UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV – JACOBINA - BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED

MAIKSON DAMASCENO FONSECA MACHADO

COMO ANDA O PACTO?
AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

JACOBINA-BAHIA
2017

MAIKSON DAMASCENO FONSECA MACHADO

COMO ANDA O PACTO?
AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Relatório de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa I – Formação, Linguagem e Identidades.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Gomes da Silva

JACOBINA-BAHIA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Palavras-chave: Formação em exercício de professores. Alfabetização. Letramento. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Básica.

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

Machado, Maikson Damasceno Fonseca

M149c Como anda o pacto? As implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. Maikson Damasceno Fonseca Machado.

Jacobina - BA

237 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação *Strictu* Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de Ciências Humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Orientadora: Profª Drª Ana Lúcia Gomes da Silva

1. Formação em exercício de professores 2. Alfabetização. 3. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa I. Título.

CDD – 371.12

FOLHA DE APROVAÇÃO

MAIKSON DAMASCENO FONSECA MACHADO

COMO ANDA O PACTO? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Dissertação defendida em: 21/09/2017

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA

Ana Lúcia Gomes da Silva

Orientadora: **Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Gomes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Denise Dias de Carvalho Sousa

Prof.ª Dr.ª Denise Dias de Carvalho Sousa (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Prof.ª Dr.ª Emanuela Oliveira Carvalho Dourado (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Luciene Souza Santos

Prof.ª Dr.ª Luciene Souza Santos (Membro externo)

Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Jacobina – BA

2017

DEDICATÓRIA

À Camila Costa, por ter sido amiga, generosa e o primeiro passo para tudo isso.

A todas as professoras e professores, que dedicam os seus dias a alfabetizar as crianças no município de Cairu-Bahia; para as formadoras do PNAIC e em especial, a Edna, Sara, Sofia e Guida, por dividirem comigo as suas histórias.

A Ana Lúcia Gomes da Silva, por ter se tornado especial para todo o sempre.

AGRADECIMENTOS

As Floras, as Rozitas, as Mar(ia)s, Márcias, Elianas e Lanes
(à família)

As Ninas, Dianas e Celestes Terezas
J(A)nas, Dinahás, Sílvias e Nicoletas
(às professoras da infância a graduação)

Aos Edsons, Raimundos, e Wecs
(à família)

Paulos, Ricardos, Jerônimos, Antenores
(aos professores)

As Anas que não são Lúcias
As Anas que são Lúcias

As Anas que antes são Júlias
As Ticis que também são Anas
As Janes
(às que formam professoras, colegas e amigas)

As Emanuelas, Lucienes e Denises
(á minha banca)

As Lailas e as Láilas
As Sírias, Vivians, Doras, Jeos
As Hilders, Kátias, Rafas, Laras e Camilas
A Sil e as Marques
A Laus, as Céias e as Sabrinas
As Danis que são Elmas e também as que apenas são Elas
As que atam e as que se fazem Eliatas
As Inas, as Jedis, as Virgínias
Os Cleves, Benés e os Pascais
As Joices e Jêssianes
(aos colegas de graduação e todos os outros/as)

As Jéssicas, Gaus, Cibeles, Marílias e as Giséldas
(a quem de alguma forma dividiram comigo esses dias de caminhada)

A Jacó(e a)Bina.
(a cidade, ao seu horizonte, ao seu povo que com carinho me fez sentir em casa)

um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas a chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin (1994, p. 37)

MACHADO, Maikson Damasceno Fonseca. *Como anda o PACTO?* As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores – 2017. 237 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade) Departamento de Ciências Humanas, *Campus* IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Jacobina - BA, 2017.

RESUMO

O objeto de estudo desta pesquisa centraliza-se na formação em exercício de professores alfabetizadores vinculados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a prefeitura, num Colégio Municipal, do município de Cairu/BA. Tem-se como objetivo central compreender as implicações produzidas pelo PNAIC na organização didático-pedagógica dos professores e as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo programa aos professores alfabetizadores. O quadro principal do referencial teórico utilizado baseou-se em Gil, Dultra Souza, Delory-Momberger, Dominicié, Creswell, Freire, Pimenta, Ferreiro, Teberosky, dentre outros. A abordagem da pesquisa ancora-se no paradigma das pesquisas qualitativas com inspiração epistêmica da hermenêutica. A metodologia adotada é centrada nas abordagens (auto)biográficas e utilizou-se como dispositivos de pesquisa o questionário na fase exploratória, a entrevista narrativa e o ateliê (auto)biográfico para a realização do levantamento e construção dos dados na imersão em campo. Como dispositivo de análise dos dados, este estudo investigativo toma como inspiração a análise de conteúdo pelo viés da tematização. Os resultados da pesquisa apontaram que todas as professoras que participaram da pesquisa acreditam na formação docente como um importante mecanismo de trocas de experiências, construção do conhecimento, forma de ganhar confiança e de se instrumentalizar. Foi revelado ainda que o PACTO de fato impactou as vidas das docentes investigadas, e que elas tiveram as suas práticas didático-pedagógicas modificadas, haja vista que foram muitas as implicações que o programa produziu em sua rotina profissional, além de contribuir significativamente para reverem as concepções que tinham de alfabetização, sendo deslocadas a refletir, avaliar e intervir nos processos de alfabetizar letrando, a fim de assegurar as aprendizagens dos estudantes.

Palavras-chave: Formação em exercício de professores. Alfabetização. Letramento. Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação Básica.

MACHADO, Maikson Damasceno Fonseca. *Como anda o PACTO?* As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores – 2017. 237 f. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade) Departamento de Ciências Humanas, *Campus* IV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Jacobina - BA, 2017.

