos, cobranças... Obrigada por despertar meu lado pesquisadora e por ser tão incrivelmente humana... Deus lhe recompense abundantemente!

A Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-graduação em Educação que são espaços públicos de estudos, lutas e resistências, mas acima de tudo de emancipação humana...

Por fim, agradeço aos anônimos, que compartilharam comigo pequenos e grandes momentos do Mestrado, cada contribuição foi verdadeiramente importante!

“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1996, p.32).

## RESUMO

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica é o título da pesquisa que teve como objetivo analisar a efetividade da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. O Pacto é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, por meio do Materialismo Histórico e Dialético e, suas categorias teóricas, buscou compreender a estrutura e a dinâmica que se constitui nosso objeto de investigação. Os sujeitos da pesquisa são docentes que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016, que atuam em classes de alfabetização de três escolas públicas da cidade de Planaltina no Distrito Federal. Utilizou-se da técnica de Análise de Discurso para analisar os dados gerados no campo da pesquisa, no sentido de explicitar os processos de significação dos discursos dos alfabetizadores atribuídos a prática pedagógica pós formação. Os instrumentos de Grupo Focal e o questionário semiestruturado trouxeram elementos importantes para compreender que a formação em tela teve como propósito levar o professor refletir sobre a prática pedagógica objetivando uma mudança metodológica para melhoria na aprendizagem do aluno. Entretanto, os resultados apontam que a reflexão apresentada pelos alfabetizadores proporcionou uma mudança pragmática acerca de metodologias de ensino, que visaram sanar problemas pontuais do cotidiano escolar, o que não resulta em uma compreensão a luz da epistemologia da práxis que, leva em consideração todas as nuances do trabalho docente que perpassam a valorização profissional, a carreira, condições de trabalho, salários, formação inicial e continuada, no sentido de promover transformações sociais e emancipadoras na educação. Esperamos que esta pesquisa contribua para uma discussão no campo da formação continuada de professores.

**Palavras-Chave:** Formação continuada. PNAIC. Prática pedagógica. Trabalho docente.

## **ABSTRACT**

National Pact for Literacy in the Right Age: the discourses of teachers about the effectiveness of continuing education in the pedagogical practice is the title of the research that aimed to analyze the effectiveness of the continuing education of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), pedagogical practice of literacy teachers. The Pact is a formal commitment assumed by the Federal, Federal District, State and Municipal governments to ensure the full literacy of all children up to the age of eight at the end of the 3rd year of elementary school. It is a research of a qualitative nature that, through Historical and Dialectical Materialism and its theoretical categories, sought to understand the structure and dynamics of our research object. The research subjects are teachers who participated in the formation of the PNAIC between the years of 2013 and 2016, who work in literacy classes of three public schools in the city of Planaltina in the Federal District. The Discourse Analysis technique was used to analyze the data generated in the field of research, in the sense of explaining the meaning processes of the literacy discourses attributed to post-training pedagogical practice. The Focus Group instruments and the semi-structured questionnaire brought important elements to understand that the on-screen training was intended to lead the teacher to reflect on the pedagogical practice aiming at a methodological change to improve student learning. However, the results point out that the reflection presented by the literacy teachers provided a pragmatic change in teaching methodologies, which aimed to solve specific problems of school life, which does not result in an understanding of the epistemology of praxis, which takes into account all nuances of the teaching work that perpass the professional valorization, career, working conditions, salaries, initial and continued formation, in order to promote social and emancipating transformations in education. We hope this research will contribute to a discussion in the field of continuing teacher education.

**Key words:** Continuing education. PNAIC. Pedagogical Practice. Teaching work.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções (Teses, Dissertações e Artigos) sobre o PNAIC .....	31
Tabela 2 - Palavras-chave encontradas nas produções e seus equivalentes discursivos .....	32
Tabela 3 – Quantitativo de professores e coordenadores formados pelo PNAIC .....	50
Tabela 4 - Distribuição das escolas CRE– Planaltina.....	79
Tabela 5 - Escolas que ofertam Anos Iniciais CRE– Planaltina.....	79
Tabela 6 - Quadro de pessoal por função .....	83
Tabela 7 - Modalidade ofertada por instituição.....	83
Tabela 8 - Oferta de atendimento especializado .....	83
Tabela 9 - Participantes da pesquisa .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta Curricular do curso PIE .....	19
Quadro 2 - Objetivos do Profa e do Pró-Letramento .....	25
Quadro 3 - Quadro de Coerência da pesquisa .....	27
Quadro 5 - Cronograma de implantação do Ens. Fund. de 8 para 9 anos no DF .....	36
Quadro 4 - Estrutura curricular dos cadernos de formação .....	48
Quadro 6 - 2º roteiro para o Grupo Focal .....	76
Quadro 7 - Escolas da CRE Planaltina participantes do PNAIC entre 2013 a 2016 .....	81
Quadro 8 - Dispositivos Teóricos: dos excertos dos professores .....	88
Quadro 9 - Dispositivos Teóricos: grupos semânticos .....	89

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bases de dados da pesquisa.....	30
Figura 2 - Legislação que regulamenta o PNAIC .....	44
Figura 3 – Eixos pedagógicos do PNAIC .....	45
Figura 4 - Pauta PNAIC Língua Portuguesa .....	51
Figura 5 - Pauta PNAIC Língua Portuguesa .....	51
Figura 6 - Pauta PNAIC Matemática.....	52
Figura 7 - Pauta PNAIC Matemática.....	52
Figura 8 - Instrumentos de aplicação da pesquisa .....	64
Figura 9 - Instrumentos de aplicação da fase exploratória I .....	68
Figura 10 - O que observar em sala de aula .....	69
Figura 11 - O que observar na coordenação pedagógica .....	70
Figura 12 – Roteiro de entrevista.....	71
Figura 13 - Roteiro para o Grupo Focal .....	74
Figura 14 - Mala com materiais de estímulo para o Grupo Focal.....	77
Figura 15 – Formação inicial e continuada .....	85
Figura 16 - Tempo de atuação em classes de alfabetização .....	85
Figura 17 - Tempo de atuação na carreira magistério.....	85
Figura 18 - Quantitativo de turmas do BIA na pesquisa.....	86
Figura 19 - Movimento dialético das formações discursivas .....	90
Figura 20 - Modelo de pauta encontro do PNAIC Alfabetização Matemática ..	95

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CFORM	Centro De Formação Continuada de Professores
CREP	Coordenação Regional de Ensino de Planaltina
DF	Distrito Federal
EAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICIT	Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Pró Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
1.1. Problemática da pesquisa.....	16
1.2. Como me tornei professora.....	17
1.3. Justificativa .....	21
<b>2. PNAIC - ESTADO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>29</b>
2.1. As categorias teóricas.....	33
<b>3. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC.....</b>	<b>36</b>
3.1. O Bloco Inicial de Alfabetização - BIA .....	36
3.2. Apresentando o PNAIC.....	44
3.3. Formação Continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos.....	46
3.4. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais .....	47
3.5. Avaliações sistemáticas.....	48
3.6. Gestão, controle social e mobilização.....	49
3.7. Organização do PNAIC na CRE Planaltina.....	49
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>58</b>
4.1. O Método .....	58
4.2. Técnica de análise .....	60
4.2.1. Dispositivos teóricos e dispositivos analíticos.....	61
4.3. Instrumentos.....	64
4.4. Etapas da pesquisa.....	67
4.5. Contexto pesquisa.....	78
4.6. As escolas .....	78
4.7. Caracterização das instituições e dos professores pesquisados .....	82
<b>5. A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>87</b>
5.1. A relação teoria e prática com a metodologia da formação.....	90

5.2. O trabalho docente.....	98
5.3. A formação continuada .....	102
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>135</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica é o título desta dissertação, tema de minha pesquisa de mestrado.

O trabalho vincula-se a Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e apoiada no eixo Formação do docente universitário e inovação pedagógica – Profissão, profissionalismo e profissionalização. Desse modo, a Introdução se estrutura em três aspectos: no primeiro dou relevância a problemática da pesquisa conectando ao início de minha formação profissional, que versa sobre o segundo aspecto, e concluo o capítulo com o terceiro aspecto que trata da justificativa e dos objetivos da pesquisa, da metodologia e sujeitos/objetos pesquisados.

Neste sentido, o item a seguir inicia com a problemática da pesquisa.

### **1.1. Problemática da pesquisa**

As propostas de formação de professores ao longo da história tem sido um campo fecundo para pesquisas, sobretudo a formação continuada ou formação em serviço. Gatti (2003, p.192) discute que tais pesquisas analisam “[...] as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano escolar”, pois ao conceberem a formação, os gestores acreditam que as mudanças de concepção e de postura pedagógica acontecerão a oferta de conteúdos, informações e com metodologias racionais, esquecendo que os professores estão inseridos em um contexto amplo de sociedade, com suas representações históricas, políticas que os constituem enquanto pessoas e docentes.

Desse modo, este trabalho posiciona-se neste campo de discussão, da formação continuada, uma vez que, como professora da Rede Pública do Distrito Federal desde 1998, tenho participado de formações ao longo da minha carreira docente no intuito de qualificar a minha prática pedagógica refletindo criticamente à

fim de, distanciando-me do pensamento hegemônico do mundo capitalista, lutar com e por uma sociedade livre e emancipada pautada nos ideais contra-hegemônicos.

A minha atuação como formadora de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, nos anos de 2013 e 2014, e como Articuladora do Centro de Referência em Alfabetização da Secretaria de Educação do DF (CRA), na cidade de Planaltina, me conduziram a algumas indagações, dentre elas o problema de pesquisa: o que dizem os discursos dos professores que atuam em classes de alfabetização sobre a efetividade da formação continuada na reflexão e na ação pedagógica docente? Mais do que uma resposta sistematizada, compreender a relação do professor com esta formação nos trará elementos basilares para nosso estudo. Entretanto, investigar este tema, me exige, primeiramente, dizer quem eu fui e em que me tornei como profissional para o leitor entender o real sentido deste estudo, que evidentemente, aspiro ser desvelado ao final deste trabalho.

## **1.2. Como me tornei professora**

Apresento esta pesquisa como parte de uma trajetória que teve seu início em 1994 quando cursei o Magistério a Nível de 2º grau em Planaltina - DF e que, fora concluído em 1996. Aos 18 anos, em 1998, inicio minha carreira como docente da Rede Pública do Distrito Federal. De 2003 a 2005 fiz a graduação em Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE), ofertado pela Universidade de Brasília (UnB) em convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Oriunda do curso normal, uma formação técnica, me vi instrumentalizada para o trabalho docente, pronta para realizar tarefas do cotidiano escolar, mas não estava preparada para lidar com a escola real, pois havia me preparado para a escola ideal.

Os primeiros anos de trabalho foram de estranhamento, era como se as técnicas que eu havia aprendido não se aplicavam totalmente à minha prática docente e realmente não se aplicavam. Hoje entendo que o dia-a-dia em uma escola não se resume a sala de aula. Este micro-espço é nosso objetivo principal, é onde encontramos nossos alunos, mas ser professora me exigia outros saberes que eu não tinha, ou pelo menos não conhecia ainda. O trabalho docente se constitui de várias relações que dão significado a organização escolar: os colegas professores, a

gestão, os pais, os funcionários administrativos, o currículo etc. São relações importantes que influenciam direta ou indiretamente o fazer docente.

O primeiro estranhamento me proporcionou angústia, como ser professora de alunos tão diferentes? E com quem discutir? O que discutir? Como professora iniciante entendia que deveria repassar tudo que havia aprendido em minha formação docente (magistério) aos alunos. Entretanto, me decepcionei quando vi que nem todos eles aprendiam. Sem perceber, fui me naturalizando com o fato de que a escola era assim mesmo, não atingia a todos. A normalidade da exclusão não me espantava mais.

Segundo estranhamento foi com o curso de Pedagogia ofertado pela SEEDF em convênio com a UnB: como dar credibilidade a uma formação em serviço com duração de apenas três anos, com três encontros por semana, tendo como instrumento de avaliação uma pasta chamada Portfólio<sup>1</sup> e não provas? E como formar professores com mediadores<sup>2</sup>? Acreditei que cursar Pedagogia me oportunizasse, quem sabe, sair da Secretaria de Educação, afinal, uma graduação poderia me abrir outras portas.

Todavia o estranhamento me acompanhou por um tempo me inquietando nas indagações. Como me senti meio perdida neste novo universo, decidi entender a Proposta Pedagógica do PIE. Entendi que a organização curricular não se fundamentava em disciplinas, mas em 6 módulos distribuídos em 3 áreas constituídas de eixos integradores referentes a: realidade brasileira, cultura e contexto social, educação e trabalho, escola como instituição social e currículo e diversidade social. Toda a dinâmica da proposta tinha como norte o eixo transversal: cidadania, educação e letramento, conforme exposto no quadro 1.

Esta formação me oportunizou ressignificar minha atuação docente e a proposta do curso me conduziu a uma investigação crítica da minha própria prática pedagógica. Entendi que não eram apenas novas técnicas que iria aprender, mas o entendimento teórico do que fazíamos com elas. Também compreendi: o papel da escola em que estávamos atuando, o sujeito/aluno que desejávamos formar e em que tipo de sociedade.

---

<sup>1</sup> Segundo Villas Boas (2004) trata-se de uma pasta que permite o aluno participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso, um procedimento de avaliação processual.

<sup>2</sup> Os Professores-mediadores, eram servidores da SEEDF, estavam capacitados pois, além de terem formação superior, receberam uma formação continuada pela FE/UnB para atuação no PIE.

**Quadro 1 - Proposta Curricular do curso PIE**

MÓDULOS	ÁREA/dimensão formadora - A Organização do trabalho Pedagógico	ÁREA/dimensão formadora - B Organização do Processo Educativo	ÁREA/dimensão formadora - C Organização do processo social	Eixos Integradores	Eixo Transversal
MÓDULO 01	Educação e Língua materna 1 Educação e CFB 1 Educação e Ling. Matemática 1 Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar 1	Aprendizagem, Tecnologias e EAD	Educação e Sociedade numa perspectiva sociológica	Realidade Brasileira	Cidadania, Educação e Letramento
MÓDULO 02	Educação e Língua Materna 2 Educação e Ciências Sociais 1 Educação, Arte e Movimento 1	Fundamentos da Educação Básica - Educação Infantil e Fundamental (Início de escolarização) para crianças, jovens e adultos	Filosofia e Práxis Pedagógica	Cultura e contexto social	
MÓDULO 03	Educação e Língua materna 3 Educação e Ling. Matemática 2 Educação e CFB 2 Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar 2	Fundamentos da Educação Especial	Educação e Desenvolvimento Sustentável (Saúde e Meio Ambiente)	Educação e trabalho	
MÓDULO 04	Educação Arte e Movimento 2 Educação e Ciências Sociais 2 Educação e Ling. Matemática 3	Desenvolvimento e Aprendizagem	Contribuições da Psicologia para a Educação	Escola como instituição social	
MÓDULO 05	Educação e Ling. Matemática 4 Educação, Arte e Movimento 3 Educação e CFB 3	Currículo e Diversidade Cultural	Multiculturalismo e Educação Brasileira: organização e processos	Currículo e Diversidade Cultural	

Fonte: Franco (2005).

Definitivamente não era a escola ideal, mas a escola real começava a me fazer sentido. Mais do que aprender os conteúdos, os alunos precisavam compreender o papel da escola e a sociedade em suas vidas. Educar para o exercício de uma cidadania atual e não uma cidadania futura, foi o que eu afirmei no meu Trabalho de Conclusão de Curso, descrevendo assim o meu entendimento sobre a prática pedagógica:

Rever a nossa prática pedagógica[...] Na teoria pode ser fácil este discurso, mas e na prática? Depende. Mas depende de quê? Ou de quem? Depende de mim, depende de você ou até mesmo depende do modo como entendemos a educação. Um professor que cultiva uma postura de simplesmente transmitir o conhecimento, fragmentar os conteúdos ou ignorar as problemáticas de seu ambiente de trabalho, dificilmente conseguirá enxergar as possibilidades de se reestruturar o atual modelo de educação. Muitos de nós passamos pela escola e estabelecemos uma relação com o conhecimento de pouca autonomia e enraizamos um paradigma de que o saber na escola era aquele que o professor nos permitia conhecer, aprender de fato. Em muitos casos, nos foi negado a prática de investigar, descobrir, errar para então aprender. Ao mesmo tempo em que tinha

uma enorme vontade de revolucionar o ensino, pelo menos na escola onde trabalhava, não tinha a menor [idéia] de como fazê-lo, nem por onde começar. (FRANCO, 2005, p. 19).

Neste caminho, que não se percorre sozinho, além dos meus pares que faziam o curso encontrei uma pessoa especial, a Edi Pires, a professora-mediadora. Ela era professora como eu, estava na SEDF há algum tempo e como mediadora foi imprescindível. A condução das discussões, os questionamentos que mais pareciam um desvelar da verdade oculta do Estado Capitalista que estava por trás da organização da escola... Sim, Edi já conhecia a escola real e a cada encontro nos reconhecíamos cada vez mais nesta escola, como expressei naquela ocasião ao concluir o Módulo Planejamento e Gestão:

O Curso PIE vêm aos poucos ampliando os horizontes do meu modo de pensar e conceber a educação. Entretanto a mudança ainda ocorre de forma lenta, embora seja bem notória em relação a minha prática há alguns anos atrás, quando comecei a trabalhar e achava que podia mudar o mundo com apenas boas intenções. Mas a educação não é feita somente de boas intenções, ela é constituída de relações pessoais entre a instituição escolar e todos os sujeitos envolvidos: direção, professores, servidores, pais, alunos e também a comunidade que a cerca. Garantir esta imensa participação é o primeiro passo para a transformação da educação que simplesmente reproduzimos em nossas escolas. (FRANCO, 2005, p. 22)

Enfim, me tornei Professora ao me reconhecer na escola pública, a escola vivida e não na escola idealizada na minha formação inicial. As técnicas são importantes e essenciais, não por elas em si ou a prática pela prática, mas na intencionalidade do ato de ensinar e, para quem ensinar. Novos objetivos foram traçados à época e estes objetivos me permitiram me encontrar hoje, pesquisando e produzindo conhecimento sobre a escola pública e a formação de professores da escola pública. Conclui o TCC em 2005 acreditando um dia poder utilizá-lo em uma próxima formação de professores.

Com esta identidade me situo, precisamente, nos anos 90, por ocasião do lançamento do Ano Internacional da Alfabetização, produto da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. O item a seguir situa este movimento e os programas de formação de professores alfabetizadores a partir deste recorte temporal.

### 1.3. Justificativa

As políticas de formação de professores da Educação Básica sempre tiveram forte influência política e econômica. Contudo, a partir de 1990 o Brasil torna-se signatário da Declaração de Jomtien, um documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, corrido na Tailândia. Este documento apresenta metas educacionais a serem alcançadas com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa - criança, jovem ou adulto. Mil novecentos e noventa (1990) foi constituído, então, o Ano Internacional da Alfabetização.

Na Declaração de Jomtien, em seu artigo 1º, são destacadas as necessidades básicas da alfabetização: compreendem as habilidades de leitura e escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas e outros (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) considerados necessários aos seres humanos para desenvolver-se plenamente. Esta declaração tornou-se um importante e estratégico documento ao estabelecer ao garantir a efetivação dos objetivos de sustentabilidade, equidade e de combate à pobreza para o desenvolvimento dos países pobres, com ênfase na universalização da educação básica. (UNESCO, 1998),

Em cumprimento às resoluções da Conferência, cada país deveria elaborar planos de ação mais amplos e a longo prazo. Cabe ressaltar que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) - também conhecido como Banco Mundial - organismos transnacionais<sup>3</sup>, além de organizações não governamentais participaram da organização deste evento, representando, então, os seus interesses econômicos e políticos nas decisões tomadas na ocasião.

Em 1993, deu-se continuidade ao debate sobre a proposta de educação para todos, iniciado em 1990, com a realização da Conferência de Nova Delhi. A universalização de oportunidades para crianças, jovens e adultos, com qualidade e equidade, são apresentados nos documentos resultantes da conferência. Neste sentido, a fixação de metas humanitárias revela duas vertentes importantes: a primeira diz respeito à ênfase no nível primário de ensino; a segunda enfatiza a

---

<sup>3</sup> São corporações industriais, comerciais e de prestação de serviços que atuam em diversos países, com objetivo de acelerar o desenvolvimento industrial onde se instalam.

importância da escolaridade feminina para sua participação crescente no mercado de trabalho. (FONSECA, 1998).

O BIRD passa a definir algumas estratégias de ação no sentido de garantir que as metas estabelecidas sejam cumpridas, como por exemplo a redução da responsabilidade do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. O empréstimo aos países signatários se consolidou mediante a efetivação de um conjunto de insumos educacionais ditos **determinantes** para o desempenho escolar. Deste modo, bibliotecas, material didático e livros eram considerados fundamentais em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. Fonseca (1998) esclarece que os projetos do Banco privilegiaram a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização.

Podemos inferir que a proposta de redução de gastos na educação por parte do Estado perpassou, e ainda perpassa, pela **formação de massas** por meio de cursos à distância, visando preparar a população para a inserção no mercado de trabalho. A redação do Título IX da LDB (BRASIL, 1996) evidencia as reais intenções de adesão e cumprimento das metas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

#### Das Disposições Transitórias

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Neste sentido, Pereira (2016, p.11) destaca que a partir de 1990 o Ministério da Educação – MEC mobiliza:

[...] diferentes políticas de formação continuada docente se pautando pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório; destinados à formação de professores alfabetizadores em exercício com cursos à distância ou semipresenciais em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Rede) foi instituída em 2004, com o objetivo de, por meio de investimentos na qualificação profissional, melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos, assim explica Davis (2012). A autora ainda informa que:

“Estreitar os vínculos entre a educação básica e a educação superior e preservar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes foram os pressupostos para estabelecer uma parceria entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino, com suas demandas específicas.” (DAVIS, 2012, p. 23)

Formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da educação, pelos sistemas de ensino público e, também, com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a Rede ofertou vários cursos e produziu diversos materiais destinados aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em particular, para os professores que atuam em Classes de Alfabetização, destacamos:

- O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) lançado no ano 2000 (anterior a criação da Rede);
- O Pró-Letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em 2005;
- O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também com ênfase em Linguagem e Educação Matemática, aliado as outras áreas do conhecimento, no final do ano de 2012.

Em se tratando de políticas públicas formadoras voltadas para os professores alfabetizadores, os cursos Profa e Pró- letramento, que antecederam o PNAIC, buscaram em suas propostas metodológicas, que dentro de suas especificidades, balizar os estudos acerca da alfabetização das crianças e o período em que ela deveria se consolidar.

O Profa, lançado em dezembro do ano 2000 e realizado em 2001 e 2002, tinha por objetivo oferecer novas metodologias de alfabetização e tinha como objetivos: 1 – orientar os docentes contribuindo em sua prática, 2 – inovar as situações de ensino-aprendizagem, 3 – fundamentar suas ações em salas de aula heterogêneas e conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo, segundo Bispo (2006).

O programa tinha como base a teoria sócio-interacionista, cuja metodologia parte da resolução de problemas, objetivando a reflexão sobre a prática pedagógica e buscando alfabetizar por meio de textos (BISPO, 2006). Pauta-se na Psicogênese da Língua Escrita tendo como alicerce teórico os estudos realizados a partir de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita e as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita* ocorridas a partir de 1985 (MENEZES, 2001).

Supervisionado por Telma Weisz, este programa foi resultado de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um curso anual de formação com duração de 160h e destinado, especialmente, a professores alfabetizadores que atuavam na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O Pró-Letramento, realizado entre 2009 a 2011, foi um programa de formação continuada de professores que visava a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. A formação foi destinada aos professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas com duração anual de 120h. Diferente do Profa, o Pró-Letramento não atendeu a toda demanda docente e suas vagas eram limitadas e condicionadas ao número de formadores<sup>4</sup>. Sua proposta formativa visava (Pró-letramento, 2005):

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

---

<sup>4</sup> No DF o Pró-letramento fora ofertado pelo MEC sendo os formadores professores do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), desse modo as vagas oferecidas foram condicionadas as turmas formadas a partir do quantitativo de formadores disponíveis.

- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

Ambas as formações tinham como objetivo subsidiar os professores em suas ações pedagógicas visando à melhoria da qualidade do ensino. Outro aspecto é que o processo formativo ocorria à distância ou semipresencialmente e os formadores eram professores que havia recebido formação das universidades ou instituições de ensino superior, conveniadas para tal finalidade. Cabe ressaltar que tais políticas privilegiavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2005).

Entretanto, o que havia de comum e de diferenças entre estes cursos? O quadro 4 demonstra objetivamente isto.

**Quadro 2 - Objetivos do Profa e do Pró-Letramento**

PROFA	PRÓ-LETRAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento e análise do que sabem os professores sobre os conteúdos que serão trabalhados;</li> <li>▪ Conhecimentos da e para a sala de aula;</li> <li>▪ Tematização da prática pedagógica de sala de aula (nesse caso, especialmente de alfabetização);</li> <li>▪ Intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores;</li> <li>▪ Discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico;</li> <li>▪ Estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização;</li> <li>▪ Planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem;</li> <li>▪ Organização e sistematização das informações abordadas;</li> <li>▪ Avaliação do processo de aprendizagem dos professores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;</li> <li>▪ Conhecer ações coletivas de formação;</li> <li>▪ Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;</li> <li>▪ Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;</li> <li>▪ Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;</li> <li>▪ Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.</li> </ul>

Fonte: da Autora a partir de dados dos documentos Brasil (2001); Brasil (2008).

No Distrito Federal, através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais em Educação (EAPE), são ofertados para todos os profissionais da Rede Pública oficinas, palestras e cursos na sede da instituição e nas Coordenações Regionais de

Ensino atendendo a lógica da política determinada pelos organismos internacionais financiadores das ditas políticas de educação no Brasil.

Cabe a EAPE, como instituição de formação de seu quadro de servidores da Secretaria de Educação do DF (SEDF):

Coordenar e implementar a formação continuada dos profissionais da educação do DF; disseminar, na rede pública de ensino, pesquisas e experiências educacionais significativas; realizar e/ou coordenar pesquisas, estudos e experiências com foco na formação continuada dos profissionais da educação; propor parcerias com instituições públicas e privadas para a promoção da formação continuada ao seu público-alvo; elaborar, acompanhar, executar e avaliar seu plano de ação; aprovar e acompanhar propostas de cursos e eventos oriundos das instituições educacionais vinculadas à SEDF, bem como de outras instituições parceiras. (LAGAR, 2012, p. 86).

Desde a minha formação inicial (Magistério em nível de 2º grau) já mencionada, continuada pelo Curso de Pedagogia (PIE) e com a Especialização em Psicopedagogia, intento compreender como as formações continuadas contribuem para o desenvolvimento profissional do docente e como este profissional se apropria dos conhecimentos para a sua prática. Tais investimentos deveriam suscitar discussões sobre o trabalho docente e como de fato chegar ao cotidiano da escola.

A experiência como Orientadora de Estudos do curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) acentuou ainda mais a necessidade em pesquisar esse campo. Observei como acontece a relação entre a formação de professores, a sua identidade docente e prática pedagógica, suas experiências, frustrações e êxitos partilhados. Acompanhei nas escolas alguns trabalhos, resultados de discussões, mas, em boa parte destes não foi possível identificar o que o curso havia provocado naqueles cursistas. Este movimento tornou-se para mim um significativo campo a ser pesquisado.

Assim sendo, o trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira, após este capítulo da Introdução: o Estado do Conhecimento referente as pesquisas acerca do objeto desta pesquisa, a formação continuada do PNAIC. Ali trataremos de apresentá-lo, como foi realizado em Planaltina, nosso campo de pesquisa. Destacamos a organização pedagógica, as Orientadoras de Estudos e um pouco da história da implantação do Bloco de Alfabetização no DF. No capítulo seguinte, destacamos a metodologia qualitativa da pesquisa e o método de investigação, o Materialismo Histórico e Dialético, que elegemos como fio condutor deste estudo.

Ainda neste capítulo, explicaremos como utilizamos a técnica de Análise de Discurso para compreender os discursos oriundos dos dados gerados no campo, as etapas realizadas e os instrumentos utilizados para geração de dados. No capítulo que antecede as considerações finais apresentaremos as análises e as discussões suscitadas da investigação com alguns apontamentos que entendemos serem pertinentes na retomada de todo o trabalho. Este capítulo e as considerações finais configuram a síntese a perspectiva de totalidade do objeto pesquisado, ou melhor, o concreto pensado para o Materialismo Histórico e Dialético (MHD).

Visando um melhor entendimento dos objetivos deste estudo construímos o Quadro de Coerência da Pesquisa (Quadro 3), que apresenta de forma sucinta o que almejamos responder. Este quadro apresenta uma visão detalhada da trajetória teórico-metodológica desta pesquisa, as minudências dos instrumentos e, em especial, o território e os sujeitos pesquisados.

**Quadro 3** - Quadro de Coerência da pesquisa

<b>TEMA</b> – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica.		
<b>PROBLEMA</b> – O que dizem os discursos dos professores que atuam em classes de alfabetização sobre a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica docente?		
<b>OBJETIVO GERAL</b> – Analisar a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, de três escolas na cidade de Planaltina-DF.		
<b><u>Questão Secundária 1</u></b> A formação continuada do PNAIC oportunizou os professores refletirem sobre a prática pedagógica?	<b><u>Objetivo Específico 1</u></b> Analisar os discursos e as reflexões dos professores sobre a prática pedagógica após a participação no PNAIC.	<b><u>Técnica de pesquisa</u></b>  Análise de Discurso
<b><u>Questão Secundária 2</u></b> De que maneira a formação continuada se efetiva na constituição do trabalho e na docente?	<b><u>Objetivo Específico 2</u></b> Identificar elementos constituintes da formação continuada no trabalho e na formação docente.	<b><u>Técnica de pesquisa</u></b>  Grupo Focal
<b>CAMPO DE PESQUISA</b> – Três escolas públicas do DF, da CRE Planaltina, que tem em seu quadro, professores que participaram da formação do PNAIC.		
<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b> – Professores que participaram da formação do PNAIC no DF entre 2013 a 2016.		

Fonte: Da autora.

O quadro de coerência expressa a relação entre estes elementos tendo em vista apresentar, em perspectiva, o caminho e as escolhas que fiz enquanto conjunto com minha orientadora, a professora Otília Dantas.

A seguir, me deterei no PNAIC enquanto política pública e sua trajetória histórica de formação docente no Brasil e no DF. Também, apresentaremos o estado do conhecimento, isto é, as produções (teses e dissertações) extraídas no Banco de Teses e Dissertações do CNPq.

## 2 PNAIC - ESTADO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo apresento a revisão bibliográfica que realizei no início da pesquisa a respeito da produção sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Analisar outros estudos sobre a temática para compreender o que se produziu sobre a temática, bem como em que âmbito foi tratada e se os questionamentos inicialmente levantados foram respondidos nestas produções. Em não sendo respondido, o que se pretende com este trabalho que hora apresento é proporcionar, de modo inovador, contribuir para o avanço dos estudos sobre o PNAIC e a formação continuada de professores.

Mas, por que **Estado do Conhecimento** e não **Estado da Arte**? Em nosso entendimento, o **Estado da Arte** é um estudo que estabelece relações entre as diferentes perspectivas teórico-metodológicas e investigativas que visa apreender a amplitude do que vem sendo produzido historicamente e socialmente. (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Segundo as autoras, este tipo de estudo tem por objetivo compreender como estão acontecendo as produções, em uma determinada área, em teses, dissertações, artigos e publicações e, ainda completam:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. Romanowski e Ens (2006, p.39).

O **Estado do Conhecimento** oportuniza o pesquisador abordar um setor das publicações com objetivos sintéticos sobre seu objeto de pesquisa identificando o tipo de produção. Na prática, o **Estado do Conhecimento** nos permite fazer uma sumarização de informações contidas em pesquisas que ajudarão a compreender o campo, identificando lacunas de onde poderemos organizar o estudo seguinte. Neste sentido, cabe ao pesquisador adotar uma atitude de objetividade, imparcialidade e respeito pelo objeto pesquisado (GIL, 2002). Em síntese, uma prática não está em detrimento da outra, mas, são procedimentos absolutamente necessários que devem ser utilizadas para o propósito adequado do estudo.

Neste sentido, realizamos uma revisão bibliográfica sob os protocolos de pesquisa **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** e **PNAIC**, com um recorte temporal de 2013 (ano de efetivação do programa) a 2016, a partir das bases de dados apresentadas na figura 1.

**Figura 1 - Bases de dados da pesquisa**



Fonte – Da autora.

- Repositórios das universidades<sup>5</sup> que fazem parte da rede de formação do PNAIC;
- Scientific Electronic Library Online (*SCIELO*);
- Nos periódicos *QUALIS* A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 classificadas pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES);
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
- 36ª e 37ª Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2013 e 2014 respectivamente.

A investigação resultou em quatro teses, vinte e cinco dissertações e trinta e cinco artigos. Com o levantamento identificamos as áreas de pesquisas do nosso objeto de estudo, os objetivos de cada trabalho, bem como as fragilidades que aproveitamos para abordar em nossa pesquisa, bem como aproximações

<sup>5</sup> A lista das universidades está em Anexo A.

metodológicas. Vale salientar que o **quadro de teses** e dissertações estão identificadas pela cor no Anexo B. A cor verde demarca as teses, a cor rosa as dissertações e a azul as publicações em periódicos (artigos). A tabela 1 apresenta o quantitativo por região e o ano de publicação destas produções (teses, dissertações e artigos).

**Tabela 1** - Produções (Teses, Dissertações e Artigos) sobre o PNAIC

<b>PRODUÇÕES</b>	<b>ANO</b>	<b>REGIÃO</b>	<b>Nº</b>
Teses	2015	Sudeste Nordeste	04
Dissertações	2014 a 2016	Sudeste Nordeste Sul Centro-oeste	25
Artigos	2013 a 2016	Sudeste Sul Centro-oeste	35
<b>TOTAL</b>			<b>64</b>

Fonte – Da autora.