ABSTRACT

The object of study of this research is centered on the in-service training of literacy teachers linked to the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), linked to the Ministry of Education and Culture (MEC), in partnership with the city hall, in a College Municipal of the municipality of Cairu / BA. Its main objective is to understand the implications of the PNAIC in the didactic-pedagogical organization of teachers and the possible contributions given by the formations carried out by the program to the literacy teachers. The main frame of reference used was based on Gil, Dultra Souza, Delory-Momberger, Dominicié, Creswell, Freire, Pimenta, Ferreiro, Teberosky, among others. The research approach is anchored in the paradigm of qualitative research with the epistemic inspiration of hermeneutics. The methodology adopted is centered on the (auto) biographical approaches and the questionnaire was used as exploratory phase, the narrative interview and the (auto) biographical atelier for the survey and construction of the data in the field immersion. As a data analysis device, this investigative study takes as its inspiration the analysis of content through the thematic bias. The research results pointed out that all the teachers who participated in the research believe in teacher training as an important mechanism for exchanging experiences, building knowledge, gaining confidence and being instrumental. It was also revealed that the PACT actually impacted on the lives of the teachers investigated, due to the way in which it was implemented, whose disagreements about the program are revealed and reflected. It was also emphasized in the results obtained that the teachers had their didactic-pedagogical practices modified, since many were the implications that the program produced in their professional routine, besides contributing significantly to review the conceptions that they had of literacy, being displaced to reflect, evaluate and intervene in literacy processes, in order to ensure students' learning.

KEYWORDS: In-service teacher training. Literacy. Literature. National Program for Literacy in the Right Age. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES, FIGURAS, IMAGENS E OUTROS

FIGURA 01	Mapa do município de Cairu.....	**27**
FIGURA 02	Gráfico com a distribuição da aprovação, reprovação, transferências e desistência dos alunos do 3º ao 6º ano da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles – Morro.....	**32**
FIGURA 03	Fluxograma SAEB.....	**34**
FIGURA 04	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico Imagem 01.....	**109**
FIGURA 05	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 02.....	**110**
FIGURA 06	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 03 e 04.....	**111**
FIGURA 07	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 05 e 06.....	**112**
FIGURA 08	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 07.....	**112**
FIGURA 09	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 08.....	**113**
FIGURA 10	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 09.....	**114**
FIGURA 11	Fase virtual do ateliê (Auto)biográfico. Imagem 10.....	**115**
FIGURA 12	Temática central e subtemas que emergiram na pesquisa.....	**120**
FIGURA 13	Eixos que sustentam a formação do PNAIC.....	**166**

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Revisão Sistemática I.....	**41**
QUADRO 02	Revisão Sistemática II.....	**42**
QUADRO 03	Fases da entrevista narrativa.....	**75**
QUADRO 04	Pré-roteiro para a realização das entrevistas narrativas.....	**76**
QUADRO 05	Análise Temática – Entrevista Narrativa I.....	**79**
QUADRO 06	Análise Temática – Entrevista Narrativa II.....	**80**
QUADRO 07	Análise Temática – Entrevista Narrativa III.....	**81**
QUADRO 08	Análise Temática – Entrevista Narrativa IV.....	**84**
QUADRO 09	Fases do ateliê (Auto)Biográfico.....	**90**
QUADRO 10	Análise Temática. Entrevista Narrativa. Ateliê I.....	**94**
QUADRO 11	Estrutura da formação docente promovido pelo PNAIC.....	**160**
QUADRO 12	Ementário do PNAIC.....	**173**
QUADRO 13	Rotina Didática do PNAIC.....	**178**
QUADRO 14	Cronograma inicial do GETA.....	**206**

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 Dados do PISA..... **35**

TABELA 02 Tabela do IDEB com as notas das escolas da rede municipal de ensino de Cairu-BA **36**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRE	Avaliação Nacional do rendimento Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CMHAM	Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Morro
CONAE	Conferência Nacional de Educação
GET	Grupo de Estudo e Trabalho
GETA	Grupo de Estudo e Trabalho dos Professores Alfabetizadores do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles/Morro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
PAIC	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PEPED	Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas da Escola
PNDL	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
OCED	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA..... 16

DO BAÚ DA MEMÓRIA AOS PONTOS QUE CONSTITUÍRAM O UNIVERSO QUE ME CONDUZIU A PESQUISAR..... 20

O LUGAR QUE ME FAÇO PROFESSOR E NOSSAS ITINERÂNCIAS..... 26

O MEU LUGAR NO TEMPO E NO ESPAÇO – O CAMINHO PERCORRIDO PARA ALFABETIZAR..... 31

AMPLIANDO O NOSSO OLHAR SOBRE A PESQUISA..... 40

1 CAMINHOS E MODOS DESCRITOS PARA FAZER A PESQUISA..... 47

1.1 TEXTOS E CONTEXTOS TECIDOS NA GERAÇÃO DE DADOS – AS NARRATIVAS NÃO PODEM SER TOMADAS SEM A PERMISSÃO DE QUEM NARRA..... 63

1.2 TODO NARRADOR TEM UM NOME, UMA HISTÓRIA E PODE PARTILHAR SUAS VIVÊNCIAS..... 69

1.3 OS QUESTIONÁRIOS..... 71

1.4 ENTRE(AS)VISTAS DOS SUJEITOS..... 74

1.5 OS ATELIÊS (AUTO)BIOGRÁFICOS..... 87

1.5.1 Encontro I – Sujeito da narrativa..... 91

1.5.2 Encontro II – Reescrevendo narrativas..... 97

1.5.3 Encontro II – Reescrevendo narrativas (fase virtual)..... 106

1.5.4 Encontro III – (Auto)biografando-me..... 115

1.5.5 Encontro IV – Socialização das (auto)biografias..... 116

1.5.6 Encontro V – Algumas impressões sobre o material analisado..... 118

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO..... 121

2.1 AS DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE..... 124

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE – AMARRANDO CONCEITOS E TENCIONANDO O TERMO “CONTINUADA”..... 134

3 UM PACTO NACIONAL PARA ALFABETIZAR NA IDADE “CERTA”..... 152

3.1 IMPLANTAÇÃO DO PNAIC..... 154
3.2 EIXOS DE ESTRUTURAÇÃO DO PNAIC..... 60
3.3 O PNAIC INSTAURA UMA ROTINA DIDÁTICA DIFERENCIADA NA SALA DE AULA..... 176

4 MOVIMENTOS PARA ALFABETIZAR E LETRAR - ALFABETIZAR COMO ATO DE CODIFICAR/DECODIFICAR OU COMO UM SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO..... 182
4.1 AS PRÁTICAS SOCIAIS – O LETRAMENTO..... 190
4.2 NOSSA OPÇÃO POR ALFABETIZAR LETRANDO..... 194

5 NARRATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE, E PNAIC – ESBOÇO DOS (DES)DOBRAMENTOS FUTUROS..... 198

REFERÊNCIAS..... 208

APÊNDICE..... 222

APÊNDICE A – Questionário I – Aplicado as colaboradoras da pesquisa.... 223
APÊNDICE B – Questionário II – Aplicado as colaboradoras das pesquisas, gestão administrativa e pedagógica..... 225
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado as colaboradoras da pesquisa..... 229
APÊNDICE D – Termo de autorização do uso das Entrevistas Narrativas e dos Memoriais (Auto)biográficos de Formação Docente apresentado as colaboradoras da pesquisa..... 232
APÊNDICE E – Termo de autorização da instituição coparticipante para a realização da pesquisa..... 233
APÊNDICE F – Carta convite com as instruções para a escolha do pseudônimo para nominar as narrativas..... 234
APÊNDICE G – Instruções para a construção do memorial (Auto)Biográfico de Formação Docente..... 235

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A autoria é construída na relação, nas oportunidades de partilha, na percepção de que o outro também viveu situações semelhantes, podendo aprender com ele outras maneiras de reagir às situações.

Warschauer (2001, p. 37)

Na construção[1] dos caminhos para responder as indagações e aos objetivos que direcionaram esta pesquisa, apresentamos este relatório, em formato de dissertação, como um dos resultados/produtos de uma pesquisa engajada, denominação dada por Gatti, segundo André (2016) para as pesquisas que tem na realidade empírica do pesquisador seu *lócus*, seu ponto de partida-chegada. O segundo produto foi o esboço do Plano do Grupo de Estudo e Trabalho dos Professores Alfabetizadores do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles/Morro (GETA) a ser desenvolvido ao longo dos dois anos de acompanhamento do *lócus* da pesquisa [2017-2019].

Nesse sentido, esta pesquisa inseriu-se no espaço da minha atuação profissional, local de reflexão e problematização da minha prática docente e por esse motivo, ao eleger os sujeitos, interlocutores da pesquisa, utilizaram-se como critério de inclusão/exclusão: ser professor lotado no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - CMHAM - Morro; lecionar nos anos vinculados ao ciclo de alfabetização; frequentar ou ter frequentado as formações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; concordar em fazer parte da pesquisa. Era necessário que os participantes fizessem parte do quadro da escola em que estou lotado – já que nos interessa uma análise do PNAIC com base nos sujeitos dessa unidade de ensino. Para tanto, era fundamental, lecionar no 2º e 3º anos da educação básica e estar participando da *formação em exercício* ofertado pelo Programa, já que a nossa unidade de ensino não oferta o 1º ano do primeiro ciclo da educação básica.

[1] Para apresentar a gênese da pesquisa, o meu desejo e implicação com o tema, faço-o a partir da minha narrativa pessoal e profissional, portanto, escrita na primeira pessoa do singular. Nos demais capítulos, optamos pela primeira pessoa do plural, por termos consciência de que esse texto é tecido na confluência de várias vozes.

Considerando as informações supracitadas, este relatório de pesquisa estrutura-se da seguinte forma: Introdução, cujo tópico inicial foi intitulado de *Do Baú da memória aos pontos que constituíram o universo que me conduziu a pesquisar,* no qual se discorre sobre os motivos que levaram a esta investigação e a relevância desse estudo. Expõem-se a questão central e os objetos de pesquisa, além de apresentar e contextualizar os sujeitos e o *lócus* da pesquisa. Finaliza-se com a revisão sistemática, que vem problematizando a produção científica na área em que este estudo se encontra.

O primeiro capítulo é dedicado a escrever os textos e contextos que foram tecidos para a geração dos dados, intitulado: *Caminhos e modos descritos para fazer a pesquisa.* Nele há uma descrição da abordagem que apresenta caráter qualitativo e ancora-se no paradigma da hermenêutica, pois lidamos com fenômenos que não são passíveis de medição, apenas de interpretações (GIL, 2008). Esta é uma pesquisa formação, narrativa, centrada na (auto)biografia, que valorizou as narrativas dos sujeitos a partir das suas histórias de vida, da sua consciência e da experiência (DEWEY, 1973, 1979). Os dispositivos de pesquisa utilizados na geração de dados são apresentados, descreve-se o percurso, os processos realizados e a inspiração para a análise dos dados, mediante os conhecimentos estabelecidos pela análise de conteúdo através do viés da tematização, explicitando como fizemos os primeiros tratamentos dos dados que emergiram durante a incursão em campo.

A formação docente no exercício da profissão é o título que ganhou o segundo capítulo. Nele, um diálogo entre as vozes das participantes deste estudo se estabeleceu, juntamente com as vozes de alguns teóricos, a fim de triangular os dados que começaram a ser tratados ainda neste o capítulo. Nesse sentido, a discussão inicia-se em torno da formação docente e as suas quatro dimensões: legal, conceitual, política e pessoal. Apresentam-se as percepções docentes sobre formação inicial e continuada e tencionam-se os termos *continuada* e em *exercício* para pensar a formação do PNAIC.

No terceiro capítulo, *Um pacto para alfabetizar na idade certa,* contextualizam-se os aspectos relacionados à criação e implementação do PNAIC, visando descrever o programa como política de formação docente em exercício.