O estado do conhecimento contemplou um conjunto de 64 produções distribuídas entre as regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro-oeste sendo que não encontramos da região Nordeste qualquer publicação em Periódicos.

As palavras-chave estão dispostas na tabela 2 onde apresento a recorrência em que cada uma delas aparece nas publicações destacando aquelas que recorrentemente mais se destacam. Considerando haver um volume grande de termos, alguns deles equivalentes, optamos por organizar palavras-chave em categorias. A tabela 2 demonstra a palavra-chave/categoria por equivalente discursivo (abordam a categoria com o mesmo sentido) e o número de recorrências. Colorimos os campos onde destacamos os termos que encontramos maior recorrência dentre eles: PNAIC (33), letramento (19), alfabetização (18), política pública educacional (17), formação continuada (17), educação matemática (16), formação docente (15), didática (13). A expressão PNAIC é fortemente abordada enquanto uma política pública, com ênfase na alfabetização e no letramento destinado a formação continuada de professores no que se refere as metodologias de ensino. Também neste contexto, a educação matemática é ressaltada nas pesquisas.

**Tabela 2 - Palavras-chave encontradas nas produções e seus equivalentes discursivos**

<b>PALAVRA-CHAVE</b>	<b>EQUIVALENTE DISCURSIVO</b>	<b>Nº</b>
Alfabetização	Alfabetização de crianças, processo de alfabetização.	18
Aprendizagem	Aprendizagem social.	02
Avaliação	Quantificação, retenção escolar.	03
Currículo	Política curricular, gestão.	05
Didática	Ensino, estratégias de leitura, estratégias formativas, sequência didática, metodologia, processos de ensino e aprendizagem, tecnologias de informação e comunicação, ensino de leitura.	13
Direito a educação	Direito, direitos de aprendizagem.	04
Educação matemática	Ensino da matemática, alfabetização matemática, grandezas e medidas, geometria espacial, número, massa e capacidade.	16
Formação continuada	Atualização de professores, formação continuada de professores, formação continuada em serviço, formação de alfabetizadores, formação de formadores, progressão continuada.	17
Formação docente	Formação de professores, formação de professores em serviço.	15
Letramento	Linguagem, literariedade, leitura, literatura infantil, contos de fadas.	19
História oral	Narração, narrativas, narrativas de memórias, contar histórias.	06
Lúdico	Imaginação, jogo.	06
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa.	33
Política pública educacional	Política educacional, política de alfabetização, política pública, política pública de formação de professores e resolução de problemas, programas de governo, políticas públicas para o livro de leitura, Programa Um Computador por Aluno.	17
Professor alfabetizador	Professor formador.	07
Prática pedagógica	Prática de alfabetização, prática profissional, prática docente.	05

Fonte: da autora.

Todavia, encontramos significados diferentes para a palavra-chave PNAIC como: Pacto Nacional pela Educação Na Idade Certa e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Congregamos, na palavra-chave **Didática** alguns equivalentes discursivos para evidenciar como campo do ensino, estratégias de leitura, sequência didática, metodologia, processos de ensino e aprendizagem, tecnologias de informação e comunicação, ensino de leitura etc. É claro que a Didática, enquanto disciplina, ultrapassa o sentido de metodologia ou estratégias de ensino, o que denota outro equívoco de formação, enquanto o termo **prática pedagógica ou prática docente**, foi sutilmente enfatizado na pesquisa e, quando

citado, refere-se a prática de alfabetização ou profissional. Para nós esta expressão é fundamental, considerando que queremos saber se a formação do PNAIC se efetiva nesta prática pedagógica e de que maneira ocorre esta efetivação.

## 2.1. As categorias teóricas

As palavras-chave evidenciadas na análise dos trabalhos são: PNAIC, letramento, alfabetização, política pública educacional, formação continuada, educação matemática, formação docente e didática.

A categoria **PNAIC** é discutida enquanto uma proposta de **Política Pública** (outra categoria encontrada) que trata da formação de professores alfabetizadores. É abordada como um direito, mas também como uma possível solução para as fragilidades dos processos de alfabetização do Ensino Fundamental. Em alguns trabalhos, a crítica em se conceber uma **política educacional** baseada em resultados de avaliações externas como a Provinha e a Prova Brasil são tratadas como no mínimo, questionáveis, mas não apresentam proposições alternativas aos exames. Mesmo com a crítica, a discussão em torno dos resultados indica que há que se pensar em novas estratégias para melhoria da qualidade do ensino e como o foco central do PNAIC é a formação do professor, alguns trabalhos agregam a discussão no sentido de atribuir o curso como um direito previsto em lei e dever do Estado em ofertar, trazendo novas metodologias para melhorar as práticas de sala de aula.

O Caderno de Apresentação do PNAIC Linguagem informa que “na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2012b, p.5).

As categorias **Alfabetização** e **Letramento** são apresentadas conforme proposto no programa: a garantia do direito das crianças de serem alfabetizadas até os 8 anos de idade e a função social deste aprendizado, reafirmando o cumprimento do plano de metas da Declaração de Jomtiem, um compromisso com a manutenção do Estado capitalista de formar para a empregabilidade do mercado de trabalho.

Em **Formação Continuada** e **Formação docente**, o debate gira em torno da proposta de aperfeiçoamento profissional do docente e o que se pretende ideologicamente delinear com a responsabilização do professor para com o direito

de a criança em alfabetizar-se. Os trabalhos reconhecem positivamente as vantagens pedagógicas que a formação continuada do PNAIC proporciona e sua abrangência nacional, dada a oportunidade quase que exclusiva que muitos docentes, principalmente do interior do país tiveram de formação em serviço. Os trabalhos selecionados durante a realização do Estado do Conhecimento trouxeram estudos do PNAIC enquanto política pública, valorização da prática docente encontrada na proposta do curso e comparações entre outros programas de formação.

Neste sentido, optamos por selecionar uma tese intitulada **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**, de Daisinalva Amorim Moraes, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Objetivamos realizar uma análise mais aproximada do estudo considerando o sentido das categorias mencionadas como nosso objeto de pesquisa. Cabe ressaltar, que, este trabalho assemelha-se a nossa proposta, no que terversa sobre a influência da formação continuada na prática docente.

A tese refere-se a um Estudo de Caso sobre as influências de dois cursos de formação na prática pedagógica de um professor atuante em classe de alfabetização: o programa Alfa e Beto e o PNAIC. O programa Alfa e Beto é, na definição da autora, “Um programa estruturado de alfabetização, não permitindo ao professor a organização de sua rotina de trabalho [...] tem como base o método fônico, que consiste em atividades fônicas e atividades metafônicas” (MORAES, 2015, p. 94). O PNAIC para Moraes (2015, p. 124):

Está estruturado em fundamentos teóricos e práticos, na perspectiva da ação – reflexão – ação, ou seja, como o programa não é um programa de ensino, mas de formação continuada, os pressupostos teóricos articulam-se entre a formação dos professores e a sua prática de sala de aula, materializando-se através de materiais didáticos diversos, não estruturados e de uma rotina que permitem ao professor a organização do seu ambiente alfabetizador, possibilitando ao estudante circular com os usos e funções sociais da escrita no contexto escolar.

Além de explicitar a estrutura dos dois programas, o trabalho aborda os conceitos de alfabetização na perspectiva epistemológica do construtivismo, dos estudos sobre consciência fonológica, psicogênese da língua escrita etc.

A investigação da prática do professor participante é o foco da pesquisa. A autora acompanhou o professor e sua turma por dois anos e pôde comparar as alternâncias de sua postura diante das propostas diferentes de cada programa. No primeiro ano, o professor esteve mais resistente em aderir às proposições do curso Alfa e Beto, já no segundo ano da pesquisa, demonstrou mais abertura para aplicar as sugestões advindas do PNAIC. A autora conclui inferindo que o **pouco tempo** como docente influenciou na conduta do professor que, por vezes, lançava mão da sua experiência de aluno para decidir sobre a adesão ou não de uma ou outra proposta das formações. Outra conclusão destaca que a formação teve influência na prática pedagógica do professor, sobretudo o PNAIC que o levou a reconsiderar alguns conceitos e a socializar, com seus pares, as descobertas e angústias do cotidiano escolar.

O estudo de Moares (2015) contribuiu com algumas assertivas para a nossa pesquisa: a) o perfil do professor que podíamos encontrar: iniciante ou experiente; b) a experiência com outras formações que podem influenciar na prática pedagógica pós PNAIC e, c) as concepções acerca de alfabetização que o professor construiu ao longo de sua carreira docente.

Nesse movimento de identificar as pesquisas sobre o PNAIC, consideramos ser este o momento de apresentarmos o nosso objeto de estudo considerando-o enquanto política de formação continuada e sua efetividade na realidade da SEDF. Cabe-nos ainda, discorrer sobre a implantação do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, quando, em 2005, o DF iniciou a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Portanto, deveremos atender a este objetivo no próximo capítulo.

### 3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

O objetivo deste capítulo é apresentar o objeto de nossa pesquisa o PNAIC, mas iniciaremos com uma proposta anterior ao Pacto: o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que foi implantado na rede pública do DF a partir de 2005 e que trouxe a organização escolar em ciclos de aprendizagem em substituição a proposta de seriação para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

#### 3.1. O Bloco Inicial de Alfabetização - BIA

O Bloco Inicial de Alfabetização, conhecido como BIA, começou a ser implantado no DF a partir de 2005 com a publicação do Decreto nº 25.619, de 1º de março de 2005 (DISTRITO FEDERAL, 2012; 2014), que regulamentou a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. As escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ceilândia foram as primeiras e, nas demais cidades e unidades escolares, a ampliação ocorreu de forma gradativa. Em 2009, todo o Ensino Fundamental de 9 anos já estava implantado em todas as escolas da Rede Pública do DF, conforme organização do quadro 4:

**Quadro 4** - Cronograma de implantação do Ens. Fund. de 8 para 9 anos no DF

ANO DE IMPLANTAÇÃO	CIDADE
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará, Samambaia
2008	Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Cruzeiro, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho

Fonte: Distrito Federal (2014, p. 12).

O BIA preconizou a organização escolar em ciclos de aprendizagem, adotando a progressão continuada no bloco, com retenção apenas no 3º ano. Segundo o documento que norteia as ações pedagógicas do 2º ciclo e do BIA, (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 13):

Os resultados obtidos a partir do período de implantação do BIA – de 2005 a 2011 – em relação aos anos anteriores, quando o Ensino Fundamental do DF era organizado em oito anos, indicam diminuição do percentual de reprovação dos estudantes de 15% nas 1ª e 2ª séries para 7,4% no final do BIA.

O documento ainda apresenta dados que mostram melhora no desempenho dos alunos na Provinha Brasil entre os anos de 2009 a 2012, como avanços na qualidade de ensino após a implantação da proposta pedagógica do BIA. Deste modo, justifica-se também a ampliação da organização dos ciclos para os 4º e 5º anos (2º bloco) até 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Segundo Villas Boas (2006) no Brasil a organização escolar em ciclos surgiu na década de 60. As experiências pioneiras foram no Distrito Federal (Fases e Etapas, de 1963 até o final da década de 60), a de São Paulo (Organização por Níveis, de 1968 a 1972), a de Santa Catarina (Sistema de Avanços Progressivos, de 1970 a 1984) e a do Rio de Janeiro (Bloco Único de Alfabetização, de 1979 a 1984). Ainda no DF, década de 80, foi implementado o Projeto ABC que tinha como objetivo o não fracasso escolar em um processo contínuo de alfabetização, mas como outras ações, entre 1995 e 1998, como formação de professores e criação de escolas que atuavam como centros de referência, não obtiveram êxito e foram descontinuados, destaca Villas Boas 2006.

As propostas que antecederam o BIA tinham como princípio combater os elevados índices de reprovação e repetência da época, indicadores que sempre estiveram ligados diretamente a avaliação. Contudo, sem querer isentar a avaliação do peso que carrega, as práticas avaliativas são parte do processo de aprendizagem, construído por meio de propostas articuladas na escola, infelizmente, é a realidade ainda que encontramos, a avaliação tem um fim em si mesmo, excludente, classificatória e eliminatória. Dois documentos foram publicados para subsidiar os professores no trabalho com o Bloco: as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização, em 2006 e 2012 (1ª e 2ª edições) e Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco, em 2014, ambos organizados pela SEDF. O segundo documento amplia a proposta teórico-metodológica para os 4º e 5º anos (2º bloco). Tratemos então do documento ainda em vigor, as Diretrizes Pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco, tem como princípio:

[..] a progressão continuada das aprendizagens, se efetiva por meio de cinco elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico escolar: a) gestão democrática; b) formação continuada; c) coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular: eixos integradores. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 20).

Deste modo, a organização do trabalho pedagógico reorganiza o tempo e os espaços na escola, levando em consideração sujeitos que os constituem, vejamos:

A **gestão democrática** pressupõe uma participação da comunidade escolar, não só através da escolha da equipe gestora pelo voto, mas com direito assegurado para participar das decisões e debates na instituição. A comunidade não é constituída apenas de funcionários, mas de alunos e suas famílias (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20). “A gestão democrática possibilita espaços de reflexão e debate acerca dos desafios a serem enfrentados e das alternativas para sua superação em cada unidade escolar”, e, continua:

Passa, portanto, pela construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da e na escola que considere a existência de diferentes sujeitos sociais que influenciam e são influenciados nos espaços e tempos escolares e a constituição das identidades como resultado dessas interações. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21)

A **formação continuada**, tema central do nosso trabalho, é apresentada como “um repensar permanente da prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, à luz dos estudos e pesquisas” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22). O documento pontua que a formação docente não deve ser entendida como uma forma de superar lacunas ou fragilidades, mas que deve ser permanente no desenvolvimento profissional do professor, numa perspectiva crítico-reflexiva. Logo, elenca as diversas instâncias formativas que estão à disposição dos professores: A EAPE, coordenações da SUBEB<sup>6</sup>, as Gerências de Educação Básica e o CRA<sup>7</sup>, os coordenadores e equipes pedagógicas das escolas.

A **coordenação pedagógica** acontece no turno contrário da regência do professor, com carga horária de 15 horas semanais, possibilitando realizações de “[...] formação continuada docente, o planejamento e avaliação dos trabalhos

---

<sup>6</sup> Subsecretaria de Educação Básica que é composta por coordenações e núcleos no âmbito central da SEEDF.

<sup>7</sup> Com a ampliação do 2º ciclo para os 4º e 5º anos, o CRA hoje denomina-se CRAI – Centro de Referência em Anos Iniciais, que prevê atendimento e assessoramento pedagógico para o professor e alunos do 1º ao 5º anos.

pedagógicos, bem como o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes, entre outras” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 26). Desse modo, as Diretrizes Pedagógicas afirmam que é preciso significar o espaço da coordenação pedagógica para um trabalho conforme a organização escolar em ciclos requer, com atuação dinâmica da equipe gestora e do coordenador pedagógico do efetivo envolvimento dos demais profissionais e professores da escola. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 28).

A avaliação formativa assume a função diagnóstica no BIA, utilizando-se a expressão **Avaliação para as Aprendizagens**, assumindo assim a centralidade da Organização do Trabalho Pedagógico, de modo que “a parceria entre avaliação e aprendizagem se estabelece a partir da compreensão, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo, de que todos são capazes de aprender e que fazem isso de diferentes formas e em diferentes espaços de tempo” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 29). Também a articulação de dados oriundos de níveis diferentes avaliações: avaliação do trabalho da escola (avaliação institucional) e avaliação em larga escala (avaliação externa).

Por fim, a **organização curricular** se dá por meio do Currículo em Movimento, que propõe o trabalho com os eixos transversais - Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade – que sustenta a prática didático-pedagógica e os eixos integradores dos Anos Iniciais - Alfabetização, Letramentos e Ludicidade – articulando objetivos e conteúdos curriculares, devendo contemplar simultaneamente a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

Consideramos um avanço a implantação do BIA na rede pública do DF ainda em se tratando de uma política de Estado, que não foi interrompida com a alteração de governos que se sucederam. Entretanto, há que se levar em consideração uma crítica que se estende a outras políticas públicas sobre as condições objetivas e subjetivas que também compõe o espaço escolar. Ou seja, cada um destes cinco elementos precisam estar muito bem articulados entre si e com condições de efetividade na escola. Outro ponto a se discutir é a falta de entendimento, por parte dos professores, da proposta dos ciclos para as aprendizagens.

Os professores participantes de nossa pesquisa, elencaram diversas dificuldades na efetividade de ações proposta nas Diretrizes Pedagógicas. Estas propostas versam desde as formações centralizadas na sede EAPE, até a falta de profissionais nas instâncias local e central da SEDF para apoio aos projetos da escola. Cabe informar que desde 2015, a CRE de Planaltina não dispõe de professores no CRA, pois foram dispensados na troca de governo. Sem antecipar as análises da pesquisa e ao mesmo tempo, sem desconsiderar essas importantes informações, traremos alguns enxertos para essa discussão no sentido de dar apoio a análise teórica da proposta do BIA. Deste modo, estão identificados pelas letras **P** de professor e **A, B e C** que representam as instituições escolares e por **números de 1 a 6** que significa a ordem de fala no Grupo Focal. A caracterização dos sujeitos será explicitada no capítulo metodológico.

Sobre a formação continuada, a SEDF ofertou o curso **Alfabetização e Linguagem** para subsidiar, a implantação do BIA, mas no entendimento dos professores a proposta dos encontros não trouxe ganhos pedagógicos:

Teve um [curso] que eu não gostei, era o do BIA, um que tinha muita teoria... Nossa gente, ele era muito pesado, muito texto, cansativo, a gente passava a tarde inteira lendo. (BP2)

A gente fez um curso, acho que foi 2009... Assim todo curso é bom, mas tem uns que são maçantes. Esse por exemplo do BIA, a gente lia a manhã toda, uma coisa chata... Podia ter sido igual no PNAIC, a gente lia em casa e no curso fazia outras coisas... Esse quase não consegui ir até o final (CP2)

Apontaram como fator negativo a redução de vagas do PNAIC, uma consequência da dispensa das Orientadoras de Estudos no início de 2015, a formação nos anos de 2015 e 2016 foi realizada por professores de outras equipes pedagógicas da CRE Planaltina que não puderam atender todo o quantitativo de professores.

- Redução de vagas do PNAIC nos anos de 2105 e 2016:

Primeiro que eles não ofertaram pra todos... eu estava no ciclo e fui, mas a colega não foi selecionada pra fazer porque tinha a limitação do número de vagas né? E aí que eu acho que piorou mesmo, porque nem que você trouxesse para o grupo não dava, porque eu

estava fazendo o curso e as meninas não, então pecou mais ainda quando foi para o de Ciências e o Interdisciplinar. (AP5)

- Sobre a progressão continuada:

Mas é o sistema! Porque o aluno não é bem alfabetizado lá na base, nos Anos Iniciais, eu vejo isso no 1º ano! A gente vê a dificuldade, vê que aquele menino não foi alfabetizado, eu acho que ele deveria ficar e não seguir... Aí ele vai para o 2º ano, chega no 2º ano não tem como! O Polo tá mesmo atrapalhado, tá demorando pra diagnosticar esses meninos, não tem como ter essa ajuda externa, é assim que está acontecendo e empurra-se pro 3º. Chega no 3º ano é base: vai ou fica! Então aí o menino fica retido! Mas ele já perdeu três anos da vida dele. (BP6)

Eu acho muito injusto 1º, 2º e 3º... Os meninos que começam com dificuldade no 1º, eles estão refletindo no 3º! (BP3)

O primeiro discurso do PNAIC assim, eu tive um pezinho atrás... Porque eles começaram o PNAIC já defendendo demais o BIA... "Lá vem esse negócio de política que vai defender que o menino tem que avançar..." Aí mostraram muito né, práticas de outros lugares que davam certo... Mas eu ainda acho que o BIA não tá certo ainda... Essa questão do bloco, tem alguma coisa que tem que ser mudada ainda... A sensação que eu tenho é que tá sendo só empurrado... (BP2)

Porque eu vejo assim, eu tive experiência na supervisão e tudo, o que eu vejo é assim, que o menino que tem dificuldade no 1º, que a gente já vê que precisa de uma intervenção, de medicar alguma coisa, ele vai chegar no 3º com o mesmo problema ou pior! (BP3)

- Sobre a atividades e avaliações:

Tá chegando menino pré-silábico no 3º ano, e aí? E a autoestima? Qual a diferença dele estar no 1º, no 2º ou no 3º se ele está pré-silábico? (BP3)

Mas pelo menos ele tem a mesma idade gente! (BP1)

Mas as atividades? As avaliações? Às vezes ele fica constrangido sabe porquê? Porque as atividades são totalmente discrepantes! (BP3)

Mas uma das práticas do PNAIC era usar a mesma atividade com uma abordagem diferente! (BP1)

Mas nem sempre dá P1! (BP3)

- Sobre a falta de profissionais capacitados na CRE Planaltina:

Ciências e o outro [interdisciplinar] acho que pecou mais ainda, porque, porque tiraram os professores que estavam capacitados, que tinham feito a formação direitinho, que já conheciam o programa né... Tiraram, reduziram e assim "Quem quer? Quem quer?" Jogou ao léu, as meninas assim, tavam com muito boa vontade, mas eu acho assim que pecou demais, demais, demais e aí foi que não atingiu mesmo o objetivo! [...] (AP5)

Olha, vou te contar! A gente fica muito só na escola... Antes tinha o CRA que vinha dar um suporte, fazia oficinas, estudo... era só a gente pedir... hoje só tem aquele povo lá, que faz uma cara de espanto quando a gente vai pedir, parece que estão mais perdidos que a gente (risos). (CP4)

As meninas até tentaram, mas assim, foram pegas de surpresa pra dar o curso, nem era a área delas... Tinha dia que tudo tava confuso, aí a gente ajudava... Mas acho falta de respeito tirar quem já tava lá e praticamente obrigar os outros a dar o PNAIC... falta de respeito com elas e com a gente... (BP5)

- Sobre a falta de profissionais capacitados na escola que possam dar apoio as ações pedagógicas dos professores:

Enquanto não tiver o grupo de apoio o menino vai ficar quatro anos no 1º ano! Aí você imagina um menino de 10 anos numa turma de 6? Vai estrangular lá no 3º! Agora, se não existir mais o bloco, o menino vai passar 5 anos aqui na mão da gente. (BP1)

De qualquer forma ele vai emperrar lá no 3º! (BP3)

Eu ainda acho que é melhor ele ir andando... (BP1)

Por isso eu desisti do 3º ano. (BP6)

Agora, o muito cruel Maira, é que a gente seja cobrado no 1º, no 2º e no 3º ano, por aquilo que a gente não dá conta, entendeu?! (BP1)

Todo mudo cobra! (BP3)

Todo mundo! A família cobra, o colega cobra, a direção cobra, a regional cobra entendeu?! E assim é muito cruel porque aqui, como diz aquela professora... É cuspe e giz né!? Aqui na Escola B a gente tem uma realidade um tanto diferente das outras escolas, mas ainda assim o peso é só seu, porque é impossível o supervisor, o coordenador te ajudar pela demanda, a gente não tem nenhum outro tipo de apoio, nenhum! Até hoje não foi liberado um pedagogo para nossa escola, isso tem quanto tempo? Dois anos? E quando tem pedagogo é um só! (BP1)

Já vai para três anos! (BP6)

Pois bem, não tem equipe, Fulana saiu da Sala de Recursos, não autorizaram outra pessoa para o lugar, a Beltrana já tem que uma certa quantidade, não dá pra aceitar mais ninguém, Cicrana saiu do Polo... entendeu?! Então assim é cada um por si mesmo. (BP1)

Nos discursos dos professores podemos perceber que os vários problemas elencados consideram que a proposta do BIA ainda precisa ser mais debatida e compreendida. Freitas (2005) discute sobre a Teoria Educacional e a Teoria Pedagógica. A primeira trata da “[...] concepção de educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos” (FREITAS, 2005, p. 93). A Teoria Pedagógica, segundo mesmo autor, está localizada dentro da Teoria Educacional, versa sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, das metodologias específicas de, como na prática, se efetivará a Teoria Educacional. A visão social que se tem da escola ainda é uma visão seletiva, um local para preparação de recursos humanos, do ponto de vista funcionalista e, como consequência, nos deparamos com a contradição de se pensar uma política não excludente para uma escola que com o passar dos anos continua a excluir.

As publicações de Diretrizes Pedagógicas *per si* não garantem ações afirmativas para que se desenvolvam dentro das escolas. As formações para a implantação do Bia e do 2º bloco visam estudos, reflexões e mudanças cognitivas para a prática pedagógica. Todavia, não se conseguiu entender a complexidade do espaço escolar, que estão burocratizados, fragmentados e sem estrutura para absorver as mudanças desejadas. Trouxe ainda uma responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos que na teoria deveria ser compartilhada entre professores, gestores, equipes de apoio e nos níveis locais e centrais da SEDF, mas que na prática não se relacionam, não se articulam e a carga recai apenas no professor, que está diretamente ligado ao aluno. O professor por sua vez se vê impossibilitado, diante da responsabilidade individual, de refletir sobre suas ações, discutir sobre sua formação e contribuir para a ressignificação da escola e acaba não se reconhecendo como parte do processo. A isto denominamos de trabalho alienado: sem participar do processo educativo. a apenas dos resultados, o professor encontra-se alheio ao contexto social que constitui o ambiente escolar, vira apenas executor de tarefas.

Uma escola inserida em um modelo de sociedade capitalista reproduz os modos de organização e produção deste sistema. A luta contra hegemônica a este

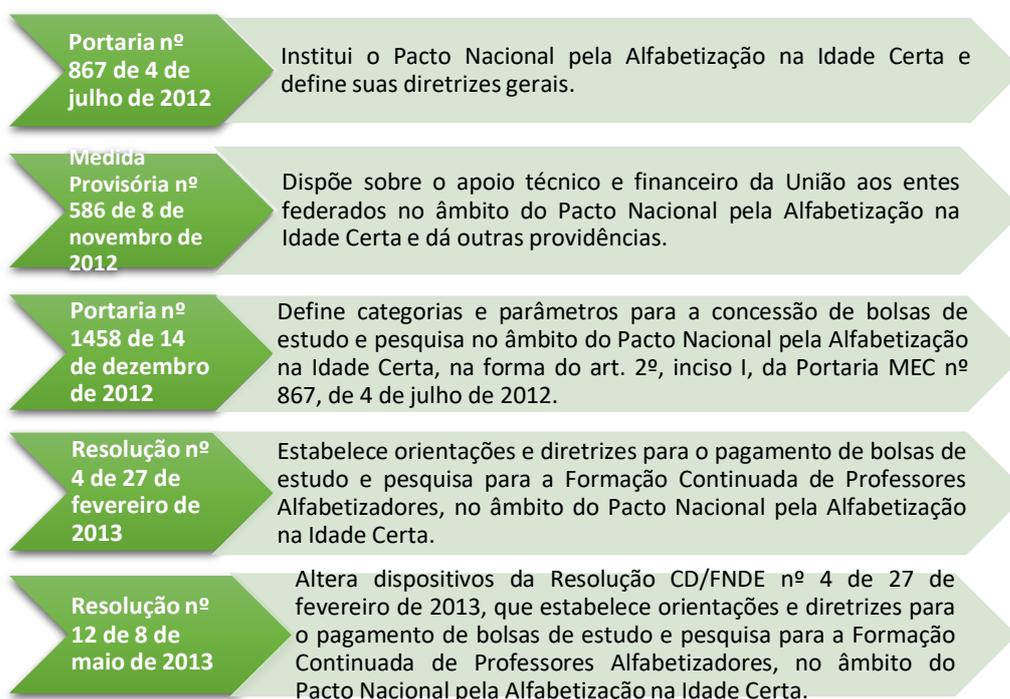
aparelhamento precisa ser pensada de dentro da escola, com os sujeitos que fazem parte dela, é preciso identificar as especificidades de cada uma. A Rede Pública de ensino pode ser uma só, mas cada unidade escolar é diferente em suas peculiaridades, não há como padronizar totalmente a prática, isto é um ato de regulação capitalista. O que se pode é pensar em Teorias Educacionais que possam ser discutidas pelas em nas escolas a melhor forma de implantá-las, produzindo assim coletivamente as Teorias Pedagógicas, que são as metodologias de sala de aula.

Do nosso modo de pensar, o PNAIC teoricamente buscou fornecer ao professor modos de criar essas metodologias, mas na prática proporcionou o praticismo uma vez que trouxe responsabilização e regulação do trabalho docente. Vejamos no próximo tópico a proposta do Pacto.

### 3.2. Apresentando o PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, é um acordo formal assumido pelo Governo Federal juntamente com os Estados, municípios e entidades brasileiras, visando firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 9 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

**Figura 2 - Legislação que regulamenta o PNAIC**



**Fonte – Da autora.**

Como uma formação continuada destinada a todos os professores alfabetizadores do país, os documentos legais que o regem estão descritos na página anterior (Figura 2).

Como justificativa, o Caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 05) apresenta o seguinte texto, já citado em parte, anteriormente:

Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. ((BRASIL, 2012b, p. 05).

O documento destaca que o eixo principal se refere a formação continuada de professores e que as ações para desenvolvimento deste pacto firmado estão apoiadas em quatros eixos pedagógicos (BRASIL, 2012b, p. 05), conforme a figura 3.

**Figura 3 – Eixos pedagógicos do PNAIC**



**Fonte –** Da autora.

Esta formação traz como um direito a plena alfabetização das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e com isso uma responsabilização do professor com esta tarefa. Tendo em vista que a formação continuada é o eixo central, Dantas (2007, p. 63) afirma que a formação contínua exige: “a) do professor: disponibilidade para a aprendizagem; b) do processo formativo: que possibilite um aprendizado; c) do sistema escolar ao qual se insere como profissional: condições para continuar aprendendo”.

Além do material didático elaborado pelas universidades selecionadas pelo programa, o cursista recebia bolsa de estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para viabilizar a participação nos encontros presenciais e subsidiar a compra de acervo bibliográfico. O material didático e literário para os alunos, acompanhamento e assessoramento dos orientadores de estudos para os professores e suas turmas, o recebimento de bolsa de estudo para os alfabetizadores, são alguns dos aspectos, não contemplados nas outras formações citadas anteriormente e previstos para o Pacto, trouxeram um caráter mais abrangente ao curso.

### **3.3. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo**

O curso é ministrado por Orientadores de Estudos que também são professores da Educação Básica com experiência em tutoria, de preferência que tenham atuado no Pró-Letramento, além de possuir formação em Pedagogia ou outra licenciatura e ter atuado por no mínimo três anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A formação dos Orientadores de Estudos é de responsabilidade das universidades federais e estaduais selecionadas pelo programa. Este curso é de capacitação e presencial com duração de 200 horas anuais. No Distrito Federal a Universidade de Brasília (UnB), através do Centro de Formação Continuada de Professores (CFORM) atuaram como gestores da capacitação desses profissionais. Os alfabetizadores também recebem bolsa de estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para, além da participação na formação e aquisição de acervo bibliográfico, custear a confecção de materiais pedagógicos que serão utilizados nos encontros com os professores cursistas.

O Curso presencial, destinado aos Professores teve 120 horas em 2013, 160 horas em 2014, 80 horas em 2015 e 80 horas em 2016. Conforme apresentado anteriormente, o curso fundamenta-se no Programa Pró-Letramento cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. No PNAIC (BRASIL, 2012a) também estão previstas ações que contribuam para:

- O debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização;
- Os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças;
- O planejamento e avaliação das situações didáticas;
- O conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

No DF, em razão da jornada ampliada, os professores atuam em regência de classe em um turno e o outro é destinado à coordenação pedagógica. O PNAIC foi ofertado uma vez na semana, as terças ou quintas-feiras, no turno contrário ao da regência de classe, ou seja, no horário da coordenação pedagógica. Nos outros Estados do Brasil, a formação aconteceu quinzenalmente, uma vez ao mês ou mês aos finais de semana ou ainda à noite, de acordo com cada realidade.

### **3.4. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais**

O material distribuído pelo MEC inclui Cadernos de Formação para os Orientadores de Estudos e para o professor alfabetizador participante, conforme apresentado no quadro 5.

**Quadro 5 - Estrutura curricular dos cadernos de formação**

FORMAÇÃO LINGUAGEM (2013)	FORMAÇÃO ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA (2014)
Caderno de apresentação do programa, incluindo texto com sugestões para organização do ciclo de alfabetização	Caderno de Apresentação
Caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo)	Caderno de Princípios de Gestão de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização
- Oito cadernos para cada curso (8 unidades): - 8 cadernos para os professores do ano 1; - 8 cadernos para os professores do ano 2; - 8 cadernos para os professores do ano 3; - 8 cadernos para os professores das turmas multiseriadas e 1 Caderno de Educação Especial.	10 cadernos de formação
FORMAÇÃO CIÊNCIAS E INTERDISCIPLINAR (2015 E 2016)	
Caderno de Apresentação	
Caderno de Princípios de Gestão de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização	
10 cadernos de formação	

Fonte: Da autora a partir dos Cadernos de Apresentação (2012; 2014; 2015).

Outros materiais como livros textos on-line, vídeos e jogos serviram de apoio pedagógico ao curso e, assim como os cadernos de formação, foram distribuídos pelo MEC, por meio de diversos programas já existentes.

### 3.5. Avaliações sistemáticas

As avaliações sistemáticas compreendem três componentes: a) as avaliações processuais, discutidas ao longo do curso de formação, podendo ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto aos educandos; b) A utilização dos resultados da Provinha Brasil em um sistema disponibilizado pelo MEC. Esta avaliação é aplicada no início e no final do 2º ano e que permite aos docentes e gestores analisar as informações geradas e planejar ações pedagógicas a partir destas informações e; c) Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), concebida pelo INEP, visa medir os níveis de proficiência em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática.