Movimentos para alfabetizar e letrar: Alfabetização como ato de codificar/decodificar ou como sistema de representação? Foi o título dado ao quarto capítulo. Nele, discutem-se os processos de alfabetização e as concepções docentes antes e após a implantação do PNAIC, a fim de compreender quais implicações o programa tem ou não promovido na prática didática e pedagógica dessas professoras.

Assim, constroem-se conceitos acerca da alfabetização e do letramento, e como essas professoras os têm compreendido e como nós os compreendemos.

As considerações finais foram intituladas - *Narrativas, formação docente, e PNAIC – esboço dos (des)dobramentos futuros*, as quais consistem nas sínteses e (re)tomada das intenções e dos desdobramentos deste trabalho a serem realizados nos próximos dois anos, após defesa do mestrado.

Considerando estas informações e a minha condição de educador, de alfabetizador inserido no PNAIC, implicado com esse Programa e com minha atuação docente, elaboramos a seguinte questão investigativa: Quais implicações a implantação do PNAIC têm produzido na organização didático-pedagógica dos professores alfabetizadores do CMHAM, em Morro de São Paulo? Para responder a este problema de pesquisa, outras questões investigativas se desdobram: Quais resultados a formação do PNAIC tem gerando no fazer docente, na perspectiva dos sujeitos alfabetizadores? Houve ou não mudanças no que se refere ao processo de alfabetização realizado pelos docentes em suas práticas?

A partir da proposta de formação profissional em exercício que o PNAIC propôs aos professores alfabetizadores, e para tentar responder a os desafios que nos moveram nesta pesquisa, apresentamos os seguintes objetivos que nos direcionaram:

Objetivo Geral

- Identificar as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica dos professores[2] do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles - CMHAM, no município de Cairu/BA.

Objetivos Específicos

- Descrever as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo PNAIC aos professores alfabetizadores do CMHAM, a partir das práticas formativas do Programa;

[2] Considerando que respeitamos a gramática de gênero e que tivemos apenas colaboradoras mulheres, existiram dúvidas se deveríamos usar o feminino ou o masculino no título desse estudo. Entretanto, optamos pelo uso do masculino, pois, acreditamos que a minha voz como professor também ousou se fazer presente como participe da pesquisa.

- Conhecer as concepções de alfabetização apresentadas peles professores do CMHAM e as que direcionam à proposta curricular do PNAIC;

- Analisar a organização didático-pedagógica das práticas de alfabetização efetivadas pelas professores do CMHAM, a partir da implantação do PNAIC;

- Elaborar coletivamente, considerando as demandas apresentadas peles professores alfabetizadores do CMHAM, um plano de ação que vise o fortalecimento didático-pedagógico desses professores e dialogue com as ações e formação do PNAIC.

Para realizar esta pesquisa, fui desafiado ao longo de toda a minha trajetória, sobretudo, no que diz respeito a aprender a ser professor pesquisador, devido a necessidade de lidar com o outro, em seus tempos, seus desejos, conflitos e intimidades. Para que esse estudo acontecesse, foi indispensável que o outro (as interlocutoras da pesquisa) também estivessem dispostos a ofertar as suas experiências mediante suas narrativas e, para nós, era preciso entender as suas singularidades a fim de que as suas vozes fossem tratadas com o respeito que eles mereciam e que esse estudo e a nossa consciência ética exigiam.

Compreender o outro na condição de sujeito é se desprender de uma série de egoísmos e aprender a exercer a alteridade. É perceber que a maturidade acontece quando o seu par é visto como um igual, como alguém que tem muito a lhe ofertar. O contrário também deve ser considerado, pois quando assumimos a função daquele que pesquisa, que busca informações, os olhares tornam-se diferenciados. Assim, podemos ser aceitos, aceitos com cautelas e até rechaçados. Deixamos de ser o colega professor da escola e passamos a ser aquele que investiga as práticas do outro. O que vai nos mostrar como é difícil investigar o espaço em que se está inserido, pois estamos lidando com sujeitos e com um espaço do qual fazemos parte afetivamente; e distanciar o olhar viciado é uma árdua tarefa e um saboroso desafio que nos pede maturidade.

Aos poucos, fui construindo uma relação de autoria com o meu estudo investigativo, como pesquisador, como professor, como professor e pesquisador, como professor e estudante. Posteriormente, vou construindo-me junto com os sujeitos dessa narrativa, que dividiram comigo o seu tempo, o seu espaço e as suas histórias de vida. Num percurso pautado pela amizade, estranhamento, desconfiança/confiança e toda a carga de sorte que o lugar do pesquisador nos coloca. O que faz deste estudo uma experiência formativa tanto para mim, quanto para a minha orientadora, como para as

professoras alfabetizadoras aqui envolvidas, pois refletimos sobre o que somos como educadores, nossa trajetória docente, nossas escolhas, nossas transformações individuais e coletivas. Portanto, ao pesquisar, também pesquisei a mim mesmo e refleti minha prática pedagógica junto com as colaboradoras da pesquisa, num processo de pesquisa-formação.

Neste trabalho, tentei valorizar o processo, revelando como me sentia frente aos acontecimentos, aos meus estranhamentos, erros e acertos, o que poderá ser visto de forma mais profunda nos capítulos subsequentes. Certamente o trabalho de John Creswell (2014, p. 50-53) nos ajudou nessa escolha, pois percebemos que ele nos convida e convoca a compreender o sentido fecundo de um estudo qualitativo, ao apontar que a história pessoal do pesquisador/a, posições políticas, ética pessoal, são pontos de partida para uma ótima investigação, além do estilo de escrita flexível [narração, poemas, músicas, peças mudam a estrutura dos projetos qualitativos], pois o/a pesquisador/a se situa e se implica como investigador e o rigor, tal qual como em qualquer estudo quali, quali-quanti e quali se fazem exigências. Em síntese, está no mesmo nível das mais **rigorosas abordagens quantitativas.** Desse modo, igualmente a leitura de Sílvio Gamboa, (2012, p.202) nos altera para a "vigilância epistemológica" ao longo de toda a pesquisa. Tais apontamentos juntaram-se ao discurso de Cecília Warschauer, que tanto em *A roda e o registro* (1994) quanto em *Rodas em Rede* (2001) tornaram-se indispensáveis para que eu aprendesse com as suas experiências a lidar com a experiência como partilha e a partilha como elemento constituinte para o crescimento, para autonomia e para a construção da minha autoria. Por esse motivo, utilizo um trecho do texto dela, como epígrafe na abertura desta introdução, considerando que esse trabalho é resultado da partilha e do crescimento de um coletivo.

Para iniciarmos nosso diálogo com os/as leitores/as, comecemos pelas nossas itinerâncias que me constituíram professor alfabetizador.

DO BAÚ DA MEMÓRIA AOS PONTOS QUE CONSTITUÍRAM O UNIVERSO QUE ME CONDUZIU A PESQUISAR

[...] corpinho de bailarina tão bonita nunca vi, quem quiser dizer seu nome abra a boca e diga assim.

Machado (2016, p. 07)

Ao abrir o meu baú da memória vou recordando que por trás de todo conto existe um ponto. Ou era assim que as coisas funcionavam para minha avó. Não há nada que possa ser escondido; toda história guarda muitas verdades e todos nós somos o resultado de tantos outros – Isso não é uma escolha, é uma imposição! Diria ela. Minha orientadora neste estudo, Ana Lúcia Gomes da Silva, invocaria Luíz Gonzaga Júnior, o Gonzaguinha (1982) para dialogar com o mesmo: "E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas outras pessoas".

Entre marcas, escolhas e imposições; entre os nós forjados por tantos lugares e tantos outros, é explícita a necessidade de voltar ao tempo para entender às experiências que produziram o desejo de organizar e gerir esse estudo. Já que as nossas ações e a nossa trajetória são a somatória das diversas situações que vivenciamos, e que, vamos sendo impelidos a realizá-los devido a nossa condição de inacabamento (BOCK, 2002; FREIRE, 2011). Nesse sentido, a memória torna-se elemento primordial para a reconstrução das experiências que nos têm forjado tanto em nossa dimensão pessoal quanto profissional.

O ato de narrar memórias, nos favorece como educador a entrar em contato com o nosso eu, promovendo uma reflexão sobre as nossas experiências e referências em um movimento contínuo que nos ajuda a compreender as nossas ações no tempo e no espaço em que existimos (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000). Corroborando com a ideia de refletir sobre as próprias experiências, Walter Benjamin (1975) nos convida a ponderar a volta ao passado como um processo arqueológico, considerando que devemos agir como alguém que cava em busca de um passado soterrado por diversas memórias. Revolver o passado não é uma empreitada fácil, pois demanda compreender como nos organizamos no mundo, exige cuidados, maturidade, distanciamento e paciência – não estou seguro se detenho tais qualidades.

Compreendo que a vida, ou neste caso, a memória é uma coleção de recordações e, por esse motivo a mesma é seletiva, ou como já nos disse Le Goff (1994, p. 423), a memória é como "um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações". Essas informações carregam sentidos, são coletivas e ao mesmo tempo são pessoais. É esse o sentido de sermos marcas produzidas por outros e seremos marcas nas histórias dos outros. Assim, as verdades memórias não serão iguais para todos, bem como, as situações acontecidas e que surgirão, jamais serão

vivenciadas, sentidas e percebidas por todos da mesma forma. Como já nos disse Thompson (1992), reconstruímos o passado à nossa maneira em função do nosso olhar presente, já que essa reconstrução se traduz em nossa percepção acerca das nossas experiências passadas.

Voltar as minhas memórias tem oportunizado a construção de uma consciência que me habilita afirmar que minha caminhada em busca de compreensão acerca da minha pessoa teve início antes da adolescência. Sempre retratei as minhas dúvidas, as minhas angústias e os meus pensamentos em poemas e contos escritos em diários. Ainda escrevo sobre mim, mesmo que já não seja com tamanha frequência. Contudo, a minha existência como educador passou a ser questionada quando incidi a interrogar se eu tinha o conhecimento basilar para intervir pedagogicamente nas demandas que a minha sala de aula produzia. Nesse momento, percebo o quanto era e é crucial participar de práticas formativas voltadas a ofertar suportes para as demandas da minha profissão.

Partindo dos trajetos que particularmente venho construindo ao longo do meu existir, encontro-me inserido na comunidade do Zimbo, localizada no distrito de Morro de São Paulo[3], na ilha de Tinharé, na Baía de todos os Santos, no município de Cairu-BA[4], na condição de professor alfabetizador de uma turma do 2º Ano da Educação Fundamental, no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles, vinculado ao Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com Prefeitura Municipal de Cairu.

A minha experiência, como alfabetizador de crianças, é relativamente nova, no entanto, sempre pautei no meu trabalho a utilização de variados gêneros textuais, com ênfase na literatura infantil por entender o seu potencial e a diversidade textual que a mesma oferece para alfabetizar letrando.

Ao voltar ao tempo e pensar em meu processo educacional de súbito, sou tomado pela letra da canção que se faz epígrafe, e uma profusão de imagens que me

[3] Morro de São Paulo está situado em uma ilha, sendo o acesso feito apenas por ar e mar. O uso de veículos automotivos é restrito e limitado ao uso exclusivo da indústria turística. Morro de São Paulo transforma-se em um lugar especial para relaxar e conviver com as maravilhas que a natureza oferece nesse lugar, apesar de existir muita badalação para quem gosta de agito noturno. Disponível em: <http://www.morro desaopaulo.org.br/>. Acesso em 20 dez. 2016.