Os 4 eixos apresentados, subsidiam a proposta de formação concebida pelo Pacto, referendando assim “[...] à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017).

### **3.6. Gestão, controle social e mobilização**

A organização institucional proposta por este eixo teve por objetivo a interação entre os entes públicos responsáveis pela implantação do Pacto: a) Comitê Gestor Nacional; b) Coordenação institucional em cada estado; c) Coordenação Estadual e; d) Coordenação Municipal. Dessa forma, objetivava-se abrir um diálogo entre as redes estaduais e municipais de educação com as instituições formadoras para fomentar discussões acerca da formação inicial e continuada de professores, bem como articular as várias políticas educacionais do MEC. Foi desenvolvido também um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, o SISPACTO, para acompanhamento e monitoramento das ações de formação. (BRASIL, 2017)

Os quatro eixos apresentados, subsidiam a proposta de formação concebida pelo Pacto, para atender duas metas do Plano Nacional de Educação - PNE:

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

[...] Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 10-12).

Deste modo, a proposta de monitoramento e controle do Pacto, demonstra a intenção de regulação das ações pedagógicas nas escolas, o que vislumbra uma proposta de homogeneizar a prática o que pode gerar ingerência na autonomia das instituições em criar e organização as estratégias metodológicas de ensino.

### **3.7. Organização do PNAIC na CRE Planaltina**

No DF a formação dos Orientadores de Estudos era de responsabilidade da UnB, por meio do CFORM, responsável pela seleção dos professores. Após a formação quinzenal ministrada na UnB, os Orientadores de Estudos voltavam para

suas Coordenações Regionais de Ensino (CRE's), onde se planejava os encontros dos cursistas. Estes encontros aconteciam semanalmente no horário de coordenação do professor. Nosso estudo se localiza na CRE de Planaltina-DF e, nesta coordenação o Centro de Referência em Alfabetização (CRA) era composto por 14 Articuladoras que também atuavam como Orientadoras de Estudos do PNAIC, preparando os encontros com os alfabetizadores.

Os dados atuais disponíveis no site do PNAIC (BRASIL, 2017) registrou que, foram formados, entre os anos de 2013 e 2016, cerca de 1.176.488 professores alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos (Tabela 3).

**Tabela 3** – Quantitativo de professores e coordenadores formados pelo PNAIC

Formação Linguagem (2013)	Formação Alfabetização Matemática (2014)
313.599	<b>311.916</b>
Formação Ciências e Interdisciplinar (2015 e 2016)	
302.057	<b>248.919 alfabetizadores</b> <b>38.598 coordenadores</b>
TOTAL	<b>599.433 profissionais</b>

Fonte – Da autora a partir de dados disponíveis no site do PNAIC (BRASIL, 2017).

Os cadernos de formação do PNAIC trouxeram sugestões para os encontros, que nos outros Estados do país aconteciam quinzenal ou mensalmente e aos finais de semana, como já explicitado anteriormente. No DF a formação ocorria semanalmente. Cada CRE assumiu o formato do encontro, desde que contemplassem as propostas dos cadernos de formação e na realidade do DF. O grupo de orientadoras de Planaltina construiu um modelo de pauta bastante lúdica em que abordava sobre:

- **Socialização do Diário de Bordo:** Momento em que era socializado o registro do encontro anterior. A cada semana um professor cursista registrava em um caderno a suas impressões e reflexões acerca do que fora trabalho no dia da formação.
- **Leitura para Deleite:** Os organizadores da formação selecionaram livros de literatura infantil para cada ano/série para serem entregues para as turmas de alfabetização. Nesta parte do encontro eram estas obras como leitura dramatizada, compartilhada, vídeos etc, e sugestões para o professor utilizar em sala de aula.

- **Conteúdo da Semana:** Parte teórica do encontro apresentada para o professor com slides, jogos e brincadeiras, proposta teatral/canto/dança.

As pautas (Figuras 1, 2, 3 e 4) dos encontros traziam em sua estrutura a ludicidade e davam pistas de como seria a formação daquele dia.

**Figura 4 - PNAIC Língua Portuguesa**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Subsecretaria de Educação Básica

**Pauta**  
25 de abril de 2013

- ✓ Socialização do "*Diário de Bordo*".
- ✓ Balões ao vento.
- ✓ *Direitos de Aprendizagem no ciclo de Alfabetização- Língua Portuguesa.*
- ✓ Trabalho em Grupo: Produzindo atividades pedagógicas.
- ✓ Intervalo.
- ✓ Leitura para deleite: Rápido como gafanhoto, de Audrey Wood (sorteio para o próximo encontro)
- ✓ Retomada do texto - Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental.
- ✓ Atividade extraclasse - Análise das Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças.
- ✓ **Para refletir:** *Considerar a aprendizagem como direito traz mudanças na prática do professor?*

Equipe de Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

**Figura 5 - PNAIC Língua Portuguesa**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
Subsecretaria de Educação Básica

**Pauta**  
02 de maio de 2013

- ✓ Socialização do "*Diário de Bordo*".
- ✓ Reflexão sobre o texto **Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental.**
- ✓ Dança circular: My the Circle.
- ✓ Leitura para deleite: Miguel
- ✓ Slides (texto: avaliação/Arthur Gomes de Moraes).
- ✓ Intervalo.
- ✓ Análise do livro em grupo - roteiro.
- ✓ Atividade extraclasse: **preencher a Ficha de Acompanhamentos dos Alunos; entregar o Relatório Reflexivo Avaliativo da Unidade 1 e a Ficha Perfil da Turma no encontro do dia 23/05.**
- ✓ **Dança circular:** "Eu te recebo, te dou espaço e sigo em frente."

Equipe de Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

**Figura 6 - Pauta PNAIC Matemática**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do DF  
Subsecretaria de Educação Básica  
CRE Planaltina – GEB

**Pauta**  
07 de outubro de 2014

- Socialização do Diário de Bordo
- Leitura para Deleite - *Batendo uma bolinha*
- Despertando Meu ser Matemático:  
*Cartela Mágica.*
- Tabuada.
- Momento em grupo.
- Atividade Avaliativa.

"Quem tem muito pouco, ou quase nada,  
Merece que a escola lhe abra os horizontes."  
*Emília Ferreira*

Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

**Figura 7 - Pauta PNAIC Matemática**

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação do DF  
Subsecretaria de Educação Básica  
CRE Planaltina – GEB

**Pauta 18 de Novembro**

- ✓ Socialização do diário de bordo
- ✓ Leitura deleite: *Irmãos gêmeos*
- ✓ Revisando os 12 princípios
- ✓ Vídeo Inmetro
- ✓ Oficina de capacidade:  
-Atividade em grupo
- ✓ Oficina de comprimento:  
-Atividade em grupo
- ✓ E o que fazer com a temperatura?

"O professor não ensina, mas  
arranja modos de a própria criança  
descobrir. Cria situações-problemas".  
*Jean Piaget*

Orientadoras de Estudo CRA/PNAIC

Fonte: Franco e Dantas (2016).

Segundo as Orientadoras de Estudos, a avaliação dos encontros era de suma importância para que pudessem a cada semana reelaborar os planejamentos, adequando a proposta de formação para cada uma das 14 turmas da CRE de Planaltina. Franco e Dantas (2016) explicam que esse momento se dava na Socialização do Diário de Bordo ou em situações onde os professores apresentavam relatos de atividades realizadas com suas turmas. Vários fatores eram considerados, desde a quantidade de cursistas até a localidade das escolas (zona urbana, do campo etc).

Na CRE de Planaltina, como já informamos, eram 14 Articuladoras do CRA e Orientadoras de Estudos que atenderam cerca de 400 professores alfabetizadores na formação (curso presencial) por semana, nos anos de 2013 e 2014. No DF, em razão das eleições majoritárias, em 2015 com a troca de governo distrital, as Orientadoras foram dispensadas da função e alocadas em escolas para atuação em sala de aula. A nova gestão da CRE Planaltina lançou um edital para formação de nova equipe, mas até este ano de 2017 não houveram professores interessados em ocupar as vagas.

Devido a jornada ampliada instituída no DF, quando os professores atuam em regência de classe em um turno e o outro é destinado à coordenação pedagógica, o PNAIC foi ofertado uma vez na semana, às terças ou quintas-feiras, no turno contrário ao da regência de classe.

A formação das Orientadoras de estudo era quinzenal e segundo Franco e Dantas (2016, p. 03) o importante era:

[...] fazer a transposição didática do conteúdo específico que nos era ensinado, por professores linguistas e matemáticos, conhecimentos imprescindíveis à capacitação, mas que não poderíamos simplesmente repassá-los na formação. Era de suma importância que estes conteúdos fizessem sentido pedagógico para o professor, pois desta forma ele identificaria na sua prática cotidiana a teoria que poderia reorientá-lo para uma reflexão com base no conhecimento científico.

Esta demanda requeria uma predisposição para planejar situações com objetivos bem definidos, agregando componente de ludicidade para os encontros pois as Orientadoras de Estudos não queriam que os professores se sentissem pressionados ou obrigados a realizar tarefas, mas sim motivados participar das dinâmicas, dos jogos, das contações de história, por exemplo. O importante era aliar a necessidade da formação teórica proposta pelo programa e a ludicidade para tornar os encontros atrativos permeados de ações e reflexões da prática pedagógica dos professores cursistas.

Deste modo, levar os alfabetizadores a redescobrirem a importância da ludicidade para alcançar o sucesso escolar permeado por aprendizagens significativas era um de seus objetivos. Para as Orientadoras de Estudos, os professores e alunos deveriam estabelecer uma relação de cumplicidade, onde ambos estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem que resultam no interesse pelos conteúdos curriculares da escola. (FRANCO; DANTAS, 2016).

As avaliações sistemáticas, citadas anteriormente, foram ser aplicadas aos alunos ao final do Ciclo de Alfabetização, no caso o 3º ano do Ensino Fundamental, já em 2013. A Avaliação Nacional da Alfabetização se constituiu em cinco eixos: a) infraestrutura das instituições; b) formação de professores; c) gestão; d) organização do trabalho pedagógico e; e) desempenho.

Ressalta-se que os resultados da ANA, de cada CRE, eram apresentados e debatidos em reuniões na sede da SEDF a fim de se discutir novas estratégias de

atuação dos Articuladores do CRA, no intuito de melhorar o desempenho de toda a rede pública de ensino do DF. Mesmo sendo claramente velado, a exposição dos resultados acabava por ranquear as regionais de ensino e cada CRA buscava justificar a nota obtida na avaliação.

Diante deste quadro, Fidalgo e Fidalgo (2009) nos alertam que essa cultura do desempenho, cada vez mais legitimada pelas avaliações externas, leva o professor a privilegiar as ações pedagógicas de transmissão/ensino de competências e habilidades pontuais para ser medido por este instrumento avaliativo.

Mesmo visando garantir o trabalho de formação com a base teórica orientada pelo curso, as Orientadoras de Estudo, em seus planejamentos, discutiam como apresentar esta teoria de modo que levasse os professores a refletirem sobre a necessidade de aprendizagem dos alunos.

Era comum nas turmas de formação os alfabetizadores relatarem que **selecionavam os conteúdos** do Currículo pois os alunos não conseguiam acompanhar ou por ser difícil desenvolver tantas atividades lúdicas ou criativas em salas de aula visando atingir resultados na ANA. Desse modo, o trabalho tornava-se cada vez mais denso.

A rotina escolar nestes moldes acaba por condicionar o docente a desenvolver o seu trabalho acriticamente, como discute Fidalgo e Fidalgo (2009). Neste contexto o professor e a própria escola direcionam as atividades pedagógicas para fins de aferição de desempenho, impossibilitando que se ofereça aos alunos uma formação mais profunda, para além das avaliações externas, desenvolvendo assim o trabalho docente pela lógica das competências. (FIDALGO e FIDALGO, 2009).

Neste ponto do estudo, podemos inferir que o PNAIC se configurou, enquanto proposta de Política Pública que trata da formação de professores alfabetizadores, em um direito previsto em lei<sup>8</sup> como uma possível solução para as fragilidades dos processos de alfabetização das crianças que concluintes do 3º ano. Neste sentido, como proposta de aperfeiçoamento profissional do docente pretende-se,

---

8 Ver LDB nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Art. 63 - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

ideologicamente, delinear o compromisso do professor para com o direito da criança em alfabetizar-se.

Todavia, na intenção de instrumentalizar o alfabetizador com sugestões pedagógicas inovadoras, as Orientadoras de Estudos intensificaram o trabalho docente reforçando a proposta dos Direitos de Aprendizagem<sup>9</sup> que, de modo geral, busca abarcar as questões relacionadas ao processo de alfabetização das crianças observando apenas pela ótica da formação docente, sem levar em consideração que a complexidade do cotidiano escolar envolve questões como condições de trabalho, projeto político pedagógico da instituição, material pedagógico disponível (além do distribuído pelo programa), estrutura física das escolas, demandas sociais da comunidade escolar, relações entre os pares etc.

Na mesma proporção de intensificação de trabalho e no que se pensa sobre uma organização de trabalho pedagógico, a coordenação coletiva das Orientadoras de Estudos não tinha dia nem horários definidos. Este planejamento acontecia na própria CRE nos momentos em que não estavam em reuniões com a chefia ou cumprindo a agenda de assessoramento pedagógico aos professores, coordenadores e supervisores<sup>10</sup>, ou ainda desenvolvendo oficinas de formação nas escolas.

Diante deste quadro, as Orientadoras de Estudos acabaram por desenvolver seu trabalho pedagógico na perspectiva mecanicista, como um técnico. Sobre isto Contreras (2009) nos apresenta uma análise das vantagens, limites e possibilidades do profissionalismo, focando três concepções de docente: o professor técnico, o professor com um caráter reflexivo e o professor intelectual crítico.

O professor técnico é aquele que trabalha na perspectiva da racionalidade técnica, que busca soluções cotidianas tendo como base a solução instrumental, aplicando conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede de uma pesquisa científica. Neste sentido, lida com os imprevistos de forma racional, sem abertura para novas possibilidades de análise, neste caso as “respostas” ficam alheias as suas ações. Contreras (2009) ainda pontua que, como profissional reflexivo, o professor busca, nas resoluções das situações habituais, inserir-se no

---

<sup>9</sup> Direitos de Aprendizagem são os conhecimentos, habilidades e capacidades previstos para cada etapa de escolarização.

<sup>10</sup> Professor que assume uma função gratificada na escola para supervisionar, juntamente com a equipe gestora, as ações de coordenar o planejamento, a execução e avaliação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, dentre outras atribuições.

processo, testando e superando seus limites, por meio da **reflexão na ação**, da singularidade das situações educativas, o ensino é uma arte ou ainda como a reflexão depende do conhecimento acumulado ao longo da sua experiência.

O professor como intelectual crítico se apoia nos processos de reflexão de atuação da própria profissão e em seus fundamentos filosóficos, coerentes com a importância da função social e ideológica que cumprem. Assim sendo, a identidade docente está bem próxima da teoria que Contreras (2009) defende: que a profissionalização, traz uma responsabilização com as características que são inerentes ao trabalho docente: autonomia, responsabilidade e capacitação, sendo assim uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. Os professores dessa forma têm uma obrigação moral para com os alunos, muito mais que pressupõe seu contrato formal com o Estado.

A posição social e pública que ocupa o professor traz uma carga que dimensiona o trabalho docente para além da sala de aula, implicando assim em uma possível influência ou participação da comunidade nas decisões sobre o ensino. Neste sentido, a competência profissional também está ligada ao desenvolvimento das condições morais e condições materiais da profissionalidade, que alimenta as práticas e experiências do professor no exercício da sua função, trazendo à reflexão sobre as diferentes formas de se entender a autonomia docente. (CONTRERAS, 2009).

Podemos inferir que tal obrigação moral influenciava as ações das Orientadoras de Estudos que, mesmo assumindo várias funções, tinham como objetivo maior colaborar com a instrumentalização do professor alfabetizador, mas ao mesmo tempo proporcionar uma reflexão de sua prática. Nesta contradição, não faziam a reflexão de sua própria prática que as levavam para a alienação no sentido de não perceberem que reforçavam a intensificação de seu trabalho, vale ressaltar que, devidamente instruídas pela chefia dos Anos Iniciais na sede da SEDF, as Orientadoras de Estudos deveriam **seduzir** os professores alfabetizadores para a participação da formação do PNAIC, pois haviam sido investidos muitos recursos na oferta desta política pública.

Identificamos no desenvolvimento do trabalho das Orientadoras de Estudo a falta de consciência para compreender o real do contexto vivido, neste sentido buscavam incessantemente o ideal, mesmo que para tal as fronteiras do trabalho

fossem extrapoladas, sempre numa lógica de extrema eficiência e, o sentido utilitário era reforçado, para atender aos anseios dos professores.

Como professoras alfabetizadoras, as Orientadoras de Estudos vislumbravam atender à necessidade imediata dos professores, pois muitas se identificavam com os relatos e com experiências compartilhadas. Mas a própria proposta do Bloco de Alfabetização – BIA, era colocada em segundo plano em detrimento do ideal pedagógico do PNAIC, embora haja algumas semelhanças no que tange a responsabilização do professor, como veremos no capítulo destinado as análises do trabalho.

No capítulo a seguir, abordaremos sobre o método, a metodologia da pesquisa e a dinâmica do grupo focal.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é uma parte importante de qualquer estudo por ser responsável pelo percurso da investigação. Dito de outro modo, representa o mapa do caminho teórico-metodológico que o pesquisador percorrerá para encontrar as respostas as suas indagações.

Neste capítulo, temos por objetivo apresentar as fases desenvolvidas em todo o processo de pesquisa, justificando a natureza epistemológica, a abordagem investigativa e analítica, os instrumentos, as etapas, bem como caracterizar os sujeitos colaboradores deste trabalho, o contexto em que foi realizada e as análises dos resultados encontrados.

### 4.1. O Método

Metodologicamente, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, tendo em vista compreender o processo social da problemática de estudo. Segundo Creswell (2010), na investigação qualitativa as estratégias escolhidas têm grande influência sobre os procedimentos. Dito isto, o pesquisador pode estudar o(s) indivíduo(s), explorar processos, atividades e eventos ou aprender sobre comportamento da cultura de indivíduos ou grupos. Para Demo (1995, p. 32) a pesquisa qualitativa mira nos “[...] aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, pois enfatiza a compreensão do objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado.

Por entendermos que nosso objeto de pesquisa, a formação continuada segundo a proposta do PNAIC, não está afastada da realidade dos sujeitos nela imbricados. Pretendemos por meio do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) analisar a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, de três escolas na cidade de Planaltina-DF. Como observa Netto (2011, p.20) “[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e afetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” e, nesse movimento, saímos da aparência para apreender a sua essência.

Como ciência filosófica do marxismo, o Materialismo Histórico, estuda as leis sociológicas em que se organiza a sociedade. Busca-se compreender as relações entre trabalho e a produção material ao longo de sua história, por se constituir pela maneira como produz seus bens (meios necessários para sua subsistência) e pela forma como organiza o consumo desses bens materiais que, determinam a situação econômica dos indivíduos. Deste modo, são estabelecidas as relações sociais hegemônicas, de divisão de classes, divisão do trabalho etc. De acordo com Marx (2008, p. 45):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.

Estas relações são fundamentais para entendermos como os sujeitos pesquisados se inserem (ou são inseridos) na proposta da formação continuada do PNAIC, uma vez que quem determina o *modus operandi*, ou seja, qual será o fio condutor do curso é o Estado ou o próprio mercado, cabendo ao Estado o papel de mediador de interesses.

Pelo Materialismo Dialético podemos compreender as mudanças sociais, a relação do homem com o mundo e suas transformações. O termo **dialética** vem do grego *dialogos* e significa **movimento de ideias** e, neste movimento, pela prática social humana, o homem busca uma lógica racional para os fenômenos da natureza, da sociedade e de seu próprio pensamento. Entretanto, o homem é instável e contraditório. Por ser assim, e atuando sobre a realidade histórica questiona o que está posto indo e vindo em suas teorizações. Este movimento é denominado para filosofia o **devir**, ou seja, o processo de passagem de um estado para o outro. Konder (2008, p. 8) pontua que a dialética “[...] é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Como base filosófica do materialismo, a dialética nos propõe, enquanto pesquisadoras, reconhecer a importância da prática social como verdade.

Como princípio de investigação, o Materialismo Histórico Dialético requer muito mais do que postura crítica para conhecer o objeto de pesquisa. Requer

criticidade para analisar a realidade em todos os seus sentidos, pois uma vez estudada transforma-se na síntese das múltiplas determinações. Ou seja, o **MHD** é síntese de todas as interações sociais que compõe o objeto: o homem e a natureza, a política, os modos de produção etc. No campo da formação de professores buscase compreender como os sujeitos que participam das formações continuadas constroem suas relações com a proposta metodológica do curso, com seus pares, com a reflexão sobre a prática pedagógica, dentre outras questões que emergiram diretamente do campo da pesquisa.

Elegemos três categorias do MDH que permearam as etapas de investigação e da análise dos dados, são elas: totalidade, contradição e mediação. Segundo Netto (2000), a base indispensável para estudo são os três núcleos do arcabouço teórico de Marx, pois, assim, podemos compreender a teoria social da produção burguesa. Pela **totalidade** somos impelidos a considerar todos os níveis constitutivos do objeto o qual nos propomos a investigar, quer sejam eles político, social e econômico, ou outros, que podem se sobrepor conforme o nível de intencionalidade ideológica a qual o objeto foi pensado. A **contradição** está na própria sociedade capitalista, pois perpassa o movimento dialético de investigação. Em outras palavras, é o refletir sobre o imediato perguntando como ele se instaurou, se constituiu, o que de fato, pela contradição, percebemos como as relações estão interligadas e dependentes. A **mediação** dessas relações, no trabalho do pesquisador, permite contrapor os níveis constitutivos do objeto, uma vez que nem sempre essas relações são claras. No contato com o campo da pesquisa surgem situações diversas que se complementam, se repelem, mas que ao mesmo tempo formam o *corpus* da pesquisa científica.

#### 4.2. Técnica de análise

Para Marx (*apud* NETTO, 2011), o ponto de partida na investigação são os questionamentos acerca do objeto, as perguntas que inquietaram o pesquisador. Enquanto na exposição, parte-se dos resultados obtidos na investigação mesmo considerando que para a ciência qualquer resultado é provisório, passível de crítica e de ampliação, expositiva e cientificamente apresentamos os dados gerados no campo da pesquisa.

Ao optarmos por um estudo que se proponha empregar como método de investigação o Materialismo Histórico Dialético não podemos nos distanciar de sua natureza crítica para realizar a análise dos dados empíricos. Neste sentido a técnica de Análise de Discurso nos proporcionou examinar o fenômeno social por completo desnaturalizando o que está posto, determinado, para compreender o obscuro, a sua essência. Destarte, propendemos compreender a linguagem como parte constitutiva do homem e sua mediação necessária entre o natural e o social. (ORLANDI, 2009).

#### **4.2.1. Dispositivos teóricos e Dispositivos analíticos**

Na fase inicial da análise, o analista constrói uma formação discursiva básica a partir de questões ou categorias que emergem do contato com o texto oral na sua forma material, o texto escrito. São, então, construídos os Dispositivos Teóricos e os Dispositivos Analíticos. A formação discursiva visa organizar como se dará a análise a partir de dispositivos teóricos que delineiam os sentidos interpretativos e compreensivos do texto, no caso deste estudo, dos discursos dos professores, e dos dispositivos analíticos, conceitos que, no trato das informações, ampliam a lente interpretativa do analista. Este por sua vez é livre para construir tais dispositivos conforme a natureza do seu material e finalidade de análise. Para Orlandi (2009, p. 43) “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada- ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio- histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”.

Os Dispositivos Teóricos são marcas discursivas que indicam ao analista qual a posição do sujeito quando ele fala, do lugar que ele fala. No tratamento do material de análise ainda bruto e na sua transcrição literal, o analista vai criando um *corpus*, visando identificar as relações das falas com os objetivos a que se pretende responder na pesquisa e os efeitos de evidência que são produzidos pela linguagem em seu funcionamento. A construção do *corpus* não se dá em uma única análise, pois é um exercício minucioso de várias frentes e, em cada análise, os dados gerados são organizados e reorganizados. É, logo, um movimento de ir e vir em que vai se estabelecendo vínculos entre a descrição e a interpretação. Dito de outro modo, é uma mediação teórica constante.

Marx, segundo Netto (2011), não pensou em um método epistemológico, mas centrou seu pensamento na ontologia do ser social, ou seja, da análise concreta de uma situação concreta. Destarte, ao selecionarmos os dispositivos teóricos (ou categorias) para a primeira parte do estudo, procuramos trazer elementos que pudessem explicitar as relações construídas pelos professores entre a formação do PNAIC e a prática pedagógica em sala de aula.

Com o *corpus* definido, realizamos um trabalho exaustivo de análise. Não na extensão ou completude do material, simplesmente tratando os dados gerados, mas, como bem discorre Orlandi (2009), realizando uma análise em profundidade, considerando os objetivos e a temática da pesquisa.

Neste sentido, as categorias que emergiram das interações oportunizadas pelos Grupos Focais e que compuseram o *corpus* para análise são: a) Metodologia da formação; b) Relação teoria e prática; c) Trabalho docente e; d) Formação continuada. Tais categorias tornaram-se visíveis pela ação do método de investigação, o Materialismo Histórico e Dialético. Logo, foi possível enxergar para além do imediato e considerar as múltiplas determinações do objeto de estudo: o momento histórico da pesquisa e a dinâmica das relações sociais. Trataremos de cada categoria adiante.

Os Dispositivos Analíticos são recursos que auxiliam o analista na compreensão do discurso. Em outras palavras, de onde parte o discurso, em que situação, para quem é dirigida, em que sentido (consciente ou não) ela é apresentada? Pensando nos Dispositivos Teóricos que foram construídos, os Dispositivos Analíticos dão suporte para compreender o funcionamento do discurso para responder à pesquisa. Neste momento cabe ao analista lançar mão dos dispositivos que mais se adequarem ao tipo de análise que se pretende fazer. Dito isto, para este trabalho, que não tem por pretensão fazer uma análise linguística, semântica ou gramatical dos discursos, selecionamos como Dispositivos Analíticos a Paráfrase, Polissemia e a Prática Social. Gomes (2006), explica que a paráfrase e a polissemia formam uma tensão, como em uma relação de contrários e esta tensão apresenta-se como matriz de sentido da discursividade, uma vez que uma se contrapõe a outra, como destaca Orlandi (2009, p. 27):

[...] como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o

discurso levando-o a construção do 'seu' dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução de sua questão. Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico.

A Paráfrase e a Polissemia são importantes dispositivos analíticos que aliadas a Prática Social nos instrumentalizaram, teoricamente, na leitura crítica e na interpretação dos discursos dos docentes visando a relação entre teoria e prática da formação continuada e o trabalho pedagógico do professor. Na **Paráfrase** o sentido já existente pois é a retomada daquilo que já fora dito, conhecido, tendo por base a memória, os estudos, a ideologia, a formação social. A **Polissemia** é a constituição de um novo sentido, a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso. É a contradição, o deslize em contato com as transformações do mundo. E por último, a **Prática Social** é a interpretação e explicação do discurso em relação às estruturas sociais, focalizando como formas de hegemonia e ideologia embrenham-se em textos orais ou não.

Destarte, sob o aporte teórico da Análise de Discurso consideramos o contexto discursivo da fala dos professores (texto oral) e suas implicações com a formação do PNAIC. Neste sentido, realizamos o entrelaçamento compreensivo entre o recorte das falas dos professores, os excertos que constituem o *corpus* da análise, as categorias que formam os Dispositivos Teóricos juntamente com os Dispositivos Analíticos. Esse movimento metodológico constitui a formação discursiva onde objetivamos compreender a linguagem como parte constitutiva do homem e sua mediação entre o natural e o social (ORLANDI, 2009) e ao mesmo tempo, desnaturalizar o naturalizado, à guisa de pleitear mudança social e emancipação (FAIRCLOUGH, 2001).

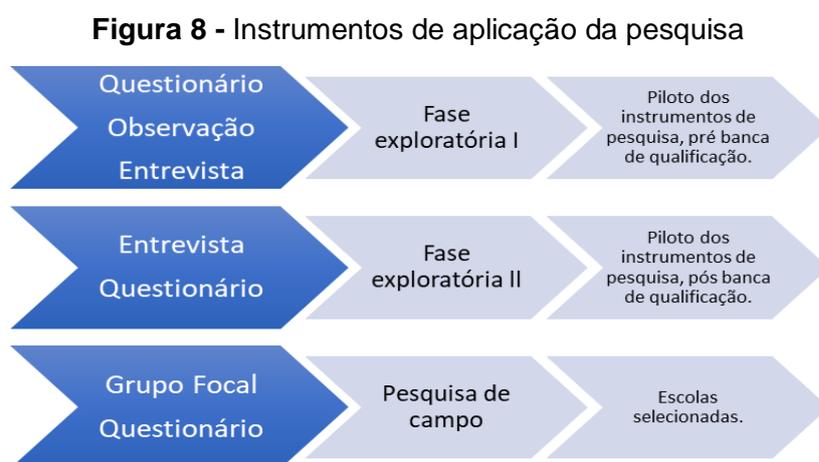
Ainda como destaca Orlandi (2008, p. 118), a AD não se constitui de um método de interpretação, nem atribui qualquer sentido ao texto, mas “o que ela faz é problematizar a relação com texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que neles são configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando” visando conhecer as estratégias de mobilização do processo de significação do texto (oral ou simbólico). Portanto, a riqueza da Análise de Discurso, segundo Orlandi (2009), está nas muitas maneiras que se pode explorar a relação do simbólico, suas diferenças teoricamente significadas no jogo estabelecido

na distinção entre o dispositivo teórico da interpretação e os dispositivos analíticos que lhes correspondem. Por isso, afirmamos que a Análise de Discurso ao desenvolver-se, estreita laços com teorias sociais e com várias metodologias, adequando-se, no nosso entendimento, ao contexto de nossa investigação.

Os instrumentos elencados para esta pesquisa precisam estar em consonância com a proposta crítica que apresentamos. Explanaremos a seguir como cada um contribuiu de forma significativa em cada etapa deste estudo.

### 4.3. Instrumentos

Enquanto pesquisa qualitativa, que visa compreender os sujeitos em seus contextos históricos e sociais, lançamos mão de instrumentos de geração<sup>11</sup> de dados que nos permitiram investigar o objeto de estudo, com o rigor científico que se espera, mas com um olhar sensível e detalhista para com o próprio campo de atuação. Cada instrumento teve sua importância singular em etapas distintas da pesquisa, mas que foram complementares em todo o percurso. Na figura 8, organizamos os instrumentos utilizados e suas etapas de pesquisa de modo a destacar o seu emprego em cada fase.



Fonte: Da autora.

Os instrumentos apresentados se constituíram em elementos importantes para a construção da pesquisa, sobretudo nas fases exploratórias I e II. A distinção

---

11 Entendemos que os instrumentos em uma pesquisa qualitativa geram dados ao invés de simplesmente coletá-los, uma vez que em contato com o objeto pesquisado os dados emergem e (re)direcionam os rumos da investigação.

dessas duas fases se deu pela apresentação da aplicação pré-teste do questionário, da observação e da entrevista, em uma fase exploratória, ainda para a banca de qualificação da dissertação quando, por sugestão dos professores que a compunham, fizemos a substituição da observação pelo grupo focal, a supressão da entrevista e a utilização do questionário para a complementação das informações que se fizessem necessárias.

A experiência da fase exploratória I rendeu um artigo intitulado **Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados – observação, questionário e entrevista**, que foi apresentado na modalidade Comunicação Oral no XIII EDUCERE<sup>12</sup>, Congresso Nacional de Educação realizado na cidade de Curitiba, em 2017, recebendo ótima avaliação por parte da comissão científica. O resumo deste trabalho e o parecer científico do evento poderão ser consultados no Anexo A, ao final da Dissertação.

Cabe ressaltar a importância da fase exploratória em uma pesquisa, pois nesta etapa busca-se “[...] analisar as nuances de um campo de pesquisa e conhecer previamente o comportamento de um determinado grupo de sujeitos” (DANTAS e FRANCO, 2017, p. 2). Ainda segundo as autoras, esta fase se justifica pela necessidade em conceber instrumentos adequados ao contexto e aos sujeitos que pretendemos investigar e que atendam de modo satisfatório os anseios, tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, trazendo dados qualitativos importantes para o (re)direcionamento dos estudos, uma vez que não se pretende confirmar ou refutar hipóteses mas levantar questionamentos e possíveis equívocos na construção (ou elaboração) dos instrumentos a serem aplicados (DANTAS; FRANCO, 2017). Os instrumentos estão assim configurados:

**Observação** – uma técnica (ou instrumento) bastante utilizado para obtenção de informações referentes a pesquisa. Com este instrumento pode-se observar as pessoas, os fatos e as correlações existentes. A observação, segundo Marconi e Lakatos (2003), é importante, pois pode comprovar uma teoria, um discurso na prática. O pesquisador precisa estar atento às situações ao seu redor, procurando compreender as condições objetivas e subjetivas<sup>13</sup> que compõem o campo de

---

<sup>12</sup> O VIII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação - é um evento realizado a cada dois anos, com o objetivo de promover reflexões sobre formação, prática e pesquisa educacionais.

<sup>13</sup> Condições objetivas são as condições materiais de uma sociedade e as subjetivas são as imateriais, no campo das ideias. (DEMO, 1995).

estudo. Em uma pesquisa crítica o que se quer é observar os fenômenos sociais, como as relações dos sujeitos são constituídas e como se dão as múltiplas determinações na construção destas relações. (DANTAS; FRANCO, 2017).