[4] Cairu tem uma população estimada em 17.730 habitantes. É um dos dois municípios-arquipélago brasileiro, formado por 26 ilhas. Teve sua criação em 1608 com o nome de Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu e tem no turismo sua principal fonte de renda (IBGE). Disponível em:<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290540&search=||infogr%E1ficos:informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 20 dez. 2015.

remetem aos Vavá, Vevé, Vivi e aos “amiguinhos” – era assim que chamávamos as vogais no tempo em que fui alfabetizado – vão se materializando. Cada imagem surge acompanhada por trechos de canções que objetivam ajudar a memorizar o nome e o formato gráfico das letras. Essas memórias aludem à década de oitenta do século passado e de como a Casinha Feliz nos apresentava o universo dos livros e das letras.

No tal livro, letras e números personificavam personagens, ganhavam nome, formas humanas e de animais, tendo na ludicidade e na afetividade o elemento a introduzir o universo pedagógico que visavam chegar a um estágio de capacidade que permitiria conhecer os códigos e logo mais codificá-los e decodificá-los. Com base nesse itinerário as habilidades necessárias para ler e escrever se tornariam presentes na vida do sujeito.

É importante salientar que quando cheguei à escola, as letras não me eram indiferentes. Vivia de amores por uma girafa amarela que morava nas terras das savanas africanas e via tudo o que acontecia por cima das copas das árvores. Conhecia cada um dos animais que habitava aquelas terras, mas a girafa amarela ganhou formas em um imenso boneco que tinha rodas nas patas e que eu puxava por todos os lados que ia.

Escutar histórias, ter livros nas mãos, gibis em profusão, era algo natural no meu cotidiano. Precisava anotar os doces que comprava na vizinha do lado e controlar as moedas que ganhava. Era incentivado a ler os rótulos e, com frequência eu e minha prima íamos ao supermercado com meu avô, ele fazia as compras da casa e nós fazíamos as nossas compras, pois, tínhamos uma pequena casa de madeira construída no quintal, junto ao ‘rancho’ onde guardávamos todos os tipos de coisas.

A religião era viva em nosso dia-a-dia, dedicávamos um bom tempo para ela. Alguns membros da minha família integram as Testemunhas de Jeová. Ler e pensar sobre o que a bíblia dizia era incentivo de todos. Brincávamos de circo, de criar e recitar quadrinhas, com quebra-cabeças e uma infinidade de jogos de armar, montar e formar palavras. À noite, uma história para dormir ou várias delas. Em minha casa, que quem lia tinha que escrever, desta forma, ganhava sempre um livro, um gibi, quando a história lida se materializava em uma nova história escrita por mim.

As primeiras recordações da educação básica, não rememoro a uma ideia de escola que buscava o contexto das situações do cotidiano para introduzir as questões referentes à leitura e a escrita. Todas as aulas centravam-se no livro didático e nós

alunos éramos inquiridos a decorar as letras, a tabuada, os verbos. Passávamos boas horas treinando as letras e reproduzindo textos.

Como professor alfabetizador, venho em um movimento de alfabetizar letrando, aproximando os processos de aquisição de leitura e escrita aos seus contextos de produção e não como um ato mecânico, retirado do seu espaço social, distante da perspectiva política em que a língua oral e escrita se apresenta, mas visando sempre a função social e não artificial da leitura e da escrita.

No que tange ao meu processo de alfabetização inicial, a minha formação escolar passou distante do letramento e das questões políticas que formatam o nosso organismo social. No espaço do meu lar, as práticas de escritas e leituras eram um movimento natural e contínuo, o que possibilitou imensamente o meu contato com as letras como expressão humana. A minha família letrou-me enquanto a escola primou por me alfabetizar como um ato de codificar e decodificar um sistema. Ter um livro entre as mãos era um hábito de meu tio estivador, com quem passei horas de minha vida. Ter um livro em minhas mãos, trocá-lo, dividi-lo e discutir sobre, era como acordar ou comer. Algo trivial e cotidiano.

Sempre estabeleci uma relação positiva com o espaço escolar. Durante toda a minha infância ser professor era uma brincadeira constante – adorava fingir ser o professor, organizava escolas fictícias junto com primos e vizinhos. O brincar de ser professor começou a se materializar quando comecei a alfabetizar algumas moças que vieram da zona rural para desempenhar o papel de domésticas na minha residência. Inicialmente, o processo ocorreu em minha casa e foi se estendendo a outros lares. Começo alfabetizando moças, depois senhoras idosas que se fizeram avós durante minha infância, alunas na adolescência e saudades quando deixaram essa vida terrena.

Era professor antes de concluir o Ensino Médio, e, a profissionalização docente teve como marco a escolha do curso de magistério durante o ensino médio. Foram os variados estágios e a certificação que fizeram legalmente de mim um educador. Na universidade, a Licenciatura em Pedagogia possibilitou-me participar de diferentes formações que me garantiram um aporte teórico capaz de redimensionar e agregar valor à minha prática docente. Mesmo que esses valores estivessem voltados mais para as práticas ligadas aos movimentos sociais, para a formação política do educador, para os aspectos da gestão e da coordenação escolar, do que praticamente para âmbito da alfabetização. A leitura, o livro infantil e as experiências no âmbito educativo formal e não formal tornaram-se objetos de estudo e, consequentemente, de pesquisa. O

Programa de Erradicação do Trabalho Infantil adentrou a minha vida e a experiência com o Projeto Baú de Leitura[5] foram convites para a contação de histórias e o trabalho com o teatro.

O encontro com o PNAIC me direcionou a um rico acervo de conteúdos, o que me permitiu conhecer novas propostas pedagógicas e a importância do embasamento teórico para alfabetizar e letrar. É desse desejo e dessa experiência que o objeto deste estudo emerge. A caminhada realizada até entrar em contato com o PNAIC, estudar e buscar implementar a sua proposta, conduziram-me, portanto, a pensar que, na condição de política, os governos Federal, Estadual e Municipal têm implantado o programa objetivando alfabetizar nossos estudantes e consecutivamente elevar os indicadores educacionais.

O PNAIC como programa surge para tentar garantir as metas organizadas pelo Plano Nacional do Desenvolvimento da Educação - PNE que, através da Emenda Constitucional de nº 59, do ano 2009, torna-se articulador do Sistema Nacional de Educação, servindo de referência para a confecção dos planos estaduais, distritais e municipais (BRASIL, 2014).

O PNE prevê vinte metas cuja finalidade principal é garantir o "[...] direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais." (BRASIL, 2014, p. 9). O PNAIC promove a formação de educadores e educadoras que trabalham com a alfabetização, visando possibilitar que, até o 3º Ano do ciclo da educação básica, os sujeitos possam sair alfabetizados e letrados.

O PNAIC valoriza a leitura e a escrita dentro do uso das práticas sociais, defendendo que não se pode alfabetizar de forma deslocada dos processos de letramento. Pois, só alfabetizando letrando que se conseguirá alcançar o objetivo maior do programa, que é o de alfabetizar letrando toda criança brasileira até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Por aproximadamente três anos, eu e as professoras alfabetizadoras da minha unidade de ensino, que trabalham no ciclo das três primeiras séries do Ensino Fundamental, passamos por uma sucessiva formação continuada, que nos tem "convidado" a pensar e refletir sobre as teorias de alfabetização e letramento, adotando

[5] Projeto Baú de Leitura é um projeto que visa, através da contação de histórias infantis, estimular o gosto pela leitura. O projeto é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF em conjunto com o Movimento de Organização Comunitária – MOC.

uma nova rotina didática que procura “enquadrar” as nossas práticas pedagógicas aos interesses do projeto, que seria a alfabetização de todas as crianças do sistema de ensino até os oito anos de idade.

Essa caminhada junto ao PNAIC tem tido relativo impacto na minha formação como alfabetizador, ponderando que a esta me possibilitou uma reflexão sobre minha prática, um novo olhar acerca da forma como o aluno apreende o conhecimento e, em especial, da compreensão de como o processo de aquisição da leitura e da escrita é paulatino e exige do professor conhecimentos sobre a ação de alfabetizar e letrar, além de dominar uma série de estratégias que venham a ajudar os estudantes a ultrapassarem as suas limitações e conquistarem novas competências e habilidades indispensáveis para que possam ser avaliados como alfabetizados.

O LUGAR EM QUE ME FAÇO PROFESSOR E NOSSAS ITINERÂNCIAS

Geograficamente sou águas
Um ir de correntezas
Um vir em redemoinhos
Um encher
Um secar
Um crescer em ondas
Às vezes paro, permaneço, imobilizo-me
Por fim, afluo

Machado (2017, [S/P])

O CMHAM – Morro situa-se afastado do centro do distrito de Morro de São Paulo, em uma área de Mata Atlântica (conforme mapa, apresentado a seguir), dentro de uma comunidade formada em sua maioria por pessoas que viveram ou vivem um processo migratório, deslocando-se do centro do distrito (expulsos pela especulação imobiliária) e/ou que chegaram a esse sítio, vindos de diferentes localidades do Brasil e da Latina América. Todavia, apresenta um maior fluxo de sujeitos oriundos das diversas zonas rurais de localidades próximas, buscando novas oportunidades de “vida” de “venda da sua força de trabalho” junto às atividades ofertadas pela indústria do turismo.

O cenário que circunda o espaço escolar é diverso, espetacular e “privilegiado” pelas belezas naturais da Mata Atlântica com sua fauna e flora riquíssimas. Isso se refere a toda Ilha de Tinharé, sítio em que Morro de São Paulo se insere, bem como as

outras ilhas que compõem o município de Cairu, sendo este a sede administrativa do arquipélago.

Figura 01: Mapa do Município de Cairu-BA.

Fonte: 2016.[6]

A vida insular e fortemente atrelada à indústria do turismo apresenta características geográficas, climáticas e culturais próprias, o que propicia uma série de interferências no processo educacional: a frequência dos responsáveis no ambiente escolar é mínima; o ano letivo, devido ao calendário turístico, só obtém êxito se tiver começo após o término do carnaval; os sábados letivos tornaram-se atividades programadas, considerando a falta de adesão por parte dos estudantes; parte significativa dos estudantes iniciam suas atividades escolares no final do mês de março, início de abril, devido ao calendário turístico; o tempo do recesso junino coincide com o período das férias de importante parcela da população da ilha. Assim, uma fatia dos estudantes ultrapassa o período oficial de uma semana, em consequência, acontece o esvaziamento da escola durante todo mês de junho; na baixa estação turística, muitos estudantes são obrigados a sair da escola e voltar para suas comunidades de origem. Essa onda migratória ocorre devido à oferta de postos de trabalho temporário na ilha que pode aumentar ou diminuir conforme o fluxo turístico.

[6] Disponível em: www.morrodesaopaulobahiabrasil.com/mapa.html. Acesso em 15 nov. 2017.

O CMHAM - Morro completou quatro anos de existência e nasceu para substituir a Escola Municipal Áurea da Silva Moutinho e atender a toda a clientela do distrito de Morro de São Paulo, nas modalidades da Educação Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Deveria ter incorporado os alunos e alunas da Escola Municipal Nossa Senhora da Luz, localizada na vila do distrito, porém, apenas absorveu os estudantes que apresentaram distorção idade-série e os que estavam matriculados na Educação de Jovens e Adultos. A unidade de ensino tem capacidade para atender até 1.500 alunos distribuídos em 16 salas de aulas com funcionamento nos três turnos.

Os fluxos migratórios são constantes para os moradores de Morro de São Paulo e de outras localidades do município de Cairu. Viver em uma ilha exige certos esforços: do mar e das cidades próximas vêm desde turistas a todos os outros materiais de que a ilha precisa para viver e se eternizar como ambiente aprazível e de desejo. Nesta listagem, a mão de obra especializada é um dos itens que vem do continente – médicos, enfermeiros, professores entre outros funcionários.