**Questionário** – um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e, de preferência, sem a presença do entrevistador. Deve apresentar uma organização na obtenção de informações para facilitar a análise e tabulação das repostas. As perguntas devem ser claras e objetivas para evitar erros de interpretação, contudo não devem ser indutivas (DANTAS; FRANCO, 2017). Segundo Manzato e Santos (2016), as questões podem ser abertas, quando o entrevistado discorre sobre seu ponto de vista e, fechadas ou objetivas, quando há opções de respostas. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

**Entrevista** – propicia situações de contato com o entrevistado, mesmo que, para isso, seja necessário criar um ambiente informal para realizá-la. Trata-se de uma técnica que necessita de um planejamento prévio e roteiros que delimitem o percurso para se alcançar os objetivos da pesquisa. Assim como o questionário, a análise das respostas de uma entrevista exige cuidado com as inferências, com a interpretação para se analisar fidedignamente a opinião do entrevistado (DUARTE, 2004).

**Grupo focal** – captar, a partir da interação realizada pelos participantes do grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, experiências e reações fazendo surgir uma multiplicidade de pontos de vista permitindo a captação de significados sobre a temática estudada, como define Gatti (2012). É constituído um moderador para direcionar a discussão, com o auxílio de um roteiro flexível, e de 6 a 12 participantes com características homogêneas ou não, por exemplo, um grupo de professores que trabalham ou não na mesma instituição, mas que tenham certa familiaridade com o tema. As sessões têm a duração de 2h em média e podem ser gravadas em áudio e vídeo, conforme autorização dos participantes. Para completar, encontramos em Barbour (2009) que é interessante o moderador selecionar materiais para apresentar aos participantes que possam estimular essa interação entre eles.

Enfim, avaliamos serem pertinentes as sugestões das professoras da banca de qualificação, no sentido que os resultados com o Grupo Focal e a utilização de questionários como complementariedade das informações seriam mais adequados ao objetivo pretendido. Neste sentido, pudemos realizar duas fases exploratórias para adequação dos instrumentos antes de mergulharmos, definitivamente, no campo. Esta decisão nos ajudou a redirecionar a proposta da pesquisa. Versaremos a seguir sobre as etapas de nossa pesquisa.

#### 4.4. Etapas da pesquisa

Até este momento nos mobilizamos para apresentar ao leitor a natureza qualitativa da pesquisa, o Materialismo Histórico e Dialético como método de investigação, a Análise de Discurso (e seus dispositivos teóricos e analíticos) como técnica de análise dos resultados e os instrumentos utilizados. Entendemos que esta organização esclarece a opção e compreensão do percurso metodológico ~~da~~ deste trabalho.

Considerando que as etapas que ora apresentamos estão dispostas em ordem cronológica, desde sua fase inicial até a sua conclusão, trata-se de uma pesquisa qualitativa inacabada, pois não se encerra em si mesma. Como primeira etapa, apresentamos a fase exploratória I, quando aplicamos os instrumentos Questionário, Observação e Entrevista, ainda em 2016. A segunda etapa a fase exploratória II e como reordenamos os instrumentos da pesquisa. A terceira etapa, neste momento, será apresentada de forma sucinta, porque optamos por discorrer *a posteriori*, em dois capítulos distintos que tratam do **Contexto da pesquisa e Análise e discussão dos resultados dos grupos focais**, tendo em vista o volume de informações a se discutir.

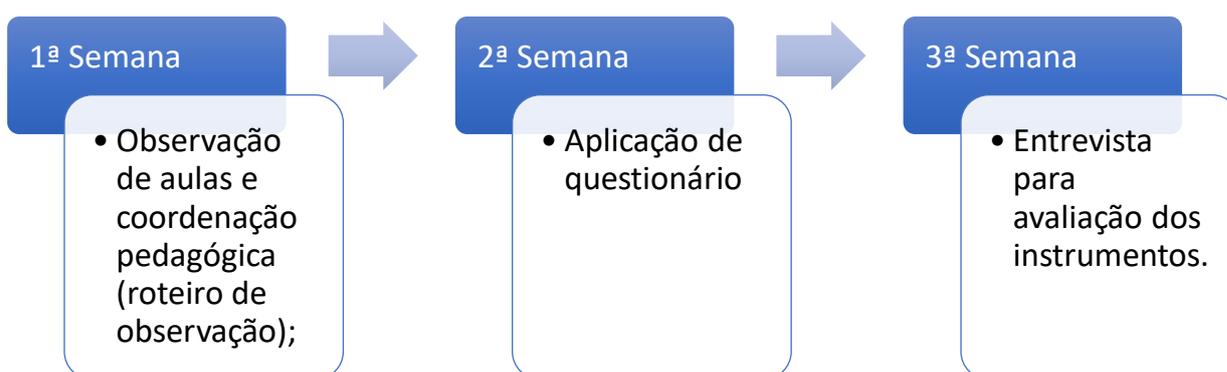
A **fase exploratória** visa validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo, constituindo assim a primeira etapa de um estudo mais amplo. Os resultados esclarecem o pesquisador tendo em vista que a iniciativa oportuniza o ajuste dos instrumentos, bem como dialoga com o campo epistemológico validando antecipadamente, os instrumentos, os objetivos e o caminho teórico-metodológico delimitado. Ressalta-se que os participantes das fases exploratórias não participaram da terceira etapa da pesquisa, uma vez que já haviam colaborado na pesquisa piloto, (DANTAS; FRANCO, 2017). Sobre esta

decisão, Gatti (2012, p. 22) orienta que “Alguns autores recomendam que pessoas que já participaram de outro grupo focal não sejam incluídas novamente, uma vez que conhecem o processo e podem vir com preparação prévia, com ideias preconcebidas”. As informações da fase exploratória I são oriundas do trabalho de Dantas e Franco (2017) já citado anteriormente.

A **fase exploratória I** foi desenvolvida em um Centro de Ensino Fundamental (CEF) da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CRE), ligada à SEDF. Esta escola foi inaugurada em agosto de 1996 e até o ano de 2016, período de realização da pesquisa, atendia 270 alunos dos Anos Iniciais no turno matutino e 470 alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no turno vespertino. Optamos por esta escola, pois uma das pesquisadoras possuía familiaridade com a instituição e com as professoras, que participaram da formação do PNAIC, o que em nossa avaliação facilitaria o encaminhamento dos estudos.

As participantes foram três professoras que atuavam em classes de alfabetização, apresentadas aqui com nomes fictícios, escolhidos por elas: Rosa, Gérbera e Orquídea. Esta fase teve duração de três semanas a partir da autorização da EAPE, anuência da CRE de Planaltina, da escola e o aceite das professoras. As professoras responderam a um questionário de identificação onde buscamos lançar mão de perguntas com vistas a identificar dados profissionais que fossem de relevância para a pesquisa e que delineassem o perfil das nossas pesquisadas, este questionário também foi submetido a avaliação para aprimoramento para a próxima etapa da pesquisa. O desenvolvimento se organizou conforme a figura 9.

**Figura 9** - Instrumentos de aplicação da fase exploratória I



Fonte: da autora.

As professoras disponibilizaram os planos de aula que seriam desenvolvidos na semana da pesquisa. Neles constavam os objetivos e metodologias que evidenciavam a proposta pedagógica adotada por elas, que procuravam planejar algumas atividades coletivamente, uma vez que faziam parte do BIA.

Para a observação em sala de aula, produzimos um roteiro (Apêndice D), para que fossem registrados aspectos relevantes sobre a interação da turma e o desenvolvimento das atividades planejadas no sentido de criar um clima de envolvimento com a professora e os alunos (figura 10).

**Figura 10** - O que observar em sala de aula

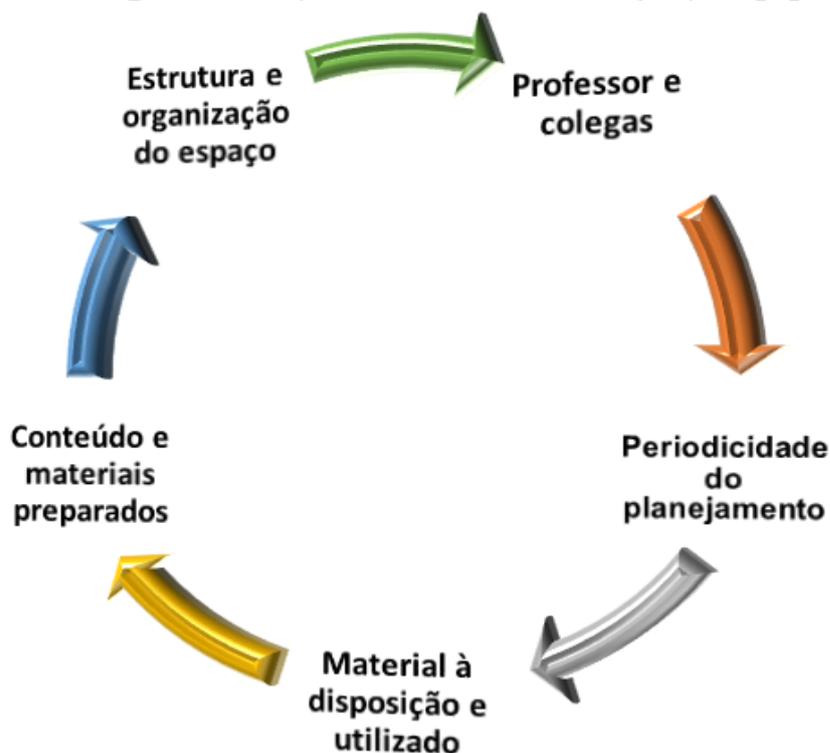


Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (HEIDRICH, 2010).

Durante as observações, procuramos identificar o cumprimento do plano de aula, verificando como se desenvolveram as interações entre as professoras, alunos e os conteúdos. Identificamos que mesmo seguras dos objetivos que precisavam ser alcançados, as professoras realizaram adaptações em algumas atividades procurando atender os alunos que não estavam acompanhando o restante da turma ou ainda ampliaram, quando pertinente, a complexidade dos conteúdos abordados.

Para o momento da coordenação pedagógica, julgamos interessante criar também um roteiro de observação (Figura 11).

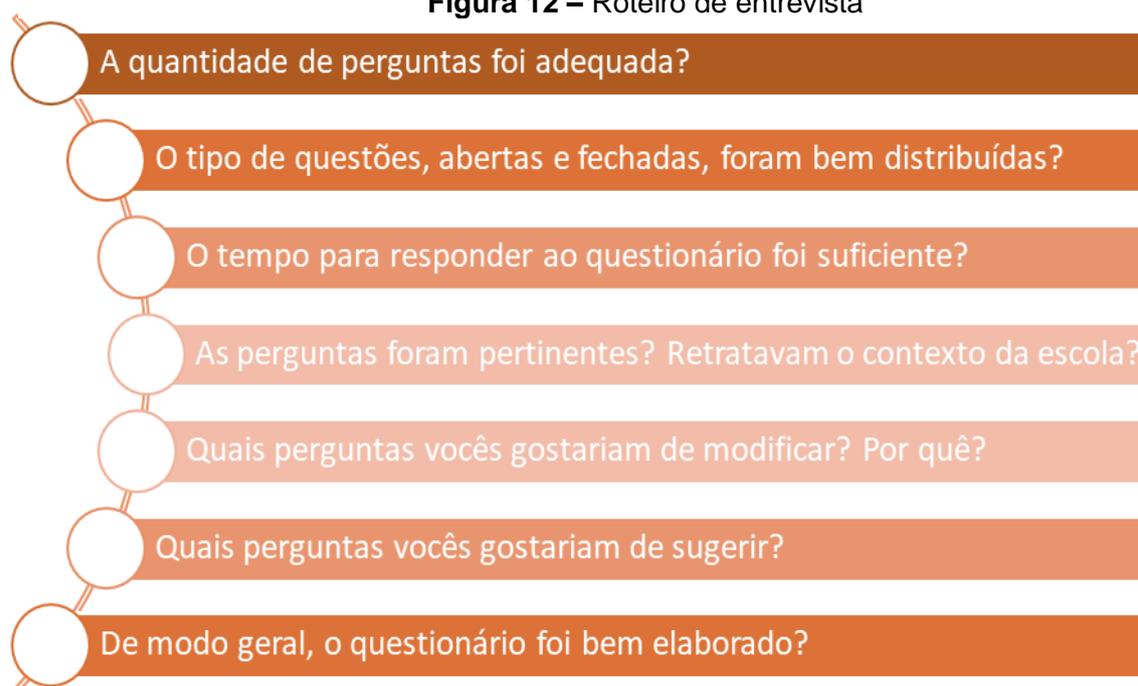
**Figura 11 - O que observar na coordenação pedagógica**



Fonte: Adaptado do site Gestão Escolar (HEIDRICH, 2010).

No espaço da coordenação pedagógica, procuramos observar a organização do tempo, do espaço e as interações do grupo pesquisado. Na disposição da escola, todos os professores dos Anos Iniciais têm a sua regência de classe no turno matutino e, portanto, todo o grupo coordena no turno vespertino. Na rede pública do DF, a carga horária dos professores regentes que atuam 40 horas semanais é dividida em turno de regência de classe com 25 horas e de coordenação pedagógica com 15 horas, no turno contrário ao da regência, conforme prevê a Portaria de que regulamenta a Distribuição de Carga Horária, que é publicada anualmente pela SEEDF.

O próximo item do cronograma da pesquisa foi a aplicação dos questionários e a entrevista sobre as impressões das professoras acerca do material. Neste roteiro esperávamos avaliar o instrumento de pesquisa considerando as seguintes questões abordadas na figura 12 a seguir.

**Figura 12 – Roteiro de entrevista**

Fonte: Da autora.

O objetivo maior da entrevista era extrair uma avaliação do questionário que aplicamos e, a pedido das próprias professoras, a entrevista foi coletiva. Elas justificaram que durante o período da pesquisa compartilharam informações e impressões acerca do estudo aplicado na escola e que juntas poderiam contribuir melhor. Neste sentido, foram orientadas a responderem cada pergunta individualmente e caso fosse pertinente, poderiam complementar a resposta da colega. Foi uma experiência nova, pois havíamos planejado entrevistas individuais, mas que trouxe resultados decisivos para o sentido do questionário e sua aplicação.

Após a semana de observação, marcamos um horário e entregamos os questionários (de identificação e da pesquisa) informando a data para a devolução e entrevista. As professoras foram esclarecidas que além de responderem as perguntas, deveriam fazer uma avaliação do material observando a formulação, relevância, distribuição (questões abertas e fechadas) etc.

Entendemos que foi de grande valia esta etapa de aplicação dos instrumentos pois conseguimos avaliar o tempo de aplicação de cada um e os resultados alcançados para os objetivos pensados. O questionário de identificação trouxe elementos importantes sobre a formação e tempo de magistério que puderam auxiliar na análise dos resultados, uma vez que a percepção dos professores pode variar conforme a função e atuação.

Entretanto, o questionário trazia questões relacionadas ao PNAIC e sobre formação continuada que acabaram sendo parcialmente abordadas na entrevista, gerando duplicidade de dados. Todavia, na entrevista as professoras sentiram-se mais à vontade para tratar sobre tais temas, pois esta versava sobre a temática da elaboração dos instrumentos. Entretanto, as professoras interagiam de modo que se configurou um minigrupo focal, onde o entrevistador assume o papel de mediador e os participantes discutem um determinado tema sem necessariamente responderem a perguntas. As observações da sala de aula e da coordenação pouco contribuíram para analisar de fato a efetividade da formação na prática pedagógica: pelo pouco tempo em que se realizou e pela dificuldade da pesquisadora organizar os horários de acordo com o cronograma da escola (atividades das turmas e da coordenação pedagógica).

Como já mencionamos anteriormente, este piloto de aplicação de instrumentos foi apresentado na banca de qualificação da Dissertação em dezembro de 2016. Na arguição, os componentes da banca fizeram alguns apontamentos sobre a utilização na pesquisa de campo, dentre os quais citamos: tempo de aplicação em um Mestrado, resultados obtidos que tiveram duplicidade de dados e a resposta de cada um para os objetivos reais da pesquisa. Desse modo, após analisar e concordar com a maioria dos apontamentos, pois alguns elementos já haviam sido constatados por nós, reconfiguramos a aplicação para a pesquisa de campo, a **fase exploratória II**.

Posteriormente verificamos a necessidade de inclusão do Grupo Focal dada a dinâmica de localização dos sujeitos e das escolas, bem como a sugestão da banca para a obtenção dos dados para investigação.

Realizamos a **fase exploratória II** em uma das três escolas selecionadas para a pesquisa de campo, a escola, assim como a da fase I, também é um CEF localizado na cidade de Planaltina-DF. Naquele espaço apresentamos a proposta à direção.

Foram convidados cinco professores para participarem desta etapa, mas apenas três aceitaram, as demais não quiseram participar do Grupo Focal. No dia e hora marcados uma professora não pôde comparecer, deste modo realizamos com apenas dois professores. Embora seja relevante o número de participantes de um grupo focal (de 6 a 12) a pesquisadora neste processo piloto estava ciente das

apreensões que deveria realizar para adequar a temática e as questões para um grupo com mais participantes.

Elaboramos um roteiro para direcionar a condução do grupo, desde a apresentação da proposta de pesquisa até a abordagem de questões relacionadas ao PNAIC. Vale salientar que o encontro foi gravado em áudio. Sobre a necessidade em se preparar um roteiro ainda na fase piloto, Barbour (2009, p.113) destaca que:

[...] Pesquisadores novos em grupos focais invariavelmente ficam desconcertados pela aparente brevidade dos guias de tópico (roteiros).

[...] A chave para isso é antecipar a discussão [...] e preferencialmente, fazer estudos-pilotos dos guias de tópicos (roteiros) ou de questões específicas antes de usá-los em seu projeto de pesquisa principal.

O Grupo Focal piloto teve a duração de 1h10min, os professores participantes além de responderem as questões do tema proposto fizeram uma breve avaliação da técnica das questões e sugeriram alterações na organização e condução do encontro. A importância deste encontro se deve ao fato da necessidade de a pesquisadora adequar tempo, espaço, postura, dentre outras nuances para inclusão do Grupo Focal na pesquisa. A esse respeito, Barbour (2009, p. 30) informa que “[...] a variedade de possibilidades proporcionada por direcionamentos, a partir de muitos contextos em que grupos focais têm sido empregados [...] potencialmente tem algo a oferecer ao pesquisador”. A figura 13 apresenta sinteticamente o roteiro elaborado para a aplicação do piloto.

Figura 13 - Roteiro para o Grupo Focal



Fonte: Da autora.

Como o objetivo principal não era analisar as respostas dos professores, apresentamos trechos das falas sobre a aplicação do grupo focal. Os professores estão identificados como P1 (professor 1) e P2 (professor 2).

- Sobre a experiência de participar de um grupo focal:

Então, eu gostei... Só fiquei meio com vergonha, né?! Às vezes eu lembrava que tava gravando... Mas tudo bem! Eu acho que você tem que começar do jeito que você fez mesmo, explicando tudo direitinho, mas o material já pode ficar de fora, tipo enfeitando a sala... Né P2? (P1)

Nos outros vai ter mais gente? Como P1 falou, a gente fica sem graça de ficar só os dois respondendo e gravando (risos) eu olhava pra cara dela e me dava vontade de rir (risos)... Mas teve hora que eu esqueci também que tava gravando... Mas é legal, tem que gravar né?! (P2)

- Sobre as perguntas e o material apresentado:

Eu acho também isso, é mais legal quando você faz a pergunta e mostra o material, mas se tudo já tiver assim ó, do lado da gente, sei lá, instiga mais né? (P2)

Mas é interessante, quando você perguntou assim do Diário de Bordo, foi legal mostrar, eu achei o dia que eu levei pra casa... até que não ficou ruim o texto não (risos) Se você só perguntar a gente responde normal, mas se você mostrar... É bom a gente lembrar como foi no PNAIC mesmo... Me deu até saudade... (risos). (P1)

É bom você quando começar a falar, assim, diz que é um trabalho da UnB, parece que fica mais sério... eu achei melhor quando você fez assim, porque a gente sabe, mas é bom falar no início... como é mesmo? Pesquisa de... (P2)

De mestrado, aí você fala que é do mestrado, porque aí a gente entende melhor... igual você falou quando veio chamar a gente pra participar...Explica mais o que vai fazer porque aí o povo entende né?! (P1)

Outra coisa, quando você falar, tipo “E a caixa matemática? O que vocês acharam dela no curso?” Já pede pra gente falar se deu pra fazer na sala também... Eu não fiz lembra? Mas eu só falei depois porque você perguntou, eu nem me atentei de falar na mesma hora... Aí já poupa tempo, a gente responde junto... Teve uma hora que já tinha passado a pergunta e aí eu lembrei de uma coisa... Aí falei, ficou nada a ver... (risos) Mas se tivesse falado na hora ia ser melhor.” (P1)

- Sobre as perguntas na sacolinha e o tempo de duração:

Eu achei bom, porque tem hora que cansa... não porque tá chato, mas porque é toda hora igual entende? Não tô reclamando não, eu gostei tá Maira (risos)... mas foi bom ter a sacolinha, se fosse com mais gente ia ser melhor, tipo batata quente (risos) mas é bom variar... (P1)

Depende né P1? Se a pergunta for mais difícil que as outras (risos) mas não foi não, brincadeira! Mas você pode tirar da sacolinha as perguntas que você já fez pra gente né? Pra não responder de novo... pergunta outra coisa assim que a gente não falou... na hora você tira, fica melhor... (P2)

O tempo foi bom, deu quanto? 1h e pouquinho? Nem vi passar, tava bom... se tiver ficando chato você termina, se tiver bom dá mais corda pro povo falar.. (risos). (P1)

Verdade, foi até rápido! Faz isso, se tiver bom continua, se tiver ruim vai acabando, com as perguntas da sacolinha como foi agora... (P2)

- Sobre a postura da moderadora e a condução do Grupo Focal:

Tem que falar mesmo? (risos) Tá bom, mas você é fera né?! Deu aula no PNAIC... Tipo igual eu falei antes, você pega explica tudinho antes, fala que é do mestrado, da UnB, explica o que vai fazer e tal... Ah, e no final explica de novo... fica ruim assim? Porque tipo fecha igual você começou... Né P2? (P1)

É assim fica bom também! Foi legal do jeito que você fez... Ah, põe aí que é bom arrumar a sala com as coisas logo, pra você não ficar tirando toda hora da mala (risos), me deu uma aflição quando você

levantava pra pegar (risos)... Bobeira nossa né? Mas se a gente vê logo, assim do lado, já meio que sabe que você vai usar... Mas foi bom, você foi boa... A P1 já disse que você foi boa, deu aula no PNAIC e tal..." (P2)

Em nossa avaliação, a aplicação do piloto foi satisfatória tendo em vista que, contrapondo a experiência e a literatura sobre entrevista e grupo focal, pudemos reorganizar o roteiro para melhor atender a técnica escolhida para geração de dados na fase da pesquisa de campo. Os professores participantes foram de suma importância para essa (re)construção da atividade. Em relação a transcrição (ou degravação) não foi difícil identificar as vozes, em se tratando de apenas dois participantes, uma atenção que devemos ter com a aplicação de grupos com mais participantes.

Portanto, foram consolidados três grupos focais nas três escolas selecionadas e aqui identificadas pelas letras **A**, **B** e **C**. Para o registro de grupos focais são utilizados gravadores de áudio, de vídeo e anotações. Os participantes autorizaram previamente a forma de preferência dos registros. Deste modo, nas escolas **A** e **B** as sessões foram gravadas em áudio e na escola **C** em vídeo.

De posse dos resultados do piloto do Grupo Focal, o novo roteiro abordou as seguintes questões:

#### **Quadro 4 - 2º roteiro para o Grupo Focal**

##### **2º ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

1. Identificação do Grupo Focal (Número, local e participantes);
2. Apresentação da pesquisadora, da pesquisa de Mestrado com o título provisório: A Materialização da Formação Continuada na Prática dos Professores Alfabetizadores que Participaram do PNAIC/DF;
3. Objetivos da pesquisa
4. Apresentação dos participantes (nome completo e turma de regência);
5. Termo de Consentimento Livre Esclarecido;
6. O que é um Grupo Focal e suas características;
7. Objetivos do Grupo Focal;
8. Papel da pesquisadora no grupo: mediadora das interações
9. Sobre o PNAIC:
  - 9.1 Estrutura dos encontros;
  - 9.2 Contar uma história de sucesso, discutir sua utilização nos encontros de formação e se de alguma maneira esta prática está presente na sala de aula;
  - 9.3 Diário de bordo, socialização nos encontros e sua extensão para sala de aula;
  - 9.4 Contexto teórico da formação (temáticas)
10. Sobre a formação continuada (perguntas de estímulo dentro da sacolinha):
  - 10.1 Participação em cursos e outras formações;
  - 10.2 Direito ou obrigação;
  - 10.3 Ainda sobre o PNAIC, caso os participantes não tenham abordado algum tema

relevante ou queriam contribuir com outras reflexões;  
11. Finalização do Grupo Focal com a possibilidade de complementar as informações com aplicação de questionários e entrevistas.

**OBS.:**

- O Grupo Focal deverá ter a duração de até 2h por sessão;
- A sala deverá ser preparada com materiais que fizeram parte da formação do PNAIC tais com: Diários de Bordo, livros de literatura, cadernos de formação, caixa matemática etc.

Fonte: Da autora.

A relevância em se construir um roteiro para um Grupo Focal está assentada na importância dos resultados que se quer obter com a aplicação de tal instrumento. Gatti (2012) destaca que os propósitos da pesquisa devem ser considerados na elaboração do roteiro, bem como esclarecer que não se trata de uma entrevista coletiva, mas de uma proposta de se discutir uma temática através de uma troca efetiva entre aos participantes. Os ambientes onde foram realizados receberam atenção especial, uma vez que os participantes da aplicação piloto salientaram ser importante ter a vista materiais que remetesse aos assuntos abordados. Na figura 14 apresentamos os materiais que fizeram parte da ambientação dos Grupos Focais.

**Figura 14 - Mala com materiais de estímulo para o Grupo Focal**



Fonte – Da autora.

Enfim, tomamos ainda algumas decisões para organização metodológica da pesquisa: a) Autorização junto à EAPE para início da pesquisa de campo; b) mapeamento das escolas que ofertavam os Anos Iniciais em Planaltina-DF; c) Envio de questionário *on-line* para as escolas informarem o quantitativo de professores participantes do PNAIC; d) Seleção das escolas; e) Apresentação da pesquisa aos gestores e professores; f) aplicação dos instrumentos em campo.

#### **4.5. Contexto pesquisa**

Neste item objetivamos apresentar contexto do estudo, como se deu o contato com as escolas e como foram coletadas as informações dos professores alfabetizadores, bem como a reorganização dos critérios e do cronograma da pesquisa, em virtude das condições objetivas que são próprias do campo pesquisado: a) demora na devolutiva das informações; b) dados desatualizados; c) greve de professores, d) greve de servidores dos serviços gerais e da cantina. Todos esses fatores implicaram diretamente na organização pedagógica das escolas (horário reduzido ou compactado, festividades, atividades de fechamento de bimestre).

#### **4.6. As escolas**

Realizamos as três fases da pesquisa em escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Esta por sua vez está representada nas cidades do DF por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE). A CRE selecionada pela pesquisa encontra-se na cidade de Planaltina-DF. À esta CRE estão vinculadas 65 Instituições Educacionais, sendo 13 localizadas na Zona Rural e 52 na Zona Urbana. As escolas são denominadas conforme as modalidades que ofertam:

- Centro de Educação Infantil - CEI e Jardim de Infância: Educação infantil (4 e 5 anos de idade);
- Escola Classe – EC: Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, podendo atender educação Infantil e Educação Especial;

- Centro de Ensino Fundamental - EF: Anos Finais, podendo atender Anos Iniciais, Educação Especial e EJA;
- Centro Educacional: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e EJA;
- Centro de Ensino Médio – CEM: Ensino Médio e EJA.
- Centro de Ensino Especial: Classes Especiais, estimulação precoce e atendimento complementar;
- Centro de Ensino Profissionalizante - CEP: Cursos técnicos;
- Centro de línguas – CIL: Turmas de língua estrangeira.

Assim as instituições educacionais da CRE Planaltina estão distribuídas, conforme tabela 4.

**Tabela 4 - Distribuição das escolas CRE– Planaltina**

<b>Modalidade</b>	<b>Localização</b>	<b>Quantitativo</b>
<b>Educação Infantil</b>	▪ 01 Zona Rural ▪ 02 Zona Urbana	03
<b>Escola Classe</b>	▪ 09 Zona Rural ▪ 27 Zona Urbana	34
<b>Centro de Ensino Fundamental</b>	▪ 05 Zona Rural ▪ 08 Zona Urbana	12
<b>Centro Educacional ou Ensino Médio</b>	▪ 03 Zona Rural ▪ 08 Zona Urbana	11
<b>Centro de Ensino Especial</b>	Zona Urbana	01
<b>Centro de Ensino Profissionalizante</b>	Zona Urbana	01
<b>Centro de Línguas</b>	Zona Urbana	01
<b>TOTAL</b>		<b>65</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações recebidas da CRE Planaltina.

Organizamos na tabela 5 as escolas que ofertam além dos Anos Iniciais e outras modalidades de ensino.

**Tabela 5 - Escolas que ofertam Anos Iniciais CRE– Planaltina**

<b>Modalidade</b>	<b>Localização</b>	<b>Quantitativo</b>
<b>Escola Classe</b>	▪ 09 Zona Rural ▪ 27 Zona Urbana	34
<b>Centro de Ensino Fundamental</b>	▪ 05 Zona Rural ▪ 03 Zona Urbana	08
<b>Centro Educacional</b>	Zona Rural	02
<b>TOTAL</b>		<b>44</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações recebidas da CRE Planaltina.

Solicitamos da CRE Planaltina uma lista<sup>14</sup> atualizada das Instituições, com os e-mails e telefones, desse modo, enviamos um questionário *on-line*<sup>15</sup> para que as escolas, que ofertam Anos Iniciais, informassem o quantitativo de professores que participaram da formação do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014 (recorte temporal inicial da pesquisa) e que estivessem atuando em classes de alfabetização, neste ano de 2017. Além do envio por e-mail, todas as escolas foram contatadas via telefone para confirmar o recebimento do questionário e para serem informadas da importância do retorno para a pesquisa.

O cronograma da pesquisa previa além do envio dos questionários *on-line* e contato telefônico, visita as escolas que fizeram a devolutiva das informações para apresentarmos a pesquisa e convidarmos os professores para realização dos grupos focais. Nossa intenção era montar sessões de grupos em algumas escolas polo (por localidade) para que os professores se deslocassem.

Das 44 escolas que ofertam a modalidade dos Anos Iniciais, 18 escolas deram retorno dos questionários<sup>16</sup> *on-line*. Logo nas primeiras visitas nos deparamos com algumas dificuldades: a) quantitativo de professores menor do que o informado no questionário; b) professores de licença-médica (alguns sem previsão de retorno); c) Aposentadoria de professores; d) Quantitativo insuficiente de professores que participaram das edições do PNAIC 2013 e 2014; e) dificuldade em conciliar dias e horários para realização dos grupos focais em escolas polo. Diante do cenário, precisamos reorganizar a pesquisa de modo a atender aos objetivos e que tornasse viável a participação dos professores.

Decidimos ampliar o recorte temporal da pesquisa inicialmente prevista para os anos de 2013 a 2014, posteriormente, alterada para 2013 a 2016. Foram selecionadas três escolas, uma por localidade (urbana centro, urbana periferia, campo) e pela quantidade de professores que atendessem a pelo menos três critérios: os docentes deveriam ter participado de uma das versões do PNAIC, estarem atuando em classe de alfabetização ou na coordenação pedagógica no ano

---

<sup>14</sup> A lista atualizada das escolas da CRE – Planaltina poderá ser consultada no Anexo B deste trabalho.

<sup>15</sup> O modelo do questionário *on-line* enviado poderá ser consultado ao final do trabalho no Apêndice G.

<sup>16</sup> Os questionários de identificação das escolas e dos professores participantes poderão ser consultados do Apêndice E e F.

de 2017. Desse modo, apresentamos no quadro 7 as informações das escolas que responderam ao questionário com professores que participaram do PNAIC.

**Quadro 7** - Escolas da CRE Planaltina participantes do PNAIC entre 2013 a 2016

Nº	INSTITUIÇÃO	LOCAL	QUANTITATIVO DE PROFESSORES QUE CURSARAM O PNAIC - 2013 E 2016		OBS.
			TOTAL	ATUANTES NO BIA	
1.	CEF 01	Escola do Campo	02	01	Horário de regência no turno vespertino.
2.	EC 01	Escola do Campo	00	00	
3.	EC 02	Escola Urbana	03	02	
4.	EC 03	Escola do Campo	03	01	
5.	CEF 02	Escola do Campo	03	03	Horário de regência no turno matutino.
6.	EC 04	Escola Urbana	17	14	
7.	EC 05	Escola Urbana	07	05	
8.	EC 06	Escola Urbana	02	02	Atende PROEITI
9.	EC 07	Escola Urbana	15	12	
10.	EC 08	Escola Urbana	06	05	
11.	EC 09	Escola Urbana	12	10	
12.	CED 01	Escola do Campo	07	06	Horário de regência no turno vespertino
13.	EC 10	Escola Urbana	04	02	
14.	EC 11	Escola Urbana	10	07	
15.	EC 12	Escola do Campo	02	02	
16.	CEF 03	Escola Urbana	01	01	Horário de regência no turno matutino
17.	CEF 04	Escola Urbana	08	06	Horário de regência no turno vespertino
18.	EC 13	Escola Urbana	14	14	

<p><b>Siglas:</b></p> <p>EC – Escola Classe          CEF – Centro de Ensino Fundamental          CED – Centro Educacional          PROEITI - Projeto Piloto de Educação Integral em Tempo Integral</p>	<p><b>Legenda:</b></p> <table border="1"> <tr> <td style="background-color: #cccccc; width: 20px;"></td> <td>Atende comunidade do campo</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #ffff00; width: 20px;"></td> <td>Localizada na periferia da cidade</td> </tr> <tr> <td style="background-color: #add8e6; width: 20px;"></td> <td>Localizada no centro da cidade</td> </tr> </table>		Atende comunidade do campo		Localizada na periferia da cidade		Localizada no centro da cidade
	Atende comunidade do campo						
	Localizada na periferia da cidade						
	Localizada no centro da cidade						

Fonte: Da autora.