O mar transubstancia-se em território espacial, dono de um conjunto de símbolos que mobiliza, transporta, ajuda a forjar as subjetividades do ser professor. Rios e Sulzart (2015) chama esse movimento de "Docências das águas". E é nessa docência que vamos do mar à escola e da escola para o mar. O mar torna-se porta de entrada e saída, *lócus* de imersão e inserção no espaço de trabalho. Sítio de estudo, organização de planos de aulas, correções de atividades escolares, debates sindicais e das comemorações do ato de atravessar e manter-se vivo.

É nesse sentido que "geograficamente me faço águas" (MACHADO, 2017) como afirma a epígrafe acima, pois o professor do município de Cairu tem sua ação profissional atrelada aos movimentos das correntes marinhas. Dentro desta docência, vivemos e aprendemos a lidar com a maritimidade como o "conjunto de práticas culturais e simbólicas produzidas especificamente pelos povos que vivem próximos ao mar e que se relacionam culturalmente com as águas." (RIOS; SULZART, 2015, p. 153). São as ações desencadeadas pelo mar e suas evocações na psique humana que ajudam a dimensionar a prática docente, considerando que até o calendário e o horário escolar relacionam-se aos movimentos das marés, aos meses de férias e às festividades na ilha.

A maior parte dos funcionários de Cairu são de outras localidades e vivem nas cidades próximas. Nessa itinerância, profissionais de vários municípios têm se

deslocado até o município de Valença e de lá, seguem em direção a sua localidade de trabalho. O ônibus disponibilizado pela prefeitura conduz os funcionários até o atracadouro de Bom Jardim, de lá um barco transporta até Gamboa e Morro de São Paulo. Nós que trabalhamos em Zimbo, seguimos de Gamboa até o nosso destino conduzidos por um trator. Esse trajeto, na sua totalidade, custa-nos cerca de uma hora e trinta minutos (1h 30 00) de viagem, quando não acontece algum imprevisto[7], por duas vezes ao dia, uma para ir e outra para voltar.

Nesse ir e vir, ficamos entre o ser e não pertencer à comunidade. Estamos e não estamos neste que é o nosso lugar de trabalho. Vivenciamos e permanecemos de passagem, em um eterno deslocar com hora calculada para chegar e para sair de um local que mais parece uma grande via em constante trânsito. Uma zona temporal, um *shopping center* em um inacabável se reinventar de pessoas e vitrines. Tudo deixou de ser original na medida em que sua população vem se modificando, vendendo suas propriedades, deixando a ilha. O que acarretou mudanças de cenários, tradições e costumes.

Para Marc Augé (2012), o não lugar é o espaço de passagem incapaz de forjar processos indenitários devido a sua dinâmica permanente de pessoas em trânsito. O que faz dos sujeitos apenas mais um. O Morro de São Paulo como destino a ser consumido. Movimenta-se de forma ágil a criar desejos e vender necessidades aos seus frequentadores. O fluxo, a ideia de passagem, de viagem é uma constante. Nessa transição, lidamos com os filhos daqueles que desejaram ultrapassar o ideal de férias no "paraíso" e buscaram a materialização do "paraíso" em seus dias como rotina. E também com os filhos daqueles que perceberam a ideia de "paraíso" como possibilidade de trabalho, de dias melhores.

> Os não lugares são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda os campos de trânsito prolongado onde são alojados ou refugiados do planeta. (AUGÉ, 2012, p. 36)

O não lugar Morro de São Paulo, esse "território vitrine", do mesmo modo é um lugar de nascimento, construção de laços e de intimidade; o que o faz lugar em oposição à ideia de não lugar (AUGÉ, 2012). Espaço em que as pessoas reconfiguram suas vidas,

[7] Ver mapa localizado na página 27.

intimidades e história. Mesmo que para alguns, esses processos sejam temporais, localizando-se em um determinado tempo e espaço. Em um constante ciclo de renovação.

> [...] realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, misturam-se, interpenetram-se. A possibilidade do não lugar nunca está ausente de qualquer lugar que seja. A volta ao lugar é o recurso de quem frequenta os não lugares. Lugares e não lugares se opõem (ou se atraem), como as palavras e as noções que permitem descrevê-las. (AUGÉ, 2012, p. 98)

Nesse movimento, é comum escutar os alunos fazendo referência ao Morro de São Paulo como uma categoria - espaço aprazível; destino turístico; local das praias e da diversão; lugar de estrangeiros e da elite da ilha: um não lugar. É comum as localidades do Zimbo, Buraco do Cachorro[8], Fonte Grande entre outras, serem tomados como espaço de oposição a Morro de São Paulo. A melhor forma de expressar o que aqui colocamos se traduz em frases do tipo: "- Hoje fui a Morro de São Paulo." Ou "– Estive em Morro." Como ato de se deslocar da sua comunidade ao centro do distrito.

Morro de São Paulo, como território, passa a assumir espaços específicos que correspondem principalmente à Vila, as primeiras praias e aos empreendimentos de luxo. Os bairros e as outras localidades do distrito de Morro de São Paulo tornam-se os lugares dos "nativos", os sítios dos moradores: - o lugar!

O lugar de onde venho, o lugar em que estou, o lugar em que edifico raízes. O não lugar, local de passagem, espaço a ser vendido, local em constantes modificações devido aos fluxos turísticos e migratórios. Nesta perspectiva, se o espaço de Morro de São Paulo pode ser percebido na condição de não lugar, será o lugar para aqueles que habitam e trabalham nas suas terras. É nesse local que essas pessoas constituem as suas histórias (AUGÉ, 2012).

Na força do texto discursivo, que nasce no contexto das relações estabelecidas nesse lugar/não lugar, são elaboradas novas estratégias "de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade." (BHABHA, 2013, p. 20). Surgindo, desta forma, um entre lugar. E o entre lugar é visto como espaço de resistência dentro dos estudos culturais e nos movimentos literários. Aqui o

[8] Nome original do que hoje chamamos de bairro Nossa