Cabe ressaltar que durante a aplicação dos questionários até a conclusão dos grupos focais, aconteceram situações que alteraram o cronograma da pesquisa, como citamos no início do capítulo. Enviamos os questionários para mapear os professores alfabetizadores no início do ano letivo, mas, algumas escolas alegaram não possuir as informações devido algumas equipes gestoras serem novas na

escola (houve renovações no quadro devido a eleição no final do ano de 2016). Alguns professores também eram novatos, oriundos do processo de remanejamento da SEDF. Depois de um longo movimento grevista, após a normalização das aulas, as escolas precisaram (re)organizar festividades, conclusão de projetos e atividades referentes ao fechamento do segundo bimestre. Desse modo, sensíveis a tais situações diversas, nossa pesquisa também precisou adequar-se.

Após a reorganização do cronograma e dos critérios da pesquisa, a proposta foi apresentada à equipe gestora e aos professores de cada uma das três escolas, assim sendo, foram agendadas uma sessão piloto e três sessões de grupo focal.

#### **4.7. Caracterização das instituições e dos professores pesquisados**

Como já mencionado anteriormente, as três escolas participantes são instituições públicas da SEDF e vinculadas à CRE Planaltina. Para identificá-las ao longo do trabalho, utilizaremos as letras A, B e C para cada Instituição. A instituição **A** é um Centro de Ensino Fundamental (CEF) que está localizada no centro da cidade de Planaltina. Atende aos Anos Iniciais no turno Vespertino e os Anos Finais do Ensino Fundamental no turno Matutino. A instituição **B** é uma Escola Classe (EC) localizada na periferia da cidade. No período Diurno atende aos Anos Iniciais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>17</sup> do 1º segmento<sup>18</sup> no turno Noturno. A Instituição **C** é um Centro Educacional (CED) localizada na área rural da cidade de Planaltina. Oferta turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais no turno Vespertino, Anos Finais e Ensino Médio no Turno Matutino e Educação de Jovens e Adultos dos 1º e 2º segmentos no turno Noturno.

As três escolas possuem semelhanças na composição de seus quadros de equipe gestora, professores, auxiliares em educação (carreira assistência) e

---

<sup>17</sup> Segundo site da SEEDF (2017) a EJA é uma modalidade da educação básica destinada aos jovens e adultos que por algum motivo não concluíram os estudos no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio. A idade mínima para ingresso é de 15 anos para o EF e de 18 para o EM, sendo ofertada por meio de cursos presenciais e a distância.

<sup>18</sup> O curso presencial, ofertado nas instituições ora pesquisadas, está organizado da seguinte forma: 1º Segmento/EF – Anos Iniciais; 2º Segmento/EF – Anos Finais e 3º Segmento/EF – Ensino Médio. Fonte: SEEDF (2017).

servidores terceirizados para os serviços gerais, vigilância e cantina conforme apresentado nas tabelas 6, 7 e 8:

**Tabela 6 - Quadro de pessoal por função**

Instituição Função	Equipe Gestora	Coordenador Pedagógico	Secretaria Escolar	Profissionais Readaptados	Serviços Gerais	Cantina	Vigilância Turno 12h
<b>A</b>	04	03	02	02	15	14	01
<b>B</b>	04			02	09	08	
<b>C</b>	03			03	18	09	

Fonte: Da autora.

**Tabela 7 - Modalidade ofertada por instituição**

Modalidade Instituição	Classe Especial	Educação Infantil	Anos Iniciais		Anos Finais	Ensino Médio	EJA	Total de Alunos
			BIA	4º e 5º				
<b>A</b>	01	00	11	09	20	---	--	1.106
<b>B</b>	01	00	20	13	---	---	05	932
<b>C</b>	00	02	06	05	08	07	05	790

Fonte: Da autora.

**Tabela 8 - Oferta de atendimento especializado**

ATENDIMENTO ESPECIALIZADO			
Modalidade Instituição	Sala de Recursos	EEAA	Orientador Educacional
<b>A</b>	02	01	01
<b>B</b>	01	---	
<b>C</b>	01	00	

Fonte: Da autora.

Para obtenção dessas informações, assim como nas fases exploratórias I e II, utilizamos um questionário de identificação (Apêndice I) aplicado às equipes gestoras de cada escola. Além de questões objetivas, de solicitação de quantitativo sobre quadro de pessoal e estrutura, o questionário apresentou questões abertas para informações complementares acerca do funcionamento da escola, da proposta da pesquisa, do trabalho de gestão escolar e espaço para escrita livre.

De modo geral as três escolas possuem boa estrutura física, quadro praticamente completo de funcionários (docentes e auxiliares de educação) e classificam o atendimento pedagógico e administrativo oferecido à comunidade como muito bom. Entretanto, a coordenadora da escola **A** está de licença médica, sem previsão de retorno e a escola **B** está sem pedagogo da Equipe Especializada

de Apoio à Aprendizagem (EEAA)<sup>19</sup> há três anos. As equipes gestoras informaram que para algumas funções o ideal seria a disponibilidade, por parte da SEDF, de mais profissionais para atuarem como coordenador pedagógico, pedagogo das EEAA e na Sala de Recursos<sup>20</sup>. Mais adiante retomaremos a composição destas funções e como tais profissionais atuam em colaboração ao trabalho pedagógico dos professores regentes das classes de alfabetização.

Os professores efetivamente pesquisados responderam a um questionário de identificação (Apêndice J) contendo questões sobre formação profissional, tempo de atuação na carreira magistério e em turmas de alfabetização. Os docentes foram distribuídos conforme o período de participação na pesquisa e a escola de atuação (tabela 9).

**Tabela 9 - Participantes da pesquisa**

Etapa	Instituição					Professor em Contrato Temporário	Observação
	1	2	A	B	C		
<b>Fase Exploratória I</b>	03	0	0	0	0	0	Deste quantitativo de pesquisados, apenas dois são homens, sendo regentes nas duas escolas urbanas.
<b>Fase Exploratória II</b>	0	02	0	0	0	0	
<b>Pesquisa de Campo</b>	0	0	5	6	7	02	
<b>Total</b>	22 professores 1 Coordenadora Pedagógica = <b>23 participantes</b>						

Fonte: Da autora.

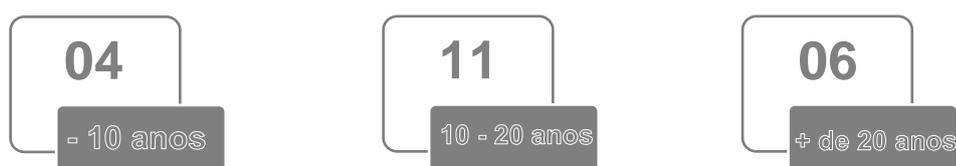
Sobre a formação profissional e atuação na carreira magistério, dos dados obtidos apenas uma professora não informou seu tempo de docência e uma não devolveu o questionário. Dentre os professores que cursaram Pedagogia, dois já possuíam licenciatura em Geografia e um professor em Matemática. Uma professora após a conclusão do Ensino Médio, também optou por ingressar e concluir o Curso Normal. Tais questões foram de extrema importância para que pudéssemos traçar o perfil dos pesquisados. Nas figuras 15, 16 e 17 organizamos as informações obtidas com a aplicação do questionário.

<sup>19</sup> As EEAA são compostas por profissionais com formação em Psicologia e em Pedagogia em um serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, com o objetivo de atuar para a promoção da melhoria do desempenho de todos os estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais, inclui-se também o trabalho de assessoramento pedagógico aos professores e demais profissionais da escola. (DISTRITO FEDERAL, 2010a).

<sup>20</sup> As Salas de Recursos realizam atendimentos educacionais especializados à alunos com necessidades especiais, que estão em turmas regulares. Os atendimentos são conduzidos por professores especializados e, por serem de natureza pedagógica, o serviço suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiência e TGD) as atividades pedagógicas conforme orientações curriculares. (DISTRITO FEDERAL, 2010b).

**Figura 15 – Formação inicial e continuada**

Fonte: Da autora.

**Figura 16 - Tempo de atuação em classes de alfabetização**

Fonte: Da autora.

**Figura 17 - Tempo de atuação na carreira magistério**

Fonte: Da autora.

Um dado que consideramos importante, foi a dificuldade em encontrar professores que participaram da formação do PNAIC, mesmo ampliando o recorte temporal para 2016 e considerando a participação de coordenadores pedagógicos. Como já mencionamos, a aposentadoria foi um fator relevante, o que na opinião de alguns gestores **abriu** vagas para professores mais novos de SEDF que, em anos anteriores não tiveram oportunidade (pontuação) para pleitearem regência na Classes de Alfabetização, vivenciassem, a partir dos anos de 2016 e 2017, sua primeira experiência.

Encontramos nas três escolas pesquisadas um total de 37 professores regentes em alfabetização, destes 03 não se dispuseram a participar da pesquisa e 11 não haviam participado de nenhuma das versões do PNAIC. Uma coordenadora

pedagógica que participou do PNAIC 2013 e 2014 demonstrou interesse em colaborar com o estudo, deste modo também participou de uma das sessões de grupo focal. Nas demais instituições, uma coordenadora estava de licença médica e a outra não tinha experiência com Classes de Alfabetização, tampouco havia participado da formação, objeto de nossa pesquisa. Este quadro se repetiu nas demais escolas que responderam ao questionário *on-line*. Deste modo, ao todo foram 23 participantes da pesquisa de acordo com o quantitativo das turmas do BIA (figura 18).

**Figura 18** - Quantitativo de turmas do BIA na pesquisa



Fonte: Da autora.

Com os dados dos participantes apresentados, o capítulo a seguir tratará das análises dos dados da pesquisa.

## 5 A EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Neste capítulo alcançamos dois objetivos específicos da pesquisa: i) analisar os discursos dos professores sobre a prática pedagógica após a participação no PNAIC e ii) identificar elementos constituintes da formação continuada no trabalho e na formação docente.

Sendo assim, tecemos uma malha (síntese) com os fios delimitados pelos discursos, os fundamentos teóricos e o movimento metodológico do MHD. Compreendemos que deste modo apresentaremos melhor a relação do professor alfabetizador com a formação continuada do PNAIC.

Em uma pesquisa crítica, não se busca respostas ou soluções imediatas para determinados tipos de problema, mas o almejado é promover um debate, uma discussão que leve o pesquisador, os sujeitos pesquisados e a própria sociedade a uma reflexão da temática, que no percurso da pesquisa se possa compreender a interação entre o objeto e o seu contexto e, como se organizam essas interações. Tais elementos podem contribuir para propostas de formação docente como é o assunto elencado.

Neste estudo podemos afirmar que buscamos como resposta saber se a formação do PNAIC teve impacto (efetividade) sobre a prática pedagógica do alfabetizador, podendo ser uma resposta afirmativa ou negativa. Mas o relevante para nós não é o sim ou não, mas **como** essa efetividade, de alguma forma, proporcionou (ou não) transformação nestes professores e conseqüentemente em suas práticas.

O **como** nos posiciona, enquanto pesquisadoras, em uma perspectiva de compreensão, de estudo, de alerta, de observação e de crítica. Não podemos investigar nosso objeto somente por um prisma. Há que se realizar o movimento da tese – antítese – síntese e o de volta à tese. Neste devir são realizadas as conexões entre a realidade dada, as contradições encontradas e a elaboração de uma nova realidade imbricada de novos conhecimentos resultantes desse movimento, que denominamos dialética. Para Konder (2008, p. 9) a dialética em sua concepção moderna significa “[...] modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Em nossa pesquisa, visando encontrar as contradições da realidade da formação continuada e do trabalho docente nos deparamos com elementos que emergiram das interações propostas nas discussões dos grupos focais. São as categorias inclusas na nossa formação discursiva básica e que compõe os dispositivos teóricos de análise. Cabe lembrar que os dispositivos teóricos são construídos a partir de elementos do próprio objeto e das categorias que foram extraídas dos discursos dos professores.

Destarte, os dispositivos analíticos são a nossa proposta de análise, a lente (ou as lentes) que nos dispomos a utilizar para compreender o movimento dialético de nosso objeto para se desvelar o concreto. Ou seja, elucidar, nas entrelinhas dos discursos, a unidade da diversidade, interconexão e interação de diferentes fenômenos dentro de certo sistema ou aglomeração, aproximando-se do conceito de totalidade em Marx (2008) da síntese da múltiplas determinações.

As primeiras análises dos discursos encontramos algumas afinidades metodológicas. Dos excertos extraídos dos discursos dos professores delimitamos os dispositivos teóricos que mobilizam o estudo (Quadro 8).

**Quadro 8 - Dispositivos Teóricos: dos excertos dos professores**

DISPOSITIVOS TEÓRICOS (Extraídos dos excertos dos professores)
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diário de Bordo: qual o sentido? o que representava para os professores? Competição, leitura-escrita-reflexão</li> <li>▪ Clareza dos conceitos: compreensão, intencionalidade</li> <li>▪ O sistematizado X Não sistematizado</li> <li>▪ Apoio pedagógico</li> <li>▪ Lúdico</li> <li>▪ Incentivou o trabalho coletivo: reflexão ou reiteração?</li> <li>▪ Constituição das turmas, modalidade</li> <li>▪ Condições de trabalho</li> <li>▪ Cotidiano escolar, suspensão do cotidiano: o novo x o velho</li> <li>▪ Por que não faltavam? (frequência no curso)</li> <li>▪ Bolsa de 200 reais (por que não era o mais importante?)</li> <li>▪ Pragmatismo</li> <li>▪ Material do curso (práticas exitosas de outros lugares)</li> <li>▪ Técnica: como fazer?</li> <li>▪ Continuidade do curso</li> <li>▪ Qual a lógica da formação? Material do curso</li> <li>▪ Papel do formador (orientador de estudos)</li> <li>▪ Atividades: confecção de materiais, rendimento e resposta dos alunos (prazer), aplicabilidade</li> <li>▪ Contribuições do pnaic para o trabalho docente</li> <li>▪ Dificuldades/desafios do pnaic para o trabalho docente</li> </ul>

Fonte: Da autora.

Reanalizando os discursos, evidenciamos alguns grupos semânticos que compõem os dispositivos semânticos (Quadro 9):

**Quadro 9** - Dispositivos Teóricos: grupos semânticos

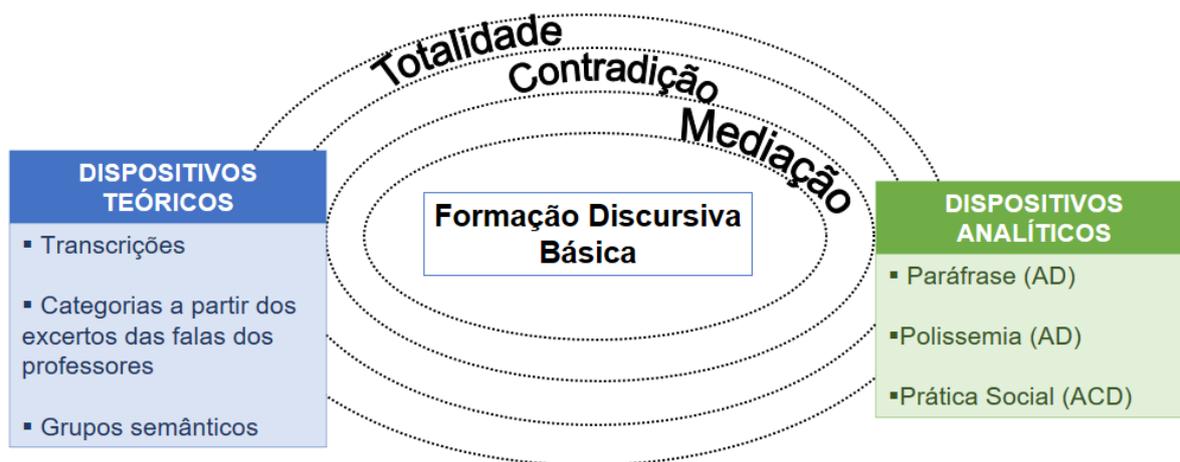
<b>DISPOSITIVOS TEÓRICOS (Grupos Semânticos)</b>			
<b>Metodologia da Formação</b>	<b>Relação Teoria e Prática</b>	<b>Trabalho Docente</b>	<b>Formação Continuada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diário de Bordo: qual o sentido? o que representava para os professores? Competição, Leitura-escrita-reflexão</li> <li>▪ Leitura para Deleite: Clareza dos conceitos: compreensão, intencionalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pragmatismo</li> <li>▪ Técnica: como fazer?</li> <li>▪ O sistematizado X Não sistematizado</li> <li>▪ Papel do formador (orientador de estudos)</li> <li>▪ Atividades: confecção de materiais, rendimento e resposta dos alunos (prazer), aplicabilidade</li> <li>▪ Material do curso (práticas exitosas de outros lugares)</li> <li>▪ Lúdico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contribuições do PNAIC para o trabalho docente</li> <li>▪ Dificuldades/desafios do PNAIC para o trabalho docente</li> <li>▪ Cotidiano escolar, suspensão do cotidiano: o novo x o velho</li> <li>▪ Incentivou o trabalho coletivo: reflexão ou reiteração?</li> <li>▪ Apoio pedagógico</li> <li>▪ Condições de trabalho</li> <li>▪ Por que não faltaram? (Frequência no curso)</li> <li>▪ Bolsa de 200 reais (por que não era o mais importante?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constituição das turmas</li> <li>▪ Continuidade do curso</li> <li>▪ Modalidade</li> <li>▪ Qual a lógica da formação? Material do curso</li> </ul>

Fonte: Da autora.

Os grupos semânticos são o resultado das aglutinações e das análises que fizemos das falas dos professores desde a primeira transcrição e que foram sendo destacados a medida em que as análises avançavam. Ao analisar as falas dos professores, conforme a temática que estava sendo discutida, pudemos perceber o sentido que elas representavam e ao que se remetiam, desta forma construímos aos poucos a formação discursiva.

Com alguns elementos mais explícitos, buscamos eleger os dispositivos analíticos, de modo que delineassem uma análise de toda a fala, sem desconsiderar o contexto e o lugar de onde o sujeito está falando. Na figura 19 retratamos o movimento dialético das formações discursivas.

**Figura 19 - Movimento dialético das formações discursivas**



Fonte: Da autora.

Dito isto, discutiremos os grupos semânticos trazendo os excertos das falas dos professores.

### 5.1. A relação teoria e prática com a metodologia da formação

No subcapítulo 3.1, apresentamos a estrutura dos encontros de formação dos alfabetizadores construído pelas Orientadoras de Estudos, conforme os objetivos e atividades propostas pelo Pacto. Essa estrutura objetivou proporcionar uma relação com os conteúdos propostos para estudo de modo a favorecer a aplicação de sugestões de atividades. Apesar de no processo de construção da formação discursiva a relação teoria e prática e Metodologia da formação do PNAIC estarem em grupos semânticos separados, optamos por apresentá-los juntos na discussão pois ambos estão imbricados na proposta da formação. Neste sentido, o PNAIC apresenta uma estrutura que proporciona um aprendizado pela experiência na própria atividade docente. Pereira (2016, p. 86) em sua pesquisa, ressalta que no PNAIC:

O professor é concebido como um sujeito que produz saberes a partir da sua experiência profissional. Ao desenvolver sua atividade prática numa realidade complexa, é constantemente desafiado a formular respostas para os problemas práticos do cotidiano do ensino. Pereira (2016, p. 86).

Segundo Pereira (2016), a concepção que norteia a formação do PNAIC prima pelo pragmatismo, imbricada muitas vezes pela concepção neotecnicista, quando a proposta pedagógica se torna hegemônica no sentido de manter a educação atrelada aos interesses capitalistas, de modo que o professor reitera ações em sala de aula sem a devida crítica, criando um cisma entre a teoria e prática, e no campo da educação devemos nos orientar pela prática social transformadora que traz em sua concepção, uma relação indissociável entre teoria e prática, a qual chamamos de práxis.

Prática e práxis não são sinônimos, é comum encontrar na bibliografia, sobretudo em se tratando de formação de professores, uma certa confusão em relação aos conceitos de prática e práxis. Destarte, cabe-nos explicar brevemente sobre ambos e o sentido em que cada um se relaciona com a teoria.

A práxis a qual nos remetemos é discutida por Vásquez (2007) numa perspectiva que está para além da concepção que temos inicialmente da palavra. Assemelhar práxis à prática é um equívoco, pois, segundo Vásquez (2007, p. 219), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Ademais ele segue afirmando que a **atividade prática isolada não é práxis** (grifo nosso), tampouco a atividade teórica, também, isolada não é práxis.

Para Vásquez (2007) a teoria por si só não produz mudança. É necessário que a prática atue sobre teoria. Assim, a atividade prática em relação ao mundo deve pressupor uma transformação real, pois, a atividade teórica somente transforma a consciência dos fatos e não ocorre mudanças propriamente nas coisas. A prática é fundamento da teoria, na medida que uma depende da outra, pois determina o seu desenvolvimento e progresso do conhecimento.

Para que a prática se converta em práxis, necessita que haja uma atividade transformadora e objetiva da realidade natural e social. Assim sendo, a práxis é uma atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico e um outro material, ou seja, prático, que só podemos separar ou isolar um de outro, de modo artificialmente por um processo de abstração.

Desse modo, os excertos dos professores apontam que a formação do PNAIC trouxe elementos práticos de uma reflexão relativa as propostas que eram atividades compatíveis com a realidade escolar:

O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias “maravilhosas”[...] E no PNAIC não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa Eu poderia fazer também [...] Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1)

É, e aí não vinha com a aquela coisa assim “Vamos montar um joguinho tal porque você tem que trabalhar a Ludicidade” e, eu via muito lúdico por aí fora da casinha [...] que vinha com uns trechos que você via sabe... Que você via que ele não era de sala de aula, não tinha a dinâmica de sala de aula! (AP4)

O que eu achei interessante é que, veio de uma prática de sala de aula, ele veio de baixo para cima, e os outros cursos vinham de cima para baixo [...] (AP5)

É bom dar uma arejada na nossa cabeça, porque você fica cansado, repetitivo e o PNAIC permitia que você não fosse assim, porque cada semana a gente tinha uma aula diferente para experimentar! (BP1)

Como mostram os discursos acima as professoras compreendem prática como técnica, como reprodução do fazer. Mesmo que um dos discursos tenha mencionado a reflexão da prática, este discurso ainda permanece mecânico e reprodutivista, pois, segundo **AP1**, “O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim para reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...]”. A esse respeito Vásquez (2007), esclarece que a práxis pode ser um estado transitório, pode permitir ao homem uma trégua em seu processo criativo, reiterando assim uma práxis já existente.

É possível destacar ainda, na fala de **AP5**, que, por ser tratar de uma formação que intenta valorizar o trabalho docente através da reflexão da prática e, que apresenta como proposta a troca de experiências entre os professores, há uma ilusão que o PNAIC fora pensado por professores que estão nas escolas, em sala de aula, que entendem as necessidades e desafios concretos do cotidiano escolar, quando na verdade o Pacto sinaliza para uma padronização da prática, que identificamos como uma atitude regulatória de quem está na gestão do Estado.

A proposta da Leitura para Deleite, uma das atividades permanentes, tinha como propósito favorecer o contato do professor com textos diversos e proporcionar momentos de descontração e prazer (BRASIL 2012C). Neste sentido, as Orientadoras de Estudos, na organização pedagógica dos encontros apresentavam os livros distribuídos pelo MEC no intuito de além de apresentarem as obras

literárias propor aos alfabetizadores a introdução desta prática em sala de aula. Entretanto, em seus discursos, constatou-se duas reflexões dicotômicas: o primeiro em que o professor diz ter clareza da proposta da Leitura para Deleite, mas ao ser indagado como a aplicava em sala de aula explica que utiliza como introdução de conteúdos, reforço de leitura. O discurso **AP3**, informa como o curso trouxe uma desmitificação da leitura que antes tinha uso em situações didáticas sistematizadas:

- Como introdução de conteúdos, reforço de leitura:

No 1º ano eu trabalhava muito assim, no ano passado, leitura por leitura, no começo da aula. Hoje com o 2º já é mais no final da aula, ele lê pelo prazer de ler [...] São livros do Ziraldo, histórias em quadrinhos, mesmo sendo em quadrinhos ainda é muito comprido para eles [...] Aí a gente fez o marca página, ele marca e guarda, e a leitura deleite, na minha sala, tá funcionando assim. Nos últimos 20, 15 minutos. Antes eles levavam o gibi pra casa, pra treino mesmo, agora eles leem na sala [...] Por isso que o PNAIC foi bom, para trazer a importância [...] saber a gente sabe da importância, para gente lembrar que ele pode ler pra rir, pra se emocionar também. (AP1)

Eu procuro fazer assim, um tema que estiver trabalhando na semana eu procuro fazer. Não assim como aquela toda, aula né?! Eu gosto, eu faço depois do recreio [...]. Eu vinha para esse quadradão aqui, contar para eles usarem a leitura como uma forma deles voltarem à calma e numa hora também em que eu vou introduzir um tema, aí eu pego da caixa. E chegaram as caixas novas... Nossa! Cada história [...] Minha vontade é de sentar e ler todas. (AP3)

Na época quando eu tava em sala foi muito bom. Eu trabalhava, gostava de trabalhar igual a P2 falou: sempre eu pegava uma linha, um contexto, uma história e daquela história eu partia dos conteúdos, outras atividades [...] Da última vez que eu estava em sala de aula, no ano retrasado, eu tava no 2º ano, então era assim mais fácil [...] Os meninos já estavam caminhando e naquele trabalho, interpretação de texto e um monte de coisa relacionada porque eu acho muito importante. (CP4)

É possível destacar na fala de **AP1** que ela acredita que está proporcionando em sala de aula um momento de leitura por pura fruição aos alunos, quando na verdade lança mão da mesma estratégia que era utilizada antes da formação. Nota-se que ao ressaltar a formação do PNAIC ela busca legitimar sua prática. O fato de ser uma história em quadrinhos e nos últimos minutos da aula não caracterizam uma Leitura para Deleite. Neste caso, **treinaram** a leitura de história em quadrinhos para terem **autonomia** de leitura em sala. Nos outros dois excertos que se seguem,

ambos sinalizam que a contação de histórias é utilizada para introdução de conteúdos e, mesmo reconhecendo que o material (livro) é variado, uma professora escolhe os livros que serão lidos e a outra reafirma a prática de didatizar a história.

- Reestruturação da prática da leitura:

No meu caso eu fazia assim, eu lia mais para fazer atividade mesmo, direcionada e quando começou eu estava trabalhando com o 1º ano né?! Então assim, eu trabalhava os livros, fazia a leitura, direcionada para alguma atividade quase que sempre, então a grande diferença foi essa, de colocar assim como deleite, só para ouvir mesmo, para se deleitar, então assim, fica uma história diferente né?! (BP4)

Eu tinha isso também, que achava que ler um livro e não aproveitar nada dele assim para uma atividade estava errado, como se tivesse assim, um preconceito 'Só ler o livro?' [...] E isso foi mudando um pouco a visão de ler um livro e pronto, não tem que falar, não tem ficar debatendo, passar interpretação, é só para deleite mesmo. (BP2)

No destaque discursos ressalta-se que a formação do PNAIC possibilitou a reestruturação da prática da leitura em sala de aula, trazendo a discussão de que a leitura literária ocupa um lugar incômodo na escola, quase sempre utilizada para apreensão de conteúdos ou para ilustrar uma nova situação didática, uma situação imposta pelos próprios currículos escolares e que não favorecem uma formação efetiva do leitor (FIDELIS; TONIN, 2016). Entretanto, como se percebe nos discursos esta prática desenvolvida pelos professores é apenas didática, para estimular a leitura e, portanto, nada reflexiva. **CP7** traz em seu discurso uma característica recorrente da proposta de leitura durante a vida escolar de um indivíduo:

Mas temos que refletir que a gente foi formado para usar história para fazer parte de um planejamento vou contar uma história porque depois eu vou dar uma interpretação de texto, cantar uma musiquinha E não uma leitura para deleite e não a leitura para ouvir a então leitura como todo mundo gosta, como a os pais leem a noite, eu faço isso quase todo dia. (CP7)

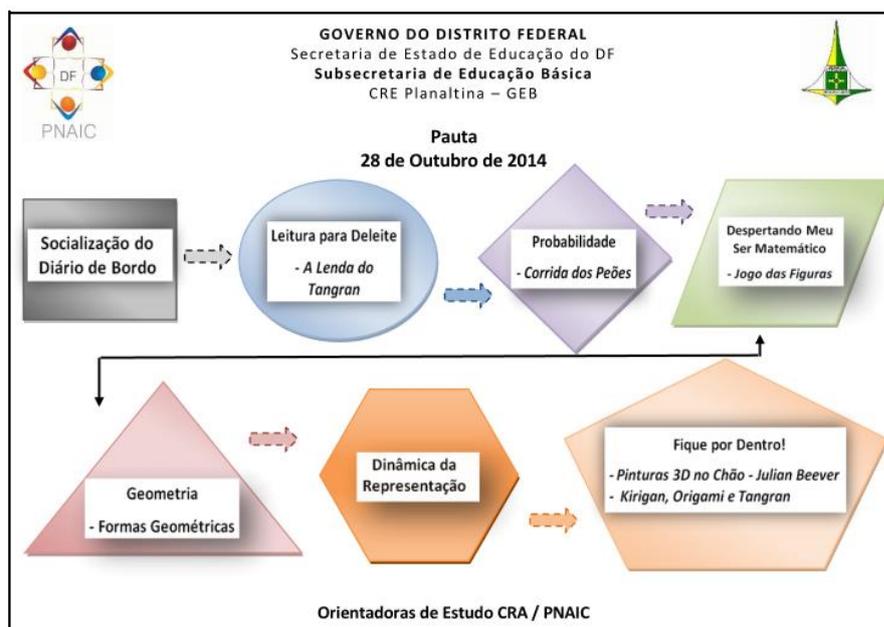
A gente tem essa interface de julgar a leitura. Então, você lê sem preocupação de prestar conta, vou ler porque o livro é divertido e a gente conversa sobre o assunto e não necessariamente tem que passar uma atividade de interpretação de texto, uma ficha literária que apavora tanto os seres humanos [...]. Um monte de pergunta para responder [...] Então não precisa virar um sofrimento para o leitor e assim a gente forma um leitor [...] (CP7)

Concordo que a leitura deleite não tenha finalidade de obrigatoriedade para o leitor, mas do modo como estas professoras a utiliza, não conseguem explorar o lado crítico deste recurso. Em Matemática encontrei discurso semelhante sobre a Leitura Deleite.

E a Leitura Deleite no curso, a gente via assim que nem sempre era só para deleite, igual as sequências didáticas, as leituras deleite já davam um gancho para outra história ou para a sequência didática, assim favoreceu muito essa questão, esse envolvimento da Leitura para Deleite e a sequência didática. (BP3)

As formadoras também por vezes reiteravam a prática da didatização da leitura como podemos observar no excerto destacado e na figura 20 que traz um exemplo de pauta com a proposta de trabalho com formas geométricas e como Leitura para Deleite a história **A lenda do tangran**.

**Figura 20 - Modelo de pauta encontro do PNAIC Alfabetização Matemática**



Fonte: Da autora.

Neste sentido, Dantas e Franco (2016) esclarecem que com o intuito de apresentar as obras distribuídas pelo MEC e incentivar a utilização das caixas de histórias, as Orientadoras de Estudos faziam analogia dos conteúdos da formação nos encontros, com os livros do acervo nas escolas, estimulando a didatização da leitura. Contudo, para Fidelis e Tonin (2016), a prática da leitura não pode surgir

como improvisos ou em situações em que os alunos tenham terminado uma tarefa. A leitura por fruição deve ser planejada e estruturada no planejamento do professor.

Há uma diferença entre didatizar e sistematizar: a primeira situação consiste em burocratizar a leitura, trazendo uma cobrança excessiva ao leitor acerca de estruturas gramaticais e/ou linguísticas e, na maioria das vezes, não há espaço para dialogar sobre o tema lido; na segunda situação a leitura pode ser concebida no processo de formação do indivíduo, despertando inclusive o gosto pela prática, ampliando conhecimentos e vivenciando situações de aprendizagens literárias.

Também prevista como atividade permanente, a retomada do encontro anterior se dava através do Diário de Bordo, que como fora explicitado, foi um instrumento cuja proposta era trazer elementos para que as Orientadoras de Estudos pudessem avaliar os encontros, a percepção dos professores sobre a temática abordada etc. Segundo Viana e Dantas (2017) o Diário de Bordo apresenta-se como técnica de ensino para registros de fatos positivos ou fragilidades da prática docente. Na discussão dos Grupos Focais, as falas dos professores trouxeram outros elementos que não haviam sido percebidos na formação: a competição e o sofrimento que a escrita trazia aos alfabetizadores:

Gostar, não gostava não (risos) [...] É igual a P5 falou, depende da condução, era fantástico o Diário de Bordo, mas como tarefa [...] Ô tarefinha difícil (risos) (AP3)

Quando eu participei, a pessoa fez no Diário de Bordo dela um poema, um cordel e detalhe: ela chegou vestida de Maria Bonita! Chegou soltando estalinhos! Pensa, uma cangaceira! E depois, quem foi a sucessora?! Eu fui! (BP4)

E quem começa o Diário de Bordo é quem destina como vai ser [...] Se o primeiro fizer todo assim [...] coitado dos outros, vão ter que seguir o padrão! Se o primeiro faz só um relatório, ufa! Tudo está tranquilo [...] (BP3)

Quem faz uma coisa muito criativa, obriga todo mundo a ser criativo! (BP6)

E eu me lembro também de querer pegar primeiro justamente pela comparação! Eu escrevi primeiro então, o que eu fiz não tem como comparar com ninguém, nem fazer melhor e nem pior, achando coisa muito diferente Eu já queria pegar logo por esse motivo também e pela ansiedade também de fazer logo. (CP2)

A gente inventa umas coisas assim para sofrer na vida porque ninguém estava ouvindo a nossa leitura, se a sua leitura tinha sido

melhor, se a sua produção tinha sido melhor que do dia anterior. Foi uma coisa muito livre [...] Só o próximo a pegar o caderno pensava isso [...] Nossa fulano fez um trabalho muito legal, e agora o que sobrou pra mim?! (CP7)

O Diário de Bordo também era visto como uma tarefa a mais e não como parte da formação do curso:

Para mim não foi sofrido, mas eu fiz igual P2, a gente quer pegar logo porque existe uma outra coisa além da competição além de tanto de coisa que a gente tem para fazer a gente quer se livrar de mais uma tarefa. (CP7)

Era uma avaliação mútua né? Como estava sendo o seu desenvolvimento conosco, o nosso com você e do curso no geral, a gente fala assim que foi um trauma, mas nem foi, nem era assim, realmente nós tínhamos muita coisa a fazer né?! (CP2)

Nos excertos dos professores, o Diário de Bordo não cumpriu sua função de levar o professor, autor do relato, a fazer uma reflexão do processo de aprendizagem na formação continuada e tampouco trazer um *feedback* fidedigno das impressões dos encontros ao grupo de Orientadoras de Estudos. Como uma técnica de registro, Viana e Dantas (2017) ponderam que o Diário de Bordo não é um diário apenas reflexivo, mas deve ter um caráter crítico que permita reconstruções do que está acontecendo ou já fora narrado. Na perspectiva trazida pela experiência dos alfabetizadores, os registros cumpriram uma função meramente descritiva do curso, não superando o caráter técnico-mecanicista, para além da escrita ou da oralidade prescritiva.

As duas propostas de atividades permanentes nos encontros do PNAIC, a Leitura para Deleite e o Diário de Bordo tinham como função principal iniciar os trabalhos do dia, proporcionar momentos de bem-estar preparando os alfabetizadores para o contato com os estudos propostos, dando uma sensação de continuidade do processo formativo. Entretanto o uso da técnica do registro e de leitura tiveram fim em si mesmo, não proporcionaram uma transformação emancipadora na prática dos alfabetizadores. O fato de algumas professoras reestruturarem a leitura em sala não se concretizou em uma nova proposta de imersão literária na escola que pudesse, de fato, potencializar a prática para as aprendizagens dos alunos.

O fato que ora desvelamos é que a proposta metodológica organizada para os encontros dos alfabetizadores foi concebida para atender aos propósitos de formação do curso, de ordem pragmática, e, portanto, teoria e prática situaram-se, em determinadas ocasiões, em posições antagônicas. Isso não significa afirmar que não houve momentos de reflexão, pois a consciência de uma mudança necessária estava sempre presente, pois é ela a responsável por aprofundar os estados criativos do nosso ser, sempre em busca de novos caminhos e estratégias para transitar entre o ideal (planejado) e real (resultado obtido). Entretanto, Vásquez (2007) aponta que para se justificar como necessária a ampliação do já existente, uma práxis pode não ser criadora, mas imitativa, reiterativa e é o caso que encontro nestes discursos, contudo pode ser uma base para uma práxis criativa.

## **5.2. O trabalho docente**

O entendimento crítico do que vem a ser o trabalho docente pauta-se na constituição de ser imaterial pois seu produto é o conhecimento, a informação. Para Saviani (2011) a educação se situa no campo em que o produto não se separa do ato de produção. Sendo assim, “[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2011, p.7).

O trabalho em seu sentido mais amplo é a forma como o homem se relaciona com a natureza e sua intenção em transformá-la adequando as suas necessidades (FREITAS, 2005). Freitas explica que o trabalho adquire particularidades que se originam a partir da(s) forma(s) como o homem organiza sua vida diante da produção de sua vida material. Vale salientar que na sociedade capitalista da qual fazemos parte o homem vende sua força de trabalho para outro que possui os modos de produção.

No sistema capitalista a natureza do trabalho se apresenta em duas divisões: trabalho manual e trabalho intelectual (FREITAS, 2005). Esta organização visa perpetuar a hegemonia da classe dominante, disciplinando as grandes massas (o trabalhador) para uma limitada atuação tecnicista, mecanicista, separando o sujeito que conhece do objeto a conhecer. Freitas (2005, p.98) explica ainda que “não é sem razão, portanto que em nossa sociedade a teoria esteja frequentemente separada da prática” e a escola sendo parte de uma sociedade também reflete a

organização desta que a concebe. A fragmentação do trabalho e a dicotomia das funções reverberam diretamente no trabalho docente uma vez que a maneira como uma escola se organiza pedagogicamente tem ligação social e histórica determinantes por tal contexto.

O trabalho na escola pressupõe uma unidade de todos os que a constituem, ou seja, a comunidade escolar: pais, alunos, servidores administrativos e professores. Cada espaço da escola necessita de uma responsabilidade coletiva para que a finalidade para qual ela foi criada, o ensinar, seja efetivamente realizada. Neste sentido o trabalho docente tem o saber como prioridade, pois “[..] o saber é objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 8).

Entretanto, a realidade que encontramos é que mesmo dividindo um mesmo espaço, a sala de professores ou sala de coordenação, os docentes não conseguem realizar um trabalho coletivo colaborativo, isto porque o tecnicismo ainda é muito forte no trabalho docente. Eles permanecem preenchendo relatórios, fichas de acompanhamento dos alunos, produzindo materiais etc. A burocracia transformou o professor em um executor de tarefas. Estamos nos referindo a burocracia excessiva, maçante, repetitiva, pois compreendemos que o trabalho docente não está centrado somente na sala de aula. Uma prática burocratizada cerceia o processo criativo, a imprevisibilidade, dando lugar ao formalismo irreal, somente para se cumprir o que está prescrito. O Fenômeno da burocratização é uma forma de controle do capitalismo, para monopolizar as ações humanas, mantendo-se assim em vários setores da sociedade. (VÁSQUEZ, 2007).

Em um curso de formação continuada como o PNAIC, que mobiliza um grupo de professores, no caso, os alfabetizadores de uma escola, espera-se que tal mobilização seja ao menos estranhada pelos sujeitos, no sentido de uma proporcionar pausa para reflexão e discussão. Os relatos dos professores provocados nas sessões de Grupos Focais, abordam um cenário de interação entre os pares que talvez, devido a rotina escolar, não estivesse acontecendo cotidianamente.

Mas aí eu acho que tá a diferença, porque quando a gente faz os cursos né, com a jornada ampliada que a gente está em sala, de manhã ou a tarde, de tarde a gente pode planejar em cima daquilo que a gente tá vendo né, no curso e trocar, porque às vezes não fica na mesma sala, e aí troca o que foi aprendido e tudo, por isso que eu acho que foi importante. (BP3)

Mesmo quem não estava fazendo o PNAIC entrou também no ritmo, no clima, quando fez aquela do pijama [...] essa história contagiou a escola toda, a turma toda, independente das séries, foi muito bom, muito bom e, é uma prática que, no caso nosso aqui do 1º ano, a gente usa até hoje essa Leitura para Deleite. (BP6)

Movimenta a escola, movimenta os grupos, entendeu?! (BP3)

Agora contagiou e muito, porque mesmo não tendo PNAIC esse ano, é igual vocês vendo minhas coisas lá, tudo tem a ver com o PNAIC [...] Os jogos [...] está tudo ali para você trabalhar durante a semana junto com os alunos. Então é uma coisa que veio e ficou [...] Entrou na vida do professor. (BP6)

Eu acho que o curso foi muito importante, a gente começou a ter uma participação, uma interação na verdade dentro da escola, pela parte teórica e assim totalmente junto com a prática [...] o que permitiu que a gente tivesse uma coordenação mais integrada, uma integração muito melhor porque até então [...] A gente enquanto colega faz assim 'Eu fiz isso, você quer? 'Fulana você quer?' 'Ah, beleza, quero! ', então a conversa mudou, ainda tem que mudar muito, mas a gente percebia assim que era totalmente individualizada a coordenação e que foi uma abertura muito bacana, justamente pela estrutura montada [...] Essa questão do nosso encantamento pela história né, para Deleite [...] Eu não vou contar só pra minha sala, agora é 'Gente! Vamos contar a história lá fora?' Então começou a unir mais o grupo, então as conversas formalizadas dentro da teoria, esse bate papo de como tem que ser mesmo [...] Para nós enquanto coordenação foi excelente. Essa estrutura do curso, nos estruturou. (CP2)

Entretanto, há que se observar que a movimentação não se naturalizou como prática pedagógica, pois a mobilização se deu momentaneamente. O discurso de **BP6** não é coletivo, "entrou na vida do professor", mas não na vida da escola, o material está na individualidade de seu trabalho, e não na sala dos professores para o trabalho coletivo. Freitas (2005) discute que a organização pedagógica se dá em uma conjuntura em que a escola está alicerçada a uma organização social e, esta a qual entendemos é predominantemente capitalista e, neste sentido, está a serviço de uma organização fragmentada, onde o controle da execução das funções pedagógicas delinea o trabalho docente, na busca por resultados imediatos, que resolvam problemas individuais imediatos do cotidiano escolar. Vejamos outros discursos:

Uma coisa que eu achei interessante também, era a questão assim da proposta alcançar turmas de 30 alunos, porque o que eu já fiz de curso que era só ideologia 'Aplica esse joguinho' Minha irmã, você

tem é 30 meninos, como eu vou ficar com dois na minha mesa? E a turma rodando [...] (AP5)

A prática! Era muito legal levar os resultados, muito legal. (BP1)

O PNAIC foi muito bom, contribuiu sim pra reflexão da prática, porque vinha coisas possíveis de fazer [...] Porque às vezes a gente faz uns cursos assim, cheio de ideias de gente que fica sentada sabe?! E tem umas ideias ‘maravilhosas’ [...] E no PNAIC não, eram coisas reais, de colegas que fizeram, então a gente pensa ‘Eu poderia fazer também [...]’ Porque ela fez, então tem aquela visão das práticas [...] (AP1)

Eu acho assim, que ficou muita coisa, muita coisa ficou na nossa prática, só que assim, se o curso tá acontecendo ele funciona, tipo você tem o incentivo. Mas agora tá parado [...] ficou muita coisa, mas não é igual se ele tá acontecendo. (BP4)

Uma outra questão relativa ao trabalho docente é a legitimação da prática. A proposta do curso trouxe uma sensação de prazer para o professor, na medida em que reiterou o trabalho que estava sendo realizado em sala, minimizando a culpa que o docente sente ao não alcançar os resultados estabelecidos por ele ou institucionalmente. Pereira (2016, p. 89), destaca que:

[...] a educação na atualidade é pensada para além dos muros da escola, em prol da eficácia da aprendizagem e não do profissionalismo. Trata-se, assim, da exigência de saberes que vão além dos conhecimentos de docência, o que indica a necessidade de diferentes aprendizagens para quem assume a sala de aula, ou seja, um “multiprofissional”. [...] evidencia-se que o professor é um grande responsável por aumentar a qualidade da educação.

Logo, na formação do PNAIC a grande responsabilidade do professor não é com as aprendizagens dos alunos, mas com o sucesso de todo o processo de alfabetização. Cabe ressaltar que o sucesso com a qualidade da educação pressupõe estrutura física da escola, materiais pedagógicos, gestão, dentre outros elementos, que fogem explicitamente da função do professor de ensinar. Nesta função de multiprofissional, há que se considerar que seria inevitável uma relação estreita de consenso pelo praticismo da formação em que se estabeleceu do PNAIC com os professores. A este respeito encontramos em alguns discursos:

Sabe o que eu achei bacana? O que eu achei legal do PNAIC de Matemática é que, chegou lá, toda aquela explanação [...] E você vê um monte de coisa que você trabalhava, igualzinho! Porque o professor tem essa questão, essa coisa de culpa [...] Sabe de culpa

demais! Essa agonia, essa coisa [...] aí quando você chega lá e vê que seus colegas fazem o que você faz, aí você desmistifica muita coisa [...] (AP2)

Agora tem uma coisa que é mal de alfabetizador: todo final de ano você fica naquela sensação de que você poderia ter dado mais. (BP6)

Sabe como é que a gente fica sabendo que o que você fez deu certo? Quando você pega o caderno do aluno para olhar e você vê o começo e o final e aí você vê 'Nossa [...] foi ruim não [...]'. A gente se cobra muito mesmo. (BP1)

A este respeito, sobre a legitimação do seu trabalho, a reiteração, podemos perceber que o professor procura criar uma zona de conforto, de estabilidade. Ele cessa por um momento seu cotidiano para encontrar sentido no que está executando. A reiteração, como vimos anteriormente, pode ser considerada práxis, pois, segundo Vásquez (2007), o homem, por sua ontologia precisa criar, constantemente, novas soluções e, uma vez encontradas, são postas à prova para que diante das necessidades sejam ampliadas e até mesmo superadas.

Criar para o homem é uma necessidade vital para sua existência, pois é desta forma que ele transforma o mundo. Entretanto, o homem não vive em um estado pleno de criação, pois suas necessidades é que o move, sem a obrigatoriedade de criar. O homem pode estabilizar sua descoberta, repeti-la, se for o caso. Neste sentido a práxis pode ser um estado transitório, enquanto surge a possibilidade (ou necessidade) de criação. Portanto, por ser criadora em sua essência, pode permitir ao homem uma trégua em seu processo reiterando assim uma práxis já existente.

### **5.3. A formação continuada**

A oferta de formação continuada é assegurada pela LDB de 1996 e regulamentada pelo Decreto n. 3276, de 06 de dezembro de 1999, como vimos no anteriormente, "Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis." No DF cabe à EAPE ofertar os cursos de formação aos docentes ou credenciar instituições para tal oferta.

Nas sessões de Grupos Focais, a formação continuada apresentou-se como uma possível mobilização para os professores manterem-se em movimento,

organizar-se enquanto grupo de estudo. Contudo, esta mobilização é dificultada pela centralização dos cursos na EAPE e recorrente nos discursos dos professores:

A adesão dos cursos da EAPE é porque a [...] não propicia a gente a fazer [...] Quem tem regência a tarde não consegue fazer curso [...] E outra coisa sobre adesão de curso, hoje o que eu vejo em relação à formação, não se tem formação que abrange todo mundo! Eu tenho vinte anos de Secretaria, todo ano eu me inscrevo pra fazer curso e tem curso que eu não sou selecionada pra fazer! Então, tem alguma coisa que tá acontecendo! Tem curso que só abre um turno! Como é que faz? (AP5)

Centralizado é muito difícil [...] Longe, trânsito [...] se você vai de manhã, volta e não almoça ou você engole para ir e não chegar atrasada. (BP1)

Eu já fiz na EAPE quando era uma vez por mês o encontro, aí eu ia de boa, agora toda semana, a gente até começa mas depois não aguenta mais. (BP2)

Esses cursos tem que ser disponibilizados na regional mesmo, porque a gente já trabalha o dia inteiro e aí você tem que sair à noite para ir, ou a tarde [...] (BP3)

O fato de ter curso em Planaltina, não é problema [...] Agora na EAPE não é um dificultador, é um impossibilitador, porque o que que acontece, eles fazem um curso que vai terminar 11:30h da manhã [...] 11:30h da manhã lá na Asa Sul, como eu chego pra dar aula? Eu não chego! E se o curso for a tarde e eu saio por exemplo de sala 12:30h, eu não consigo chegar 13:30h nunca! Mesmo se eu não almoçar nem nada [...] Então, a gente é de uma outra época em que a gente tinha os cursos nas regionais e, durante esse período, nos primeiros anos de secretaria, eu fiz cursos todos os anos... Hoje em dia eu não tenho feito cursos mais por causa dessa dificuldade. (CP7)

Eu vou te falar uma coisa, eu praticamente participei de todos os cursos oferecidos desde a época de contrato, sempre tem uma dinâmica boa, sempre tem um retorno bom [...] Olha aquele PROFA, eu fiz ele de noite, mas aí foi questão de direção de escola que não me liberou para fazer de dia porque eu já fazia um outro, então fui fazer de noite, então o que que acontecia, tinha uma troca das escolas, foi perfeito! Sabe, tinha pessoas que trazia umas coisas assim que ficava 'Olha, como é que consegue fazer, me ajuda!' Porque nunca é tarde pra tá aprendendo, nunca. Eu me sinto como se eu estivesse começando a alfabetização, cada ano é um recomeço. (BP6)

A dificuldade em participar dos cursos na sede da EAPE pode gerar um quadro preocupante à individualização da formação continuada. Os cursos de formação também são utilizados para progressão funcional e classificação para

escolha de turmas (distribuição de carga horária). Embora não seja nosso objetivo discutir esse processo, cabe uma breve explanação sobre o tema. A esse respeito Franco et al., 2017, p. 3) explicam que:

A portaria anual de escolha de turmas é um documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal que regulamenta a distribuição de carga horária, a escolha de turmas e o quantitativo de Coordenadores Pedagógicos em toda a rede de ensino público, entre outras determinações. Este documento é pautado por questões de regulação do trabalho docente por parte do governo e também regulamenta como deve estar organizado o horário extraclasse destinado para planejamento e formação e demais atribuições do professor, denominado de “Coordenação Pedagógica”.

Para pontuação e melhor classificação na escolha de turmas, os docentes comprovam com certificação a participação em cursos de formação. A EAPE credencia instituições privadas que ofertam cursos, em sua maioria, na modalidade à distância. Os cursos modulares de temáticas variadas, com carga horária que podem variar de 20h até 300h, que vão desde a gestão escolar, educação inclusiva, práticas pedagógicas, dentre outros (FRANCO et al., 2017). A formação dos professores determinada por portarias que regulam o *lócus* de atuação do professor carrega em si a ambiguidade existente entre a precarização e profissionalização (ENQUITA, 1991).

Diante do quadro apresentado sobre a dificuldade de participação de cursos presenciais na EAPE, os docentes acabam recorrendo aos cursos privados, de menor duração e à distância, o que fragiliza a formação continuada e a mobilização, uma vez que “[...] a busca por formação para se adequar a uma normativa inverte a lógica da formação e potencializa o individualismo entre os pares” (FRANCO et al., 2017, p. 12). Sobre isto encontramos nos discursos de alguns professores que:

Teve um que eu não gostei, era o do BIA<sup>21</sup>, um que tinha muita teoria [...] Nossa gente, ele era muito pesado, muito texto, cansativo, a gente passava a tarde inteira lendo. (BP2)

Eu acho que um curso, um curso assim, ministrado nos moldes do PNAIC é o que assim, é mais próximo da nossa realidade, porque uniu a teoria com a prática e a prática de fato ela se efetiva na sala

---

<sup>21</sup> Curso Alfabetização e Linguagem ofertado pela SEEDF em 2009 para subsidiar a implantação do BIA.

de aula entendeu?! Não é uma coisa que a gente vai lá e finge que fez, a gente faz.(BP3)

Nos Grupos Focais, na discussão sobre a organização dos encontros os professores explanaram sobre a constituição das turmas que em 2013 foram organizadas por ano de atuação (1º, 2º, 3º e Classes multiseriadas) e nos anos seguintes em turmas mistas, conforme dito anteriormente. Para alguns professores, a constituição das turmas em 2013 favoreceu a abordagem dos conteúdos e a troca de experiências já que nas turmas, os professores e os Orientadores de Estudos tratavam das particularidades para aquele determinado ano de escolarização. Nas turmas mistas – segundo os alfabetizadores - não foi possível aprofundar em nenhuma temática uma vez que misturados - 1º, 2º e 3º anos - a abordagem era mais geral e cabia ao alfabetizador adequar os conceitos e as práticas para sua turma.

Sobre o PNAIC, um dos pontos positivos foi a oferta descentralizada e com vagas para todos os professores alfabetizadores. Uma novidade foi uma ajuda de custo no valor de duzentos reais mensais aos participantes. Indagados sobre a influência do auxílio na adesão a formação, os professores afirmaram:

Não, a bolsa foi boa, mas não fiz pela bolsa não [...] Eu acho assim que a princípio não foi o dinheiro não [...] a gente gostou do dinheiro, mas não foi por ele não! (BP3)

Eu não fui pela bolsa! (BP6)

É bem assim, a bolsa foi ótima, mas não foi pela bolsa. (BP1)

Ajudou na aquisição dos materiais, mas eu fui pela aquisição de conhecimentos. (BP5)

Independente de ter ou não Maira, a gente ia fazer. (BP2)

Essa particularidade, nos remete a uma situação muito recorrente na atuação docente, a de prover com recursos próprios a aquisição de materiais para utilização no cotidiano escolar. Segundo os pesquisados, quando o auxílio atrasava, não era motivo de descontentamento:

Eu sacava todo mês, na verdade, eu sacava quando saía, que não foi todo mês [...] foi bom, mas não pagava o que a gente gasta com material pra escola, para os meninos. (AP1)

Se a gente colocar na ponta do lápis, duzentos reais eu gasto com material do dia-a-dia, gasolina, almoço [...] É tipo assim, todo professor tira dinheiro do bolso mesmo. (AP3)

Eu nem ia todo mês no banco ver se saiu, era muito cheio. Daí ficava lá, tipo uma poupança, aí eu sacava de três em três [...] Mas pro dia-a-dia é do bolso mesmo. (BP4)

Assim, eu gostei de receber, quem não gosta de um dinheirinho a mais no mês, né? Mas a gente tem disso, professor que é professor sempre tira dinheiro do bolso. (CP2)

Essa fala naturalizada nos remete a fragilidade para com o trabalho docente, uma visão de sacerdócio, de doação que precariza as condições de trabalho e ao mesmo tempo inverte a posição entre o professor e o Estado, responsável por manter as instituições.

No que tange a uma possível insatisfação com o PNAIC, esta surge na composição das turmas da formação quando em 2013 os alfabetizadores foram organizados pelo ano de atuação – 1º, 2º e 3º anos – e a partir de 2014 as turmas eram mistas:

Foi ruim dividir ou foi ruim juntar? (AP1)

Foi ruim e eu participei dos três PNAIC's e aí vou te dar a minha visão dos três [...] Para mim P5, que estava no PNAIC no [...] Quando eu fiz de Português, eu estava com o 1º ano, então o que que fizeram[...]. Colocaram todos os professores da rede de 1º ano com Português, dividiu-se por série, gente foi fan-tás-ti-co, fantástico! A troca a riqueza [...] A riqueza de [...] de projetos, de trabalhos, de luz que veio foi fan, foi fantástico! Pra mim assim, o melhor curso eu fiz, que eu falei 'Esse realmente falou o que eu precisava ouvir, né? Foi o de 1º [...] O que eu acho que foi pena em relação por exemplo ao de Matemática, o de Matemática se misturou, juntou professores de 1º, 2º e de 3º ano, então você não falava algo que era direto pra você, o que que eu acho por exemplo [...] (AP5)

Olha, quando era separado a gente podia aprofundar, era tudo voltado para o nosso ano, por isso foi bom [...] Quando juntou, tinha ora que eu pensava 'Nem tem como fazer isso com menino de 1º ano não. (BP1)

Quando juntou no início eu achei bom, porque fiquei com as colegas da escola, porque no de Linguagem eu fiquei sozinha. Mas depois, sei lá [...] tinha ora que parecia que nada era pra mim [...] Eu até falei isso com a P4, que tinha coisa de matemática que só adaptando mesmo. (CP3)

Os excertos destacados revelam que na concepção de formação, a ênfase na prática é recorrente, pois o professor se reconhece quando se depara com possíveis soluções para o imediatismo do cotidiano.

O que eu acho que dentro da rede deveria ser criado: uma formação continuada seguinte, olha hoje eu estou com o 1º, ano que vem eu posso estar com o 3º! Então porque não ofereceu o curso para toda a rede, na seguinte formação: vamos formar o professor para o 1º ano esse ano, ano que vem vamos formar o professor para o 2º ano, por que?! Porque você estaria capacitado para todos os anos e com uma gama muito grande de informações dentro da sua série, né?! (AP5)

[...] Então dentro da Matemática o que que eu acho que pecou, justamente isso, você trazia por exemplo assim, uma ideia de, de numeração, números ordinais, mas era uma ideia geral, não era uma ideia voltada para aquela série né e dentro de português quando você fala... (AP5)

O PNAIC enquanto formação continuada foi fantástica, assim, resumindo tudo o que nós falamos, o quão enriquecedor foi né, assim, de trazer a novidade, de mostrar uma outra visão como se trabalhar aquilo [...] Pra mim foi super enriquecedora [...] eu falo assim, se tivesse vinte PNAIC's eu faria os vinte, dentro da proposta do primeiro, melhorando, para o segundo e o terceiro tinha que fazer tudo de novo [...] Eu acho que precisava ter feito mesmo, porque ele é rico [...] (AP5)

Diante deste quadro, o professor encontra-se expropriado do conhecimento, uma vez que cria uma relação passiva. Vásquez (2007) citando Marx, explica que no trabalho alienado o sujeito não se reconhece no processo. Este se apresenta alheio ao contexto, dotado de um poder que se volta contra ele. Destarte, o produto também se torna estranho e as relações são sempre superficiais.

Nessa perspectiva, a formação continuada se torna uma atividade prescritiva e não formativa, o professor participa pelo simples fato de fazer parte do cotidiano, uma etapa da vida profissional a ser cumprida. Essa organização linear é tratada na fala da professora AP5 que ilustra a lógica da fragmentação do conhecimento, organização típica da escola situada na sociedade capitalista:

O que eu acho que dentro da rede deveria ser criado: uma formação continuada seguinte, olha hoje eu estou com o 1º, ano que vem eu posso estar com o 3º! Então porque não ofereceu o curso para toda a rede, na seguinte formação: vamos formar o professor para o 1º ano esse ano, ano que vem vamos formar o professor para o 2º ano, por que?! Porque você estaria capacitado para todos os anos e com

uma gama muito grande de informações dentro da sua série, né?!  
(AP5)

Portanto, a escola se organiza atendendo a demanda da sociedade da qual está inserida, pois trata da formação para esta sociedade. Freitas (2005, p. 96) explica que “[...] para o pensamento funcionalista, a sociedade é um bloco homogêneo de pessoas diferenciadas apenas por suas capacidades pessoais”. Ou seja, nesta lógica de formação perquirida, os professores serão formados sempre para compor um grupo preparado para atender a demanda que lhe for apresentada institucionalmente.

Encontramos nas falas dos professores, aqui destacadas, vários elementos que nos remetem a uma organização escolar que se orienta para atender aos anseios capitalistas, tais como: fragmentação do trabalho, práticas individuais, dissociação entre teoria e prática, intensificação etc. São marcas que, inconscientemente, são reproduzidas no cotidiano escolar. Os professores estão apartados do processo educacional, mas não tem essa compreensão devido a sobrecarga de atividades a desempenhar ou porque a própria formação, desde a inicial perpassando a continuada, vem arraigando cada vez mais tais concepções. A escola também vive um momento de hipertrofia, pois muitas questões de ordem social adentram o espaço escolar e, tais questões desviam o foco do principal objetivo da escola que é ensinar, tratar do conhecimento científico. São questões de segurança, saúde, econômicas que reverberam na educação, mas não cabe a educação solucioná-los.

Deste modo, os professores, expropriados do trabalho docente, porque a eles não foi permitido pensar, refletir e elaborar, situam-se no campo da execução, como meros tarefeiros, que buscam em situações práticas, resolver problemas também de ordem prática, emergenciais do cotidiano escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou como objetivo geral: analisar a efetividade da formação continuada na reflexão e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, de três escolas na cidade de Planaltina-DF. A justificativa deu-se pela experiência com formação de professores da pesquisadora e, por entender que a formação continuada decorre de um processo que, ao longo da carreira docente, necessita estar imbricada de propostas que considerem aspectos de valorização do trabalho pedagógico, contexto social e histórico onde a escola está inserida, condições objetivas e subjetivas de trabalho, remuneração, dentre outros.

Deste modo, intencionamos discutir as concepções de formação que são propostas para o nosso país, desde a assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990 na Tailândia, que abriu as portas para que organismos de interesses econômicos ditassem as regras para a educação, implicando em programas educacionais que visam capacitar mão-de-obra para abastecer o mercado de trabalho e as necessidades de manutenção hegemônica do sistema capitalista. As escolas reproduzem, em sua organização, a hegemonia que seleciona e exclui na medida em que as ações pedagógicas apontam para o cumprimento de metas estabelecidas que não consideram as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos.

Apresentamos nosso objeto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, primeiro, pela pesquisa do Estado do Conhecimento que nos trouxe dados de como estão os estudos acerca da alfabetização e formação de professores pela proposta do Pacto. Desse modo, concluímos que enquanto política pública, valorização da prática docente e comparações entre outros programas de formação o PNAIC de certo modo **distancia o professor de uma reflexão crítica do processo pedagógico, uma vez que referendou uma reflexão que prima pelo pragmatismo, trazendo possíveis soluções para problemas imediatos de aprendizagens do cotidiano escolar e não para uma crítica de concepção pedagógica.**

Em um segundo momento, trouxemos a estrutura do PNAIC e a metodologia adotada na particularidade do DF que instituíra o BIA desde 2005, quando os três primeiros anos do Ensino Fundamental passaram a compor um único bloco sem

retenção no 1º e 2º anos. A concepção organizacional em ciclos para as aprendizagens apresenta cinco elementos: a gestão democrática, a formação continuada, a coordenação pedagógica, a avaliação para as aprendizagens e a organização curricular considerados meios de efetivação das ações do BIA. Logo, entendemos que **tais elementos estão instaurados em várias instâncias da SEDF, e fogem da responsabilidade do professor, ainda visto como responsável pelo sucesso ou fracasso no processo de alfabetização das crianças.**

Ainda apresentando o PNAIC, trouxemos a experiência das Orientadoras de Estudos para explicar a organização dos encontros presenciais com os alfabetizadores. Identificamos na condução da formação, nos anos de 2013 e 2014, elementos de alienação e intensificação do trabalho, pois visando ofertar uma formação de qualidade as **Orientadoras acumularam funções e reproduziram atividades práticas e técnicas propostas pelo Pacto sem a criticidade necessária para a reflexão do trabalho desempenhado criando uma prática desvinculada da teoria.**

Tendo como método de investigação o Materialismo Histórico e Dialético e como técnica de análise a Análise de Discurso apresentamos cuidadosamente o percurso metodológico da pesquisa. Objetivamos apreender as relações que constituem nosso objeto e os sujeitos participantes, uma vez que não é possível exercitar um movimento dialético sem compreender a totalidade das interações. Nossa escolha metodológica nos possibilitou enxergar para além da aparência, pois a aparência é falseada pela cortina da fragmentação do trabalho produtivo, que induz a pensar que para alcançar resultados na melhora das aprendizagens faz-se necessário expropriar os sujeitos – aluno, professor, comunidade – do processo de elaboração, pois a eles cabe apenas executar o que está posto, mesmo que muitos sejam excluídos ao longo do caminho. **O trabalho coletivo, que demanda organização escolar não encontra espaço para desenvolver-se, as ações ficam cada vez mais individualizadas, o que retrata a sociedade capitalista onde a escola está inserida.**

Encontramos fundamentação para o que aqui expomos, nos discursos dos professores, nas impressões e nas marcas que foram destacadas para análise. Embora tenham consciência da precarização a que são submetidos no trabalho na escola, muitos docentes se culpabilizam pelo fracasso escolar, demonstram falta de

compreensão da função da escola legitimando sua prática nas formações que tem a epistemologia da prática como eixo metodológico atendendo a proposta de controle e monitoramento através da homogeneização da ação pedagógica dispondo de avaliações externas para balizar o desempenho escolar dos alunos.

Embora o PNAIC trouxesse uma proposta de reflexão da prática, esta reflexão não foi acompanhada de uma sugestão transformadora da realidade social, mas de repetição de práticas de outros sujeitos, de outras realidades, sem a crítica para adequação a realidade local. O Pacto tem vantagens inovadoras como a oferta para todos os professores alfabetizadores, a distribuição de materiais pedagógicos para todas as turmas de alfabetização, material de estudo elaborado pelas universidades para o cursista, auxílio financeiro através de uma bolsa do FNDE, formação descentralizada e no horário de serviço – no caso específico do DF – e mobilização dos professores na realização de projetos nas escolas. São aspectos muito positivos para a formação continuada e que de forma nenhuma podem ser desmerecidos, a crítica que fazemos se dá no campo da luta de classes, da manutenção da hegemonia política e socioeconômica da sociedade que se utilizada da formação ofertada para padronizar o trabalho docente. A escola vivencia uma alienação no processo educativo e conseqüentemente não tem vínculo com o resultado, o produto, que vem a ser a formação cidadã do aluno, este só se encaixa no contexto mercantilista, e, irá ser impulsionado a também reproduzir a hegemonia em suas relações.

O que queremos propor é uma discussão sobre formação continuada a luz da emancipação humana, para formar sujeitos historicamente situados e comprometidos com a sociedade que o cerca e na busca pela equidade de direitos que respeitem as diversidades culturais, sociais e econômicas encontradas na escola. Sujeitos que possam exercer uma cidadania presente, participantes de seu processo formativo.

Temos como perspectiva metodológica a epistemologia da práxis, numa compreensão transformadora e objetiva da realidade natural e social, e como critério de verdade não se identifica com o imediatismo, mas com as reflexões geradas para elaboração do novo, uma atividade vital do homem que necessita criar para transformar o mundo e é claro respeitando o momento de trégua do estado criativo, para reorganizar o conhecimento.

Para o ano de 2017, o PNAIC foi reestruturado e, irá atender, além do Bloco de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), as modalidades da Educação Infantil e Anos Finais, com formação e distribuição de material pedagógico. Os estados e municípios interessados fizeram a adesão neste mês de outubro e os cadernos de formação já estão disponíveis no site do Pacto. Não foi possível realizar um estudo desta nova proposta do MEC à tempo de incluir neste trabalho, por isso, a este propósito vislumbro outras possibilidades de pesquisa no campo da formação continuada de professores e do PNAIC, um campo que não se esgota em si mesmo. É necessário, portanto, estudar políticas de formação voltadas para concepção sócio-histórica do docente valorizando a carreira articulada com a formação inicial para que não se pense mais em políticas compensatórias da educação, no preenchimento de lacunas deixadas por esta ou aquela proposta, instituída por este ou aquele ente governamental.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos CEDES**, Campinas, V. 35, n. 95, p. 127 – 133, jan/abr. 2015.
- ANTUNES, H. S. RECH, A. J. D; ÁVILA, C. C. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios e perspectivas a partir do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, n. 1, p. 171-191, jan/abr. 2016.
- BARBOSA, G. A. S. A.; SOUZA, R. J. **sequência didática na formação continuada de alfabetizadores**. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: UNESP, 2014. pp. 6508-6519.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Organizador Uwe Flick. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).
- BARLETTA, B. P. L. **(Re) ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BELAO, V. K. **A formação de professores para o ensino de estratégias de leitura no PNAIC**. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: UNESP, 2014. p. 10642-10654.
- BISPO, S.A.S **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da Teoria à Prática na Reme de Três Lagoas/MS**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2006.
- BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 2 Janeiro de 1946**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20set. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Entendendo o pacto**. Brasília. 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 08 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação 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, 2012b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Educação na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela Educação na Idade Certa/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, SASE, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Site.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC. Documento orientador. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

CABRAL, G. R. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** 2015. DIAS, M. G. G. **Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo** 302 f. T Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

CAMPOS, F. R. V. **O terceiro ano do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos: o que dizem alunos e professores.** 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.

CAXIAS, A. S. **A Relação entre a Consciência Fonológica e a Aquisição da Escrita: Ressignificando o Processo de Alfabetização.** 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez , SP, 2002.

COSTA, E. X.; VIANNA, C. R. **Narrativas de Professores Alfabetizadores sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática: Desafios e Possibilidades.** In: XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora:UFJF, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ebapem2015/anais/sessao-b-3110/>>. Acesso em: 19 setembro 2016. (Revista Educação Em Foco)

COSTA, P. M. B. J. S. **Era uma vez... alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância.** 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

COUTO, M. E. S.; GONÇALVES, A. L. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, n. 1, p. 151-170, jan/abr. 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed. 2010.

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. 144f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DANTAS, O.M.A.N.A.; FRANCO, M.V.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados - observação, questionário e entrevista. In: **EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 8. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: < <http://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=6&autor=Maira+&area=75>>. Acesso em: 03 set. 2017.

DEMO, P. **Metodologia científica: em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, M. G. G. **Formação continuada do professor alfabetizador proposta pelo PNAIC: o papel do orientador de estudo no processo formativo**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de educação. **Diretrizes pedagógicas - BIA**. 2. ed. Brasília: SEDF, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco**. Brasília: SEDF, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação. **Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. 2010a. Disponível em: <[https://delcileneseaa.files.wordpress.com/2014/05/orientacao\\_pedagogica\\_seaa-1.pdf](https://delcileneseaa.files.wordpress.com/2014/05/orientacao_pedagogica_seaa-1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação. **Orientação Pedagógica – Educação especial**. 2010b. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação. **Educação de jovens e adultos**. Site. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/267-educacao-de>>. Acesso em: 10 out. 2017c.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2216/1859>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, T. A.; OSTI, A. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Uso de Jogos na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 81-98 Edição Especial, 2016.

FERREIRA, A. P. A. **O que os professores da rede pública estadual do semiárido sergipano dizem sobre o PNAIC: eixo matemática**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, São Cristóvão, 2015.

FIDALGO, N. L. R. e FIDALGO, F. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (p. 91-112).

FIDELIS, A. C. S.; TONIN, F. B. A leitura deleite no espaço formativo dor programa PNAIC-Unicamp: In: GUEDES-PINTO, A. L. *Et al* (Org.) **Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC na Unicamp (2013 - 2014)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. GILBERTO, I.J.L. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 6, n. 9 p. 125-145 jul./dez. 2010.

FRANCO, M. V. A. **Formação do professor: escola pública de qualidade**. 2005. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FRANCO, M. V. A.; DANTAS, O.M.A.N.A. PNAIC: uma formação docente lúdica. In: **II Encontro de Aprendizagem Lúdica: a ludicidade e seus desafios**. 2016, Brasília.

\_\_\_\_\_. A sequência didática no trabalho com gêneros textuais sob a ótica dos direitos de aprendizagem. In: **IV Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais e III Colóquio de Práticas Letradas, Anais**. São Carlos: USP, 2016.

FRANCO, M. V. A. Et al. O processo de escolha de turmas e distribuição de carga horária no Distrito Federa: fuga por melhores condições de trabalho? **IX Encontro brasileiro da Redestrado, Anais**. Campinas, Unicamp: 2017.

FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, V. 32, n. 2, p. 69-89, abr/jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papyrus editora, 2005. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, Jan 1998, vol.24, nº.1, p.37-69. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004)>. Acesso em: 20 Out. 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Ijuí: Fidense, 2015.

FUSCO, J. F. G.; FAXINA, J.; ZANATA, E. M. **Direitos Educacionais**: Iniciativas em Busca da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP. 2015, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2015. Disponível em: <<http://200.145.6.205/index.php/congressoextensao/8congressoextensao/schedConf/presentations>>. Acesso em: 19 setembro 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Série pesquisa, v. 10. Brasília: Líber Livro Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: uma questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

GODOY, D. M. A.; VIANA, F. L. Conteúdos Linguísticos como Subsídio à Formação de Professores Alfabetizadores – A Experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 97, n. 245, p. 82-96, jan/abr. 2016.

HEIDRICH, G. Como fazer observação escolar. **Gestão escolar**. 01 jul. 2010. Disponível em: <<http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml?page=2>>. Acesso em: 19 set. 2016.

HERNANDES, E. D. K. A.; OLIVEIRA, A. P. P. **Política de formação de alfabetizadores e a implementação do PNAIC**. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: UNESP, 2014. pp. 7076-7086.

HERNANDES, E. K; OLIVEIRA, A. P. P.; SANTOS, C. S. Política de formação de professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 25-38, Edição Especial, 2016.

IGNÁCIO, C. A. N.; TELES, R. A. M. **Ensino de Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização**: Conhecimentos Específicos e Pedagógicos do Conteúdo de Orientadores de Estudo do PNAIC. In: XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora:UFJF, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ebrapem2015/anais/sessao-b-3110/>>. Acesso em: 19 setembro 2016.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LAGAR, F. M. G. **Formação continuada de professores da secretaria de educação do Distrito Federal (2009 -2011):** A percepção docente. 2012. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, T. C S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál.** Florianópolis. v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

LEITE, E. A. S. **Alfabetização e letramento:** desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do PNAIC. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LÚCIO, E. O. O Pacto Nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, V. 3, N. 1, p. 112-118, jan/jun. 2013.

LUZ, I. C. P.; FERREIRA D. L. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação, avaliação e trabalho docente em análise. In: XXVI Simpósio ANPAE. 2013, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: ANPAE, 2014. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoes.html>>. Acesso em: 19 setembro 2016.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa.** Disponível em: <<http://docs13.minhateca.com.br/302832027,BR,0,0,Pesquisa-Quantitativa-exemplos.doc>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, I. M. H. **Alfabetização matemática:** um ato lúdico. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, 2015.

MARTINS, M. A. R. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** a educação como legitimação e dominação social. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <[http://www.geodados.uem.br/ISBN 978-85-7743-048- 2](http://www.geodados.uem.br/ISBN%20978-85-7743-048-2)> Acesso em: 10 out. 2017.

MELO, C. M. N. **Programas de Alfabetização de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos.** 2015. 165 f. T Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MELO, E. P. C. B. N. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente.** 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores).** **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001.

MELO, S. C. B. **Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador.** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

MIDIATE, M. J. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática, Curitiba, 2015.

MINATEL, M. P. Q.; SANTOS, S. M. C.; GUIMARÃES, S. R. K. **Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, V. 15, n. 34, p. 157-172, jan/abr. 2015.

MONTEIRO, N. A. **Integração de tecnologias ao currículo no Ciclo de Alfabetização: análise de políticas públicas educacionais.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, D. M. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC.** 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2015.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I. T. **Da erradicação do Analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?** **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, V. 16, n. 3, p. 55-64, set/dez. 2103.

NASSER, L.; VIEIRA, E. R. **Formação de professores em geometria: uma experiência no Ciclo de Alfabetização.** **Vidya**, Santa Maria, V. 35, n. 2, p. 19-36, jul/dez. 2015.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método em Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. M. C.; ALMEIDA, B. **Caminhos da Organização Temporal da Alfabetização: da Institucionalização Escolar ao PNAIC.** **Revista Momento - diálogos em Educação**, Natal, V. 24, n. 1, p. 119-138, Jan/jun. 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORTEGA, E. M. V; PARISOTTO, A. L. V. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 53-62 Edição Especial, 2016.

PARENTE, C. M. D. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus vínculos com as políticas de formação de professores alfabetizadores dos municípios paulistas. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 7-24, Edição Especial, 2016.

PASSOS, C. M. S. M.; VIANNA, C. R. **A importância dos jogos na alfabetização matemática: reflexões sobre as práticas propostas no PNAIC**. In: XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora:UFJF, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ebrapem2015/anais/sessao-b-3110/>>. Acesso em: 19 setembro 2016. (Revista Educação Em Foco)

PEREIRA, A. J. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da geometria espacial no Ciclo de Alfabetização**. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade SANTOS, J. C. A. P. **A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - de Ciências, Programa de Pós- graduação em Docência para a Educação Básica, Bauru, 2016.

PEREIRA, P. S. O. **Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Administração, Brasília, 2015.

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília, Brasília, 2016.

PIRES, A. P.; SCHNECKENBERG, M. Política de formação continuada de professores: O PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. **Revista Camine: caminhos da Educação**, Franca, V. 7, n. 2, p. 103-126, 2015.

PUDELCO, M. S. **Resolução de Problemas: saberes de professores participantes de Políticas Públicas de Formação de Professores**. In: XIX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. 2015, Juiz de Fora. **Anais eletrônicos...** Juiz de Fora:UFJF, 2015. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ebrapem2015/anais/sessao-b-3110/>>. Acesso em: 19 setembro 2016. (Revista Educação Em Foco)

RECH, A. J. D.; ANTUNES, H. S.; ÁVILA, C. C.; OLIVEIRA, G. P. ; SILVA, V. F. Analizando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 05, n. 51, p. 225 – 240, jan/abr. 2015.

RESENDE, V. A. D. L. **Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. 2015 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

RODRIGUES, S. S. **Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos**. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de Alfabetização em Turma Multisseriada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, n. 1, p. 215-241, jan/abr. 2016.

SALVA, S.; N. M. R. STIMAMIGLIO, ANTUNES, H. S. Experiência de formação do PNAIC: reflexões a partir de narrativas autobiográficas de professoras e suas implicações nos processos Formativos. **Revista Horizontes**, Bragança Paulista, V. 33, n. 1, p. 19-28, jan/jun. 2015.

SANTOS, A. R. R. **Alfabetização e Diversidade: O Trabalho do Professor Frente a Salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SANTOS, J. C. A. P. **A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2016.

SÃO CARLOS. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<http://www.pnaic.ufscar.br/eventos/anais/3>>. Acesso em: 20 de outubro 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2011.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J. **O formador de professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, n. 1, p. 215-241, jan/abr. 2016.

SILVA, L. D. S. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto da prática do PNAIC**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, M. F. S. **Aprendizagem social no jogo equilíbrio geométrico (PNAIC):** por uma analítica existencial do movimento. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

SILVA, R. R. D.; CARVALHO, R. S.; SILVA, R. M. D. **Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil:** entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, V. 11, n. 1, p. 15-35, jan/abr. 2016.

SOARES, M. Z. A. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Departamento de Letras, João Pessoa, 2014.

SOUZA, C. G. **A Importância do texto literário clássico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2014, Águas de Lindoia. **Anais...** Águas de Lindoia: UNESP, 2014. p. 10664-10676.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014.

SOUZA, I. V. **Políticas públicas para o livro e a leitura:** acervos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

SOUZA, R. J.; SILVA, K. A. A. M.; ARIOSI, C. M. F. A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite. **Educação em Revista**, Marília, V. 17, p. 7-24, Edição Especial, 2016.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores:** experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino Fundamental de uma escola pública. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular, 2007.

VIANNA, C. M. Q. Q.; DANTAS, O. M. A. N. A. Diário de bordo: o ato de escrever o vivido. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Metodologia participativa e as técnicas de ensino-aprendizagem.** Curitiba: CRV, 2017.

VERAS, D. S. **O desenvolvimento da oralidade em crianças no Ciclo de Alfabetização**. 2015. 96 f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Ciências da Saúde, Recife, 2015.

VIÉDES, S. C. A.; BRITO, V. M. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: O Novo ou Tudo de Novo? Revista HISTEDBR On-line, Campinas, S/V, n. 63, p. 147-171, jun. 2015.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF. **Trabalho apresentado na 29ª Reunião da ANPEd**: Caxambu, 2006.

## ANEXOS

## ANEXO A – LISTA DAS UNIVERSIDADES FORMADORAS DO PNAIC

## Contatos nas Universidades participantes da Formação

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	UNIVERSIDADE	E-MAIL	TELEFONES
Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC	cpedagogia@ufac.br	(68) 3901 2616
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	<a href="mailto:pnaicufal2014@gmail.com">pnaicufal2014@gmail.com</a>	(82) 3214-1194
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	zeinathome@gmail.com	(92) 3305 4599
Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	proletramento@unifap.br	(96) 3312 1754
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	pacto.proext@ufrb.edu.br	(75) 3621 3857 (75) 3621 4315
Bahia	Universidade Federal da Bahia - UFBA	pacto@ufba.br	(71) 9129 5752
Bahia	Universidade Estadual da Bahia - UNEB	pacto.uneb@uol.com.br	(77) 3612-6744 (77) 3611-3950 ramal 229
Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC	pactodealfabetizacao.ufc@gmail.com	(85) 3366 7663 (85) 3366 7665 (85) 8603 1140
Distrito Federal	Universidade de Brasília - UnB	cform@unb.br	(61)3307-3627
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	pactonacionalufes@gmail.com	(27) 3335 2448 (27) 3335 7760
Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG	edfar2000@yahoo.com.br	(62) 3521 1070
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	moura@ufma.br	
Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	secretaria.pacto.ufop@gmail.com	(31) 3559 1453
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz De Fora - UFJF	pacto.ufjf@gmail.com	(32) 2102 3658
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	pnaic@fae.ufmg.br	(31) 3409 5333

			(31) 3409 6211 (31) 3409 5335
Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	mariliav@hotmail.com	(34) 3239 4163 (34) 3239 4223
Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	pacto@ufvjm.edu.br	(33) 3522 4645
Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	pacto.uemg@gmail.com	(31) 3239 5900 (31) 3239 5908
Minas Gerais	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	pnaic@unimontes.br	(38) 3229 8240
Mato Grosso do Sul	Universidade de Mato Grosso Do Sul - UFMS	pnaic.cchs@ufms.br pactoalfa.ufms@hotmail.com	(67) 3345 7620 (67) 3345 7528
Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	pactodealfabetizacao.ufmt@hotmail.com	(66) 3410 4035
Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	ufopa.iced@gmail.com	(93) 2101 3629
Pará	Universidade Federal do Pará - UFPA	pactomec.ufpa@gmail.com	(91) 3201 7642
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	<a href="mailto:pnaicufpb@gmail.com">pnaicufpb@gmail.com</a>	(83) 3216-7851
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	aclaudiapessoa@gmail.com / tfleal@terra.com.br	(81) 2126 8921
Piauí	Universidade do Piauí - UFPI	pnaic@ufpi.edu.br	(86) 3215 5820 (86) 3237 1214
Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR	pactoufpr@gmail.com	(41) 9769 6126
Paraná	Universidade Estadual de Maringá - UEM	emshimazaki@uem.br	(44) 3011 5234
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	pactouepg@gmail.com	(42) 3220 3489
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	pnaic.ufrj@fe.ufrj.br	(21) 2541 4894 (21) 8686 4354

Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	denisemcl@terra.com.br	(84) 3442 2270
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	pacto@unir.br	(69) 2182 2020 (69) 2182 2018 (69) 2182 2050
Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR	leogete@ceduc.ufr.br	(95) 3621-3168 (95)8112-0287
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	pacto.ufpel@gmail.com	(53) 3284 5533
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	pactonacionalufsm@gmail.com	(55) 3220 8010
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	nilcea@ced.ufsc.br	(48) 3721 4491
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS	ricardocarvalho.ufs@hotmail.com	(79) 9937 3669
São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	pacto@reitoria.unicamp.br	(19) 3521 5575
São Paulo	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP	pnaic.coordenador@nead.unesp.br	(14) 3402-1300
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	msilviamart@gmail.com	(16) 3306 6510
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT	<a href="mailto:pnaicuft@gmail.com">pnaicuft@gmail.com</a>	(63) 9937-2637

Fonte: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Contatos%20nas%20Universidades%20-%20formao.pdf>

## ANEXO B – LISTA DAS ESCOLAS DA CRE PLANALTINA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
Secretaria de Estado de Educação  
Coordenação Regional de Ensino de Planaltina

### DADOS DAS ESCOLAS DA CRE PLANALTINA

ESCOLA	ENDEREÇO	EMAIL	TELEFONES
CAIC	SRL Área Especial 04 – CEP: 73.350-120	caicassischateaubriand2015@gmail.com	3901-4356 3901-4420
C. ED. INFANTIL 01	Est. Nova Planaltina Rua A- área especial – 73380-750	cei01planaltina2015@gmail.com	3901-8160
CEP SAÚDE	Entre avenidas Contorno / Setor hospitalar – CEP 73320-010	cepsaudeplanaltina@gmail.com	3901-6588 3901-6788 3901-2632
C. ENS. ESPECIAL 01	Setor Educacional Lote I CEP: 73.310-166	cee01planaltina2015@gmail.com	3901-4475 3901-8156 3389-8365
CEF 01	Setor Educacional Lote M CEP: 73310-174	cef01planaltina2015@gmail.com	3901-4547 3901-4474
CEF 02	Av. São Paulo Q. 52 Lote B CEP: 73330-010	cef02planaltina2015@gmail.com	3901-4453
CEF 03	Eq. 10/20 Conj. H Lote 01 Buritis II CEP: 73.355-058	cef03planaltina2015@gmail.com	3901-8158 3901-8157
CEF 04	Setor Educacional Lotes C/D CEP: 73.310-154	cef04planaltina2015@gmail.com	3901-4543 3308-1520
CEF 08	SRL EQ 3 / 4 – CEP: 73.350-350	cef08planaltina2015@gmail.com	3901-4440

CEF ARAPOANGA	Área Central 8 Arapoanga – CEP: 73370-100	cefarapoanga2015@gmail.com	3901-4555 3489-5650
CEF BONSUCESSO	DF 130 km 04 N. R. Bonsucesso CEP: 73307-994	cefbonsucesso2015@gmail.com	3506.2045
CEF CERÂMICAS REUNIDAS	BR 020 km 54 – 73380-992	cefceramicas2015@gmail.com	3506-2040
CEF JK	Mod. 07, Lotes 17 a 26 - CEP:73403-303	cefjk2015@gmail.com	3901-8239 3901-8240
CEF NOSSA SRA. DE FÁTIMA	Área Especial 01 Vila N. S. De Fátima – CEP 73340-791	cefnsfatima2015@gmail.com	3901-4457 3901-4458 3389-1991
CEF PIPIRIPAU II	DF 365/DF 017 NR Pípiripau	cefpípiripau2015@gmail.com	
CEF RIO PRETO	DF 006 NR Rio Preto – CEP 73390-200	cefriopreto2015@gmail.com	
CEF SÃO JOSÉ	DF 250 NR São José – 73320-900	cerfsaojose2015@gmail.com	3500-2199
CEM 02	Setor Educacional Lote J/L CEP: 73.310-168	cem02planaltina2015@gmail.com	3901-4544 3901-4545 3388-0835
CED 01	Setor Educacional Lotes – CEP: 73.310-150	ced01planaltina2015@gmail.com	3901-4477 3901-8156 3901-4476
CED 03	Jardim Roriz EQ. 02 / 03 CEP: 73340-250	ced03planaltina2015@gmail.com	3901-4450 3389-7343
CED CONDOMÍNIO ESTÂNCIA III	Módulo 01 Rua A/16 Estância III CEP: 73380-300	cedcondominio2015@gmail.com	3901-4425 3388-5070

CED DONA AMÉRICA	Qd 10 k. Conj. "c" Área Especial, Setor Hab. Arapoanga CEP: 73369-048	ceddagplanaltina2015@gmail.com	3029-3134
CED OSÓRIO BACCHIN	N. R. Jardim Morumbi Qd. G Lote22 DF- 205 CEP: 73380-160	cedosoriobacchin2015@gmail.com	
CED POMPÍLIO MARQUES	A sub. Mestre D'armas Mod. 1 Lote 13 CEP:73403-303	cedpompsplanaltina2015@gmail.com	3907-4430 3901-4463
CED STELLA DOS CHERUBINS	Av. Hugo Lobo Q 97 Área Especial CEP: 73330-033	cedstella2015@gmail.com	3901-4456 3901-2516
CED TAQUARA	BR 020 DF 019 NR. Taquara CEP: 73307-991	cedtaquara2015@gmail.com	3901-8022 3489-6088
CED VALE DO AMANHECER	Área Especial nº 03 Lote 01 Vila Pacheco – CEP: 73370-077	cedvaleplanaltina2015@gmail.com	3901-8007 3388-1686
CED VARZEAS	DF 120/DF 455 NR Tabatinga CEP: 73390-100	cedvarzeas2015@gmail.com	3500-2230
CIL 1	SRL EQ 3 / 4 – CEP: 73.350-350	cil01planaltina2015@gmail.com	3901-4440
E.C. 01 DE PLANALTINA	Av. Indep. 102 Vila Vicentina CEP:73320-010	ec01planaltina2015@gmail.com	3901.4445
E.C. 01 DO ARAPOANGA	Qd. 19 conj.F Lote 10 Arapoanga CEP:73.370-100	ec01arapoanga2015@gmail.com	3901-2297 3389-3260
E. C. 02 DO ARAPOANGA	Q. 21 conjunto F- Área Especial – Arapoanga CEP: 73370-100	ec02arapoanga2015@gmail.com	3901-4423
E.C. 03	SRL 1/2 Lote C – CEP:73350-150	ec03planaltina2015@gmail.com	3901-4433
E.C. 04	SRL EQ 3 / 4 lote G – CEO:73350-350	ec04planaltina2015@gmail.com	3901-4439

E.C. 05	Av. Contorno Qd 17 V. Vicentina CEP: 73300-020	ec05planaltina2015@gmail.com	3901-4449 3901-8153
E.C. 06	SRL EQ 05/06 Lote G CEP:73360-500	ec06planaltina2015@gmail.com	3901-4441 3901-4880
E.C. 07	QD 45 Bairro N. S. De Fátima 73330-450	ec07planaltina2015@gmail.com	3901-4451 3389-6498
E.C. 09	SRN Lote 01 Via WL 01 CEP73340-700	ec09planaltina2015@gmail.com	3901-4357 3901-4358
E. C. 10	Jardim Roriz EQ 1 / 2 CEP:73340-230	ec10planaltina2015@gmail.com	3901-4446 3901-4447
E.C. 11	Jardim Roriz EQ 4 / 5 CEP: 73340-360	ec11planaltina2015@gmail.com	3901-4452 3389-6527
E.C. 13	Jardim Roriz EQ 6 / 7 CEP: 73340.530	ec13planaltina2015@gmail.com	3901-4455 3389-6543
E.C. 14	Q. 13 Conj. A" Lote 01 Buritis III CEP 73355-300	ec14planaltina2015@gmail.com	3901-4448
E.C. 15	Est. Nova Planaltina QD 01 Área Especial – CEP: 73380-750	ec15planaltina2015@gmail.com	3901-7805
E.C. 16	Res. Nova Planaltina Q.01 Rua A CEP:73380.750	ec16planaltina2015@gmail.com	3901-4471
E.C. ALTA-MIR	DF 015 km 08 Bica do DER – CEP: 73391-193	ecaltamir2015@gmail.com	3467-6341
E.C. BARRA ALTA	DF 130 Faz. F. dos Santos CEP 73390-100	ecbarraalta2015@gmail.com	
E.C. COPERBRÁS	DF 205 Chac. 172 NR Tabatinga CEP 73301-970	eccoperbras2015@gmail.com	3252-5575

E.C. CÓRREGO DO ATOLEIRO	DF 345 km 18 NR Córrego do Atoleiro – CEP: 73370-990	ecnrcorregodoatoleiro2015@gmail.com	3389-7199
E.C. CÓRREGO DO MEIO	DF 444, Chácara C	eccorregodomeio2015@gmail.com	3506-3049
E.C. ESTÂNCIA DE PLANALTINA	Estância Planaltina Lotes 64 a 67/75 CEP: 73380-050	ecestancia2015@gmail.com	3901-6621
E.C. ETA 44	BR 020, KM 18	eceta44.2015@gmail.com	
E.C. FRIGORÍFICO INDUSTRIAL	DF 230 km 05, CEP 73370-100	ecfrigorifico2015@gmail.com	3901-7664
E.C. MESTRE D'ARMAS	DF 130, KM 02 CEP: 73403-203	ecmestredarmas2015@gmail.com	39014450
E.C. MONJOLO	DF 355 Fazenda Monjolo CEP 73380-810	ecmonjolo2015@gmail.com	3506.1001
E.C. PALMEIRAS	DF 205 km 15 Fazenda Palmeiras – CEP.73380-800	ecpalmeiras2015@gmail.com	
E.C. PARANÁ	SRL EQ 1 / 2 Lote H CEP: 73350-150	ecparana2015@gmail.com	3901.7760
E.C. APRODARMAS	DF-130, CH. 67 Faz. Mestre D'Armas CEP: 73375-503	ecaprodarmas2015@gmail.com	
E.C. PEDRA FUNDAMENTAL	DF 15 CH. LARGA DA PEDRA MOD. 01 RUA 01 CEP: 73380-150	ecpedrafundamental2015@gmail.com	
E.C. RAJADINHA	DF 006 Chácara Rajadinha – 73370-992	ecrajadinha2015@gmail.com	

E.C. REINO DAS FLORES	Chácara. Sinhá Cristina – 73370-992	ecreinodasflores2015@gmail.com	
E.C. ESTÂNCIA PIPIRIPAU	DF 345 km 28 NR Pipiripau	ecpipiripau2015@gmail.com	3506-2051
E.C. SANTOS DUMONT	DF 130 km 18 Vale do Amanhecer	ecsantosdumont2015@gmail.com	3901-4460
E.C. VALE DO SOL	Cd. Vale do Sol DF 134. A.E LT 01 a 06 – CEP: 73307-970	ecvaledosol2015@gmail.com	3901-4431
E.C. VALE VERDE	DF 128 km 6,5 Chácara 133 NR Vale Verde – 73333-333	ecvaleverde2015@gmail.com	
JD. DE INF. CASA DA VIVÊNCIA	Av. NS 1AE 09 SRL- CEP: 73310-100	jicvivencia2015@gmail.com	3901.4462

Fonte: creplanaltina2015@gmail.com

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DA EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº *167*/2017- EAPE

Brasília, 15 de maio de 2017.

PARA: CRE Planaltina

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos, a pesquisadora MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada "A MATERIALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC/DF" tem como objetivo desvelar a materialização da formação continuada de professores alfabetizadores participantes do PNAIC/DF que atuam na Coordenação Regional de Ensino de Planaltina/DF.

Dentre as ações de pesquisas estão incluídas: análise documental, revisão bibliográfica, observação participante, análise de discurso e relatórios de observação de campo.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, aos professores e coordenadores se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino.

Atenciosamente,

**Thaiane Ferreira**  
Diretora - Dir. de Form. Cont. Pesq.  
e Desenv. Profissional - EAPE  
Mat.: 212.428-9  
DODF Nº 234 - 14/12/16 Pág. 30

**Thaiane Ferreira**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
Diretora

## ANEXO D – PARECER CIENTÍFICO EDUCERE

1. Não há referência explícita da autoria no corpo do texto ou em rodapé, marcas de revisão presentes no texto, oriundas de ferramentas de informática, que permitem a identificação da autoria; citação vinculada ao nome do autor, do orientador da dissertação ou tese do autor.	Atende
2. O trabalho é adequado ao grupo de trabalho escolhido pelo autor?	Atende
3. A abrangência do tema apresenta originalidade, relevância e atualidade?	Atende
4. Há coerência entre o título e o corpo do trabalho?	Atende
5. O resumo contempla o objetivo do trabalho, encaminhamento metodológico e síntese dos resultados?	Atende
6. O artigo apresenta a estrutura de trabalho definida pelo evento: título, resumo, palavras-chave, introdução, desenvolvimento e considerações finais ou conclusão. (Não necessariamente com estes títulos)?	Atende
7. Na introdução, o objeto de estudo é apresentado e contextualizado?	Atende
8. No desenvolvimento, observa-se a adequação entre os objetivos propostos, o referencial teórico, encaminhamento metodológico e resultados apresentados?	Atende
9. As considerações finais são coerentes com os objetivos propostos?	Atende
10. A revisão bibliográfica é atualizada, pertinente e integra-se totalmente ao texto?	Atende
11. O texto apresenta adequação da língua portuguesa e da normas de referências internas do texto e das normas na lista de referências de acordo com as indicações do evento? (Caso tenha dúvida poderá consultar o site da PUCPR: <a href="http://www.biblioteca.pucpr.br/sibi/normas/index.htm">http://www.biblioteca.pucpr.br/sibi/normas/index.htm</a> )	Atende

Consideração final:

**O trabalho submetido está muito bem escrito. Apresenta uma pesquisa exploratória que relata o percurso de um pesquisador de mestrado no processo de validação de seus instrumentos de coleta de dados, o que considero de extrema importância em uma investigação. Percebe-se que há constante vigilância epistemológica e ética durante o processo de pesquisa.**

Resultado da Avaliação:

**Aprovado**

Desenvolvido por:



## APÊNDICE

### APÊNDICE A – RESUMO ARTIGO EDUCERE SOBRE APLICAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA



### PESQUISA EXPLORATÓRIA: APLICANDO INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – OBSERVAÇÃO, QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA

Otília Maria A. N. A. Dantas<sup>22</sup> - UnB  
Maira Vieira Amorim Franco<sup>23</sup> - UnB

Eixo – Formação de Professores  
Agência Financiadora: não contou com financiamento

#### Resumo

A testagem de instrumentos de geração de dados (observação, questionários e entrevistas) é uma ação importante para todo pesquisador que se propõe a desenvolver uma pesquisa exploratória, especialmente como forma de validação dos instrumentos. Aplica-los a outros sujeitos para verificar sua capacidade de responder adequadamente aos objetivos da pesquisa constitui-se na problemática desta pesquisa. Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados do desenvolvimento da aplicação destes recursos metodológicos com os próprios sujeitos respondentes no intuito de saber a funcionalidade de tais instrumentos: observação, questionário e entrevista. Metodologicamente este projeto piloto nos proporcionou testar os instrumentos de nossa pesquisa de Mestrado em Educação. Qualitativamente, este estudo possibilitou validar tais instrumentos observando o contexto da investigação e suas implicações ao propor aos sujeitos, professoras dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal e atuantes de classes de alfabetização, a análise (avaliação) do questionário. Do ponto

<sup>22</sup> Professora Associada da Universidade de Brasília. PHD em Educação pelo PPGE/FE da Universidade de Brasília. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Líder do GEPPEP (Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas). E-mail: otiliadantas@unb.br. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

<sup>23</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco (UCB). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: maira.vaf@gmail.com.

de vista teórico nos pautamos em Creswell (2010), Demo (1995), Gil (2002), Markoni & Lakatos (2003) e Manzato & Santos (2016). A pesquisa exploratória visa validar instrumentos e proporcionar familiaridade com o campo de estudo. Constitui a primeira etapa de um estudo mais amplo, e é comumente utilizada em pesquisas cujo tema foi pouco explorado podendo ser aplicada em estudos iniciais para se obter uma visão geral acerca de determinados fatos. Os resultados são esclarecedores tendo em vista que a iniciativa é válida para a pesquisa e para o pesquisador por oportunizar o ajuste dos instrumentos, bem como dialogar com o campo epistemológico da pesquisa de Mestrado, validando por antecipação, os instrumentos, os objetivos e o caminho teórico-metodológico delimitado.

**Palavras-chave:** Pesquisa exploratória. Instrumentos de geração de dados. Observação. Questionário. Entrevista.

## APÊNDICE B – QUADRO DAS PRODUÇÕES (TESES E DISSERTAÇÕES) SOBRE O PNAIC

PRODUÇÕES	OBJETIVO GERAL E PALAVRAS-CHAVE
Análise dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. (RESENDE, 2015) – UNESP	<p>Analisar os pressupostos de linguagem explícitos ou não nos cadernos de formação em Língua Portuguesa dos anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> PNAIC. Linguagem. Alfabetização. Letramento. Escrita. Formação de professores.</p>
Programas de Alfabetização de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. (MELO, 2015) – UFC	<p>Investigar, por meio de um estudo comparativo, tanto os modelos de formação como as intenções que referendam os procedimentos e práticas alfabetizadoras.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Programas de Alfabetização. Formação docente. Alfabetização. Letramento.</p>
Pensando a inserção de políticas de formação continuada em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? (CABRAL, 2015) – PUC-RJ	<p>Compreender como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa/MG, que participaram de programas de formação continuada, sobretudo o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Políticas públicas. Formação continuada. Professores alfabetizadores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Matias Barbosa.</p>
Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. (MORAES, 2015) – UFPE	<p>Compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador de uma escola de um município de Pernambuco no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Alfabetização. Letramento. Práticas docentes. Saberes docentes.</p>
A ideia de número no ciclo de alfabetização matemática: o olhar do professor. (SANTOS, 2016) – UNESP	<p>Investigar qual é a compreensão de número expressa por professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Alfabetização matemática. Contagem. Fenomenologia. Número. Quantificação.</p>
(Re) ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). (BARLETTA, 2016) – USP	<p>Investigar como esse material ordena docentes em serviço e que, portanto, já são alfabetizadores, quanto a um modo específico de ensinar a ler e escrever.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Livros do PNAIC. Leituras escolares. Formação de professores em serviço. Alfabetização.</p>
Integração de Tecnologias ao Currículo no Ciclo de Alfabetização: Análise de Políticas Públicas Educacionais. (MONTEIRO, 2016) – PUC- SP	<p>Refletir sobre a integração das tecnologias de informação e comunicação ao currículo do Ensino Fundamental público, no Ciclo de Alfabetização, buscando identificando os caminhos apontados pelas políticas públicas.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Currículo. Tecnologias de informação e comunicação. Alfabetização. PNAIC. PNE.</p>
Contribuições da Pedagogia	Analisar os problemas do ensino da geometria espacial

Histórico-Crítica para o Ensino da Geometria Espacial no Ciclo de Alfabetização. (PEREIRA, 2016) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita	no ciclo de alfabetização <b>Palavras-chave:</b> PNAIC, alfabetização matemática, geometria espacial.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): A Educação como Legitimação e Dominação Social. (MARTINS, 2016) – UFC	Localizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomando como base a análise de Karl Marx sobre a sociedade capitalista e o desvelar dos pressupostos ideológicos do programa. <b>Palavras-chave:</b> Banco Mundial. Igualdade de Oportunidades. Emancipação da Classe Trabalhadora.
A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto da prática do PNAIC. (SILVA, 2015) – UFPB	Analisar a tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC. <b>Palavras-chave:</b> Retenção escolar. Progressão continuada. Políticas. Número. Quantificação.
A Relação entre a Consciência Fonológica e a Aquisição da Escrita: Ressignificando o Processo de Alfabetização. (CAXIAS, 2015) – UFPB	Avaliar se a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita é produtiva para o processo de alfabetização. <b>Palavras-chave:</b> Aquisição da escrita. Consciência fonológica. Processo de alfabetização
Alfabetização matemática: um ato lúdico. (MARTINS, 2015) – UFPR	Constituir fontes orais, por meio de relatos dos atores denominados de protagonistas, a respeito das relações estabelecidas com a Matemática na infância, formação acadêmica e em sua prática de sala de aula, assim como as relações que estabelecem as crianças na atualidade. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização Matemática. Lúdico. Contar histórias. História Oral. Letramento. Formação de professores.
Aprendizagem social no jogo equilíbrio geométrico (pnaic): por uma analítica existencial do movimento. (SILVA, 2015) – UFPB	Analisar a aprendizagem social pelos modos de comunicação corporais presentes na situação do jogo. <b>Palavras-chave:</b> Jogo. Aprendizagem social. Comunicação corporal. Escola. PNAIC.
Políticas Públicas para o Livro e a Leitura: Acervos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (SOUZA, 2015) – UFSC	Analisar o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo Governo Federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças. <b>Palavras-chave:</b> Políticas públicas para o livro e a leitura. PNLD. PNAIC. Letramento literário. Literariedade.
Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: Percepção dos Gestores e suas Funções. (PEREIRA, 2015) – UnB	Compreender de que forma os resultados das avaliações nacionais de alfabetização ANA e Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e são utilizados pelos gestores estaduais de educação. <b>Palavras-chave:</b> Avaliação; Avaliações em larga escala; Políticas Educacionais, ANA e Provinha Brasil.
Era uma vez... Alfabetização Matemática e Contos de fadas: Uma Perspectiva para o Letramento na Infância.	Analisar as possíveis conexões entre o uso dos contos de fadas e a aprendizagem matemática no 1º ano do Ensino Fundamental. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização matemática. Letramento.

(COSTA, 2015) – PUC-Campinas	Contos de fada. Imaginação. PNAIC.
Formação Continuada de Professores: Experiências Integradoras de Políticas Educacionais – PNAIC e PROUCA – Para Alfabetização no Ensino Fundamental de Uma Escola Pública. (TEDESCO, 2015) – PUC-RS	Investigar de que maneira a Formação Continuada de professores alfabetizadores contribui para reflexão e tomada de atitude para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - e em contextos digitais, oportunistados pelo Programa Um Computador por aluno - PROUCA para o uso das tecnologias digitais. <b>Palavras-chave:</b> Formação Continuada de Professores. Programa Um Computador por Aluno, Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, Alfabetização, Tecnologias Digitais.
Formação Continuada do Professor Alfabetizador Proposta pelo PNAIC: O Papel do Orientador de Estudo no Processo Formativo. (DIAS, 2015) – UFPE	Analisar a prática do orientador de estudos no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores a partir do PNAIC. <b>Palavras-chave:</b> Formação continuada. Alfabetização. Orientador de estudo. Professor alfabetizador. Estratégias formativas.
Formação em Rede do PNAIC: Concepções e Práticas dos Formadores e Orientadores de Estudos. (RODRIGUES, 2015) – UFPE	Analisar a formação continuada em rede para professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). <b>Palavras-chave:</b> Formação continuada. Formação em rede. Alfabetização. PNAIC.
Interrogações Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação Inicial do Pedagogo na Paraíba: “Compromisso”, “Adesão” e “Pacto” na Produção do Professor Alfabetizador. (MÉLO, 2015) – UFPB	Analisar a articulação entre as proposições expressas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com relação à formação continuada do professor alfabetizador e as propostas de formação inicial dos cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba. <b>Palavras-chave:</b> Políticas educacionais. Formação docente. Professor alfabetizador.
O Desenvolvimento da Oralidade em Crianças no Ciclo de Alfabetização. (VERAS, 2015) – UFPE	Investigar como se processa o desenvolvimento da linguagem oral em crianças no ciclo de alfabetização. <b>Palavras-chave:</b> Desenvolvimento da linguagem. Narração. Vocabulário. Fala.
O que os Professores da Rede Pública Estadual do Semiárido Sergipano Dizem Sobre o PNAIC: Eixo Matemática. (FERREIRA, 2015) – UFS	Investigar as influências do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - eixo Matemática, na construção a prática pedagógica de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no semiárido sergipano. <b>Palavras-chave:</b> Formação. Mudança. Professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Ensino de matemática. Prática pedagógica. PNAIC
O Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos: O que Dizem Alunos e Professores. (CAMPOS, 2015) – UNESP	Caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do ensino fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas. <b>Palavras-chave:</b> Terceiro ano do ensino fundamental. Ciclo de alfabetização. Ensino fundamental de nove anos.

	Perspectiva bioecológica. Concepções de alunos e professoras.
PNAIC: Uma Análise Crítica das Concepções de Alfabetização Presentes nos Cadernos de Formação Docente. (MELO, 2015) – UFSCar	Desvelar os ideários submersos no discurso dos cadernos de formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização. Letramento. Formação. Professor alfabetizador. Sócio-histórica.
Uma Compreensão da Alfabetização Matemática como Política Pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (MIDIATE, 2015) – UFPR	Traçar um perfil de uma política pública brasileira que tem como foco a educação e, em particular, a alfabetização de crianças com idade entre seis e oito anos, mas especificamente a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. <b>Palavras-chave:</b> Políticas públicas. Educação. Educação matemática. Alfabetização matemática. PNAIC.
A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental. (SOARES, 2014) – UFPB.	Analisar as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Aprendizagem (correspondente ao 1º, 2º e 3º anos, denominado também de Ciclo de Alfabetização) na produção textual escrita. <b>Palavras-chave:</b> Avaliação. Produção textual. Ciclo de Alfabetização.
A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (SOUZA, 2014) – UFCS	Analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído em 2012 com o intuito de alfabetizar todas as crianças do ensino público até os 8 anos de idade propondo, entre seus eixos de atuação, a formação continuada de todos os professores da rede pública cadastrados no senso de 2012 como professor alfabetizador. <b>Palavras-chave:</b> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Ensino. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil.
Alfabetização e Diversidade: O Trabalho do Professor Frente a Salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências PUC SP. (SANTOS, 2014) – PUC-SP	Investigar como professores ligados à rede municipal de Curitiba (PR) abordavam a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos durante o processo de alfabetização, notadamente em seus estágios iniciais. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização. Construtivismo. Diversidade de conhecimento e experiências do corpo docente. Formação continuada.
Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do PNAIC. (LEITE, 2014) – UFJF	Investigar o impacto do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – numa escola da rede municipal de Juiz de Fora/MG, sob duas perspectivas: a da gestão da escola e a de seus docentes alfabetizadores. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização. Letramento. PNAIC. Gestão. Formação continuada de professor.
A formação dos Formadores: um Estudo sobre o PNAIC. (COUTO, 2016) – UEPG/Revista Práxis Educativa.	Analisar o processo de formação dos Orientadores de Estudos que assumem a responsabilidade da formação dos professores alfabetizadores e como esses orientadores constroem conhecimento para contribuir na formação dos alfabetizadores.

	<b>Palavras-chave:</b> Formação de Formadores. Professor Alfabetizador. PNAIC.
Conteúdos Linguísticos como Subsídio à Formação de Professores Alfabetizadores – A Experiência do Brasil e de Portugal. (GODOY, 2016) – INEP/RBEP.	Identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) – os conteúdos linguísticos relacionados ao ensino da leitura que fundamentaram a atualização dos professores com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização. Linguagem e educação. Formação de professores. Atualização de professores.
Práticas de Alfabetização em Turma Multisseriada. (SÁ, 2016) – UEPG/Revista Práxis Educativa.	Analisar as práticas de alfabetização em uma turma multisseriada do campo por professora participante do PNAIC. <b>Palavras-chave:</b> Formação continuada de professores. Práticas de alfabetização. Turmas multisseriadas.
Um Pacto Curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Desenho de uma Base Comum Nacional. UFMG/Educação em Revista.	Analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) identificando-o como movimento inicial, parte do contexto de discussão e defesa de uma Base Nacional Comum Curricular. <b>Palavras-chave:</b> Política curricular. Conhecimento. Direito.
A Sequência Didática no Trabalho com Gêneros Textuais Sob a Ótica dos Direitos de Aprendizagem. (FRANCO et al, 2016) – UFSCar/III Colóquio de Práticas Letradas.	Analisar, o papel da sequência didática e sua importância como organização pedagógica no trabalho com gêneros textuais vivenciados pelos cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). <b>Palavras-chave:</b> Sequências didáticas. Gêneros textuais. Direitos de aprendizagem.
Os Significados da Formação Docente Desenvolvida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (KLEI, 2016) – UFPG/Revista Práxis Educativa.	Investigar a formação continuada docente como política pública voltada ao enfrentamento do problema do analfabetismo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das percepções de 1.515 professores alfabetizadores do noroeste paulista que participaram do programa federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC durante o ano de 2013. <b>Palavras-chave:</b> Formação continuada em serviço. Percepções de professores alfabetizadores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Políticas Contemporâneas de Formação de Alfabetizadores no Brasil: Entre a Potencialização dos Desempenhos e a Gestão Pedagógica das Inovações. (SILVA, 2016) – UFPG/Revista Práxis Educativa.	Analisar as estratégias políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil, materializadas recentemente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que podem ser visibilizadas em seu processo de implementação. <b>Palavras-chave:</b> Política educacional. Formação de professores. Alfabetização.
Política de Formação de Professores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (HERNANDES, OLIVEIRA & SANTOS, 2016) – Educação em Revista.	Registrar a primeira etapa de um projeto de pesquisa que pretende, em seu formato integral, avaliar os referenciais teóricos, a metodologia de formação, a organização do material didático e os efeitos da implementação do programa de formação de professores alfabetizadores ligados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

	<p>Certa - PNAIC em escolas do Estado de São Paulo.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Formação Professores. Políticas Educacionais. PNAIC.</p>
<p>O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus Vínculos com as Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores dos Municípios Paulistas. (PERENTE, 2016) – Educação em Revista.</p>	<p>Analisar possíveis relações entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as políticas de formação de professores alfabetizadores nos municípios paulistas.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Política Educacional; Formação de professores; Alfabetização.</p>
<p>A Leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para Além do Deleite. (SOUZA, SILVA &amp; ARIOSI, 2016) – Educação em Revista.</p>	<p>Discutir acerca da leitura literária, sobre a importância das políticas públicas para a ampliação da compreensão leitora das crianças, bem como discorrer sobre as linguagens da criança durante a alfabetização e mostrar intervenção de qualidade para conseguir autonomia leitora.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa; Ensino da leitura; Literatura infantil.</p>
<p>Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (ORTEGA &amp; PARISOTTO, 2016) – Educação em Revista.</p>	<p>Discutir a importância da compreensão da alfabetização matemática na perspectiva do letramento.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> P Alfabetização Matemática; Letramento; PNAIC.</p>
<p>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Uso de Jogos na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita. (FERNANDES &amp; OSTI, 2016) – Educação em Revista.</p>	<p>Analisar os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a finalidade de investigar de que forma o programa compreende e recomenda a utilização de recursos lúdicos, especialmente os jogos pedagógicos, no período da alfabetização.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Alfabetização; Jogo; Didática; Metodologia.</p>
<p>Políticas de Formação do Alfabetizador e Produção de Políticas Curriculares: Pactuando Sentidos para Formação, Alfabetização e Currículo. (FRANGELLA, 2016) – UFGP/Revista Práxis Educativa.</p>	<p>Discutir o PNAIC (2012), programa instituído pelo Ministério da Educação que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e que tem como ação prioritária a formação do professor alfabetizador.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> PNAIC. Formação do alfabetizador. Currículo.</p>
<p>Educação Inclusiva e Formação de Professores: Desafios e Perspectivas a partir do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. (ANTUNES, 2016) – UFGP/Revista Práxis Educativa.</p>	<p>Discutir a respeito da formação de professores sob o viés da perspectiva da Educação Inclusiva.</p> <p><b>Palavras-chave:</b> Educação Inclusiva. Formação de professores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</p>
<p>Analisando as Contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Frente à Prática Pedagógica Inclusiva dos Professores</p>	<p>Avaliar as possíveis contribuições que o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC trouxe aos professores orientadores de estudo no que diz respeito à prática pedagógica frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.</p>

Orientadores de Estudos. (JAQUELINE AT AL, 2015) – UFSM/Revista Educação Especial.	<b>Palavras-chave:</b> Educação inclusiva. Prática pedagógica. Processos de ensino e aprendizagem.
Formação Continuada de Professores: Reflexões sobre a Participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (AMARAL, 2015) – Unicamp/Cadernos CEDES.	Relatar sobre o Programa do Governo Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ensino Fundamental, objetivando melhorar os índices de educação do país. <b>Palavras-chave:</b> Formação continuada de professores. PNAIC. Alfabetização.
Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (MINATEI, 2015) – PUC-PR/Revista Diálogo Educacional.	Analisar a proposta de avaliação de professores presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). <b>Palavras-chave:</b> Avaliação de professores. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação continuada.
Direitos Educacionais: Iniciativas em Busca da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (FUSCO, 2015) – UNESP/8º Congresso de Extensão Universitária.	Enfocar as propostas do programa lançado pelo Governo Federal “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, no qual estabelece medidas visando o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. <b>Palavras-chave:</b> Direito à educação, Currículo. Alfabetização.
Narrativas de Professores Alfabetizadores sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática: Desafios e Possibilidades. (COSTA, 2015) – Revista Educação em Foco.	Apresentar parte de uma pesquisa que se encontra em fase inicial, com o propósito de constituir fontes orais sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática, por meio de relatos dos professores alfabetizadores que participaram da formação desse programa no ano de 2014. <b>Palavras-chave:</b> Alfabetização Matemática; PNAIC; Narrativas; História Oral.
O Formador de Professores de Língua Portuguesa do PNAIC e as Alterações em suas Práticas Profissionais. (SHIMAZAKI, 2015) – UFPG/Revista Práxis Educativa.	Discutir o papel do formador de professores do PNAIC, da Universidade Estadual de Maringá. <b>Palavras-chave:</b> Professor formador. PNAIC. Práticas profissionais.
Resolução de Problemas: saberes de professores participantes de Políticas Públicas de Formação de Professores. (PUDEICO, 2015) – Revista Educação em Foco.	Apresentar reflexões sobre as políticas públicas contemporâneas de formação de professores e o ensino da leitura e da escrita, focalizando o diálogo entre a universidade e a escola pública. <b>Palavras-chave:</b> Educação Matemática, Formação de Professores, Políticas Públicas de Formação de Professores e Resolução de Problemas.
Ensino de Grandezas e Medidas no Ciclo de Alfabetização: Conhecimentos Específicos e Pedagógicos do Conteúdo de Orientadores de Estudo do PNAIC. (IGNÁCIO, 2015) – Revista Educação em Foco.	Investigar conhecimentos de profissionais da educação que atuam no Ciclo de Alfabetização sobre o ensino das Grandezas e Medidas e mais especificamente sobre as medidas de massa e capacidade. <b>Palavras-chave:</b> Conhecimentos; Grandezas e Medidas; Massa e Capacidade; Ciclo de Alfabetização; PNAIC.
A Política Educacional de	Traçar uma trajetória dos programas governamentais

<p>Alfabetização da Criança Consubstanciada pelos Programas, Projetos e Pactos: O Novo ou Tudo de Novo? (VIEDES &amp; BRITO, 2015) – Revista HISTEDBR on-line.</p>	<p>brasileiros sobre alfabetização da criança no período pós -1988.</p>
<p>Experiência de Formação do PNAIC: Reflexões a Partir de Narrativas Autobiográficas de Professoras e sua Implicações nos Processos Formativos. (SALVA, STIMAMIGLIO &amp; ANTUNES, 2015) – Universidade São Francisco/Revista Horizontes.</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Políticas Públicas; Alfabetização da criança; Programas de Governo; PNAIC.</p>
<p>A Importância dos Jogos na Alfabetização Matemática: reflexões sobre as práticas propostas no PNAIC. (PASSOS, 2015) – Revista Educação em Foco.</p>	<p>Analisar o processo reflexivo construído pelas professoras orientadoras de estudo, participantes do programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), realizado na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).</p>
<p>Política de Formação Continuada de Professores: O PNAIC e o Desafio da Alfabetização na Idade Certa. (PIRES &amp; SCHNECKENBERG, 2015) – Camine: Caminhos da Educação.</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Formação continuada; PNAIC; Narrativas de memória.</p>
<p>Caminhos da organização temporal da alfabetização: da institucionalização escolar ao PNAIC. (OLIVEIRA &amp; ALMEIDA, 2015) – Diálogos em Educação.</p>	<p>Investigar – através do relato de professores envolvidos com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – a utilização de jogos no processo de aprendizagem de crianças do ciclo I, bem como o papel da Caixa Matemática sugerida como material de apoio para os professores.</p>
<p>Formação de Professores em Geometria: Uma Experiência no Ciclo de Alfabetização. (NASSER &amp; VIEIRA, 2015) – Revista Vidya.</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> História Oral; Alfabetização Matemática; Jogos; PNAIC; Aprendizagem.</p>
<p>A Formação de Professores para o Ensino de Estratégias de Leitura no PNAIC. (BELAO, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores</p>	<p>Analisa os cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a finalidade de investigar de que forma o programa compreende e recomenda a utilização de recursos lúdicos, especialmente os jogos pedagógicos, no período da alfabetização.</p>
<p>A Importância do Texto Literário</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Política pública educacional; Formação continuada; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>Formação de Professores em Geometria: Uma Experiência no Ciclo de Alfabetização. (NASSER &amp; VIEIRA, 2015) – Revista Vidya.</p>	<p>Apresentar reflexões sobre elementos de permanência de políticas de alfabetização que permitem estabelecer relações entre o processo de institucionalização da educação, pela Reforma Dória de 1920, e a perspectiva de alfabetização em ciclos, presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).</p>
<p>Formação de Professores em Geometria: Uma Experiência no Ciclo de Alfabetização. (NASSER &amp; VIEIRA, 2015) – Revista Vidya.</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Políticas de alfabetização. Reforma educativa. PNAIC. Ciclo de alfabetização</p>
<p>A Formação de Professores para o Ensino de Estratégias de Leitura no PNAIC. (BELAO, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores</p>	<p>Relatar a experiência da formação em Geometria de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no estado do Rio de Janeiro (PNAIC/RJ).</p>
<p>A Importância do Texto Literário</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Ensino de Geometria; Teoria de Van Hiele; Formação de Professores.</p>
<p>A Formação de Professores para o Ensino de Estratégias de Leitura no PNAIC. (BELAO, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores</p>	<p>Investigar as propostas do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores no que diz respeito ao ensino de estratégias de leitura, refletindo sobre possíveis contribuições para a formação do leitor.</p>
<p>A Importância do Texto Literário</p>	<p><b>Palavras-chave:</b> Formação de professores. Estratégias de leitura. Ensino.</p>
<p>A Importância do Texto Literário</p>	<p>Analisar a importância do texto literário clássico nos anos</p>

Clássico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (SOUZA, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores	iniciais do ensino fundamental e na alfabetização, mediante a análise (em andamento) do material didático do programa “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” – PNAIC. <b>Palavras-chave:</b> Leitura. Literatura infantil. Clássico.
A Política de Formação de Alfabetizadores e a Implementação do PNAIC. (HERNANDES, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores	Registrar a primeira etapa de um projeto de pesquisa que pretende, em seu formato integral, avaliar os referenciais teóricos, a metodologia de formação, a organização do material didático e os efeitos da implementação do programa de formação de professores alfabetizadores ligados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC em escolas do Estado de São Paulo, analisando suas contribuições e possíveis contradições. <b>Palavras-chave:</b> Política Educacional. Formação de Alfabetizadores. PNAIC.
A Sequência Didática na Formação Continuada de Alfabetizadores. (BARBOSA, 2014) – UNESP/II Congresso Nacional de Formação de Professores	Socializar uma ação formativa realizada no curso, mostrando como a produção de texto foi tratada durante a formação continuada, qual abordagem metodológica foi sugerida aos professores e como os alfabetizadores dos municípios envolvidos reagiram diante da temática, produzindo atividades nas escolas. <b>Palavras-chave:</b>
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação, Avaliação e Trabalho Docente em Análise. (LUZ, 2013) – XXVI Simpósio da Anpae/Recife.	Analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como um programa de formação docente, visto como estratégico para a melhoria dos resultados educacionais. <b>Palavras-chave:</b> Políticas educacionais; Formação docente; Avaliações nacionais.
O Pacto Nacional pelos Direitos do Professor Alfabetizador: Por Uma Política de Responsabilidade e uma Docência de Responsividade. (LUCIO, 2013) – Revista Práticas de Linguagem.	Apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas contemporâneas de formação de professores e o ensino da leitura e da escrita, focalizando o diálogo entre a universidade e a escola pública. <b>Palavras-chave:</b>
Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? (MOREIRA & SAITO, 2013) – Teoria e prática da Educação.	Analisar a configuração das políticas públicas atuais para a alfabetização escolar no Brasil, acerca da influência do neoliberalismo e da reforma do Estado na consolidação de uma política no campo da alfabetização escolar. <b>Palavras-chave:</b> Política Educacional; Alfabetização; Letramento; PNAIC.

## APÊNDICE C – ROTEIROS DE OBSERVAÇÃO DA PESQUISA EXPLORATÓRIA I

**Roteiro de observação  
da Sala de Aula**

**Objetivo:** Verificar como se desenvolvem as interações entre professores, alunos e conteúdos.

1. Professor e o conteúdo;
2. Alunos e o conteúdo;
3. Professor e os alunos;
4. Alunos com os colegas;
5. Organização da sala de aula;



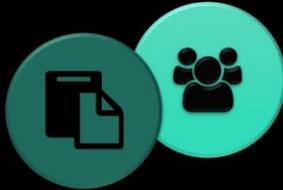
Adaptado do questionário do site da Revista Nova Escola Gestão  
<http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml?page=2>

Fonte: <http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml?page=2>

**Roteiro de observação da  
Coordenação Pedagógica**

**Objetivo:** Observar a organização do tempo, espaço e interações do grupo pesquisado.

1. Professor e colegas;
2. Periodicidade do planejamento;
3. Material à disposição e utilizado;
4. Conteúdo e materiais preparados;
5. Estrutura e organização do espaço.



Adaptado do questionário do site da Revista Nova Escola Gestão  
<http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml?page=2>

Fonte: <http://gestaoescolar.org.br/formacao/como-fazer-observacao-sala-aula-574428.shtml?page=2>

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Roteiro de entrevista**

**Objetivo:** Através de perguntas e relatos, extrair uma avaliação do questionário aplicado na pesquisa.

1. A quantidade de perguntas foi adequada?
2. O tipo de questões, abertas e fechadas, foram bem distribuídas?
3. O tempo para responder ao questionário foi suficiente?
4. As perguntas foram pertinentes? Retratavam o contexto da escola?
5. Quais perguntas vocês gostariam de modificar?
6. Quais perguntas vocês gostariam de sugerir?
7. De modo geral, o questionário foi bem elaborado?



Fonte: Da autora.

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO ON-LINE

### Pesquisa PNAIC / UnB

Prezada Equipe Gestora,

Meu nome é Maira Vieira A. Franco, aluna do curso de Mestrado Acadêmico da Faculdade de Educação da UnB e também professora da SEE/DF. Eu e a professora/orientadora Dra. Otília A.N.A. Dantas estamos realizando a pesquisa intitulada "A Materialização da Formação Continuada na Prática dos Professores Alfabetizadores Participantes do PNAIC/DF". Neste sentido, solicitamos de vossa senhoria algumas informações de extrema importância, que irão nos auxiliar a localizar os professores alfabetizadores que, caso assim desejarem, se tornarão colaboradores/sujeitos da pesquisa em questão.

Salientamos que todas as informações serão mantidas em total sigilo, resguardando a instituição escolar e a idoneidade da pesquisa.

Em caso de dúvida ou necessidade de maiores esclarecimentos, entre em contato conosco:

- Otília Dantas - [otilidantas@unb.br](mailto:otilidantas@unb.br)

- Maira Vieira Amorim Franco (61) 9 9574-9246 // [maira.vaf@gmail.com](mailto:maira.vaf@gmail.com)

\*Obrigatório

#### Nome da Instituição de Ensino \*

Informar o nome completo da escola

Sua resposta

#### E-mail da Instituição de Ensino \*

Informar o(s) e-mail(s) de contato da escola e, se possível, da Equipe Gestora

Sua resposta

#### Telefone da Instituição de Ensino \*

Informar o(s) telefone(s) de contato(s) da escola e, se possível, da Equipe Gestora

Sua resposta

#### Em sua escola, há professores que participaram da formação do PNAIC nos anos de 2013 e 2014? \*

Informar se na escola poderemos encontrar professores que participaram do PNAIC em 2013 e 2014.

Sim

Não

#### Por gentileza, informe o quantitativo de professores que participaram da formação do PNAIC. \*

Informar o número de professores da sua escola, que participaram do PNAIC em 2013 e 2014.

Sua resposta

#### Destes professores, quantos estão atuando em Classes de Alfabetização neste ano de 2017? \*

Informar o número de professores da sua escola, que participaram do PNAIC em 2013 e 2014 e, que estão em turmas de alfabetização.

Sua resposta

ENVIAR

Página 1 de 1

Nowe envie senhas pelo Formulário Google.

## APÊNDICE F – TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa "A Materialização da Formação Continuada na Prática dos Professores Alfabetizadores que Participaram do PNAIC/DF". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pela aluna Maira Vieira Amorim Franco – mat. 16/0064881, orientada pela Profª Drª Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa “investigar e analisar a efetividade do PNAIC nos discursos e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da SEEDF”. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: participar de sessão de Grupo Focal, responder entrevista e questionário e autorizar observações em espaço pedagógico. Esta pesquisa tem como previsão ser realizada por um período de três meses e nossa intenção não é atrapalhar a rotina da instituição e sim, de modo discreto, analisar o cotidiano escolar. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, a você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. **Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.** As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, **não sendo divulgada a identificação de nenhum participante nem da escola campo de pesquisa.** Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas [otiliadantas@unb.br](mailto:otiliadantas@unb.br)

Maira Vieira Amorim Franco [maira.vaf@gmail.com](mailto:maira.vaf@gmail.com) (995714-9246)

- ( ) **Concordo em participar desta pesquisa.**  
( ) **Não concordo em participar desta pesquisa.**

NOME COMPLETO: \_\_\_\_\_

CPF \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

ASSINATURA \_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração!  
Brasília, agosto de 2017.

## APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA



Universidade de Brasília

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

**Tema da Pesquisa** - A Materialização da Formação Continuada na Prática dos Professores Alfabetizadores que Participaram do PNAIC/DF".

**Mestranda** - Maira Vieira Amorim Franco – mat. 16/0064881

**Orientadora** – Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

#### I – IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome da Instituição: \_\_\_\_\_
2. Localidade (Endereço): \_\_\_\_\_
3. Data de inauguração/fundação: \_\_\_\_\_
4. Contato:
  - Telefone(s): \_\_\_\_\_
  - E-mail: \_\_\_\_\_
5. Quantitativo de turmas por modalidade e turno:

MODALIDADE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil			
Classe Especial			
E.F. Anos Iniciais BIA			
E.F. Anos Iniciais 4º e 5º			
Anos Finais			
Ensino Médio			
EJA			
Educação Profissional			
Outros:			

- Total de professores da instituição: \_\_\_\_\_
- Total de alunos da instituição: Matutino \_\_\_\_ Vespertino \_\_\_\_ Noturno \_\_\_\_

## II – QUADRO DE PESSOAL

6. Composição da Equipe Gestora da Instituição:

CARGO	FUNÇÃO/ATUAÇÃO		
	Pedagógica	Administrativa	Ambos
Diretor(a)			
Vice- Diretor(a)			
Secretário(a) Escolar			
1º Supervisor(a)			
2º Supervisor(a)			
Outros:			

▪ Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal? \_\_\_\_\_

7. Quantitativo de Coordenadores Pedagógicos por turno e modalidade:

MODALIDADE	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil			
E.F Anos Iniciais (Classe Especial)			
E.F. Anos Finais			
Ensino Médio			
EJA			
Educação Profissional			
Outros:			

▪ Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal? \_\_\_\_\_

8. Quantitativo de outros profissionais da Instituição por turno:

ATIVIDADE DESEMPENHADA	TURNO		
	Matutino	Vespertino	Noturno
Vigilantes			
Merendeiros			
Serviço gerais (limpeza, manutenção etc)			
Outros:			

▪ Esse quantitativo é considerado satisfatório? Em caso negativo, qual seria o ideal? \_\_\_\_\_

9. A escola possui em seu quadro profissionais e/ou professores em outras funções? Por gentileza informar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### III – ESTRUTURA FÍSICA DA INSTITUIÇÃO:

10. Marcar as instalações existentes na escola:

INSTALAÇÕES	QUANTIDADE	CONDIÇÕES SATISFATÓRIAS PARA UTILIZAÇÃO	
		Sim	Não
Sala de aula			
Sala ambiente			
Sala para reforço			
Sala de professores			
Sala de coordenação			
Biblioteca			
Refeitório			
Parque infantil			
Quadra			
Laboratório de informática			
Sala de vídeo			
Auditório			
Outros:			

11. Outras informações importantes referentes à Instituição:

---



---



---



---

Agradecemos sua colaboração

Brasília, agosto de 2017.

## APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES



Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)  
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)  
Faculdade de Educação (FE)

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PESQUISADOS

**Tema da Pesquisa** - A Materialização da Formação Continuada na Prática dos Professores Alfabetizadores que Participaram do PNAIC/DF".

**Mestranda** - Maira Vieira Amorim Franco – mat. 16/0064881

**Orientadora** – Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

#### I – IDENTIFICAÇÃO:

12. Nome completo: \_\_\_\_\_

13. Endereço residencial: \_\_\_\_\_

14. Idade: \_\_\_\_\_ Tel. Cel.: \_\_\_\_\_

15. E-mail: \_\_\_\_\_

16. Sexo: ( ) M ( ) F ( ) Não deseja informar

17. Qual seu estado civil?

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) União Estável ( ) Viúvo(a)

#### II - FORMAÇÃO:

NÍVEL MEDIO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:	Área/Curso:
Ano de ingresso e conclusão:				
Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:	Instituição:

**III – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS:**

18. Efetivo na SEDF? ( ) NÃO ( ) SIM Ano de ingresso na SEDF: \_\_\_\_\_
19. Ano/turma que está atuando em 2017 na SEDF: \_\_\_\_\_
20. Quantos alunos? \_\_\_\_\_ meninas \_\_\_\_\_ meninos \_\_\_\_\_ total
21. Há na turma algum aluno com necessidades educacionais especiais? Quantos \_
22. Tempo de atuação em Classe de Alfabetização: \_\_\_\_\_
23. Ano/turma de atuação quando cursou o PNAIC em:  
2013 \_\_\_\_\_ 2014 \_\_\_\_\_ 2015 \_\_\_\_\_ 2016 \_\_\_\_\_
24. Funções já ocupadas ao longo da carreira docente:  
( ) coordenador(a) pedagógico ( ) supervisor(a) ( ) diretor(a) ou vice  
( ) outros: \_\_\_\_\_
25. Você já atuou ou ainda atua em instituições particulares ou em outra rede de ensino? ( ) NÃO ( ) SIM Qual(is)? \_\_\_\_\_
26. Se sim, em qual modalidade e ano/série? \_\_\_\_\_
27. Outra informação profissional que julgue importante mencionar para colaborar com a pesquisa: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Agradecemos sua colaboração

Brasília, agosto de 2017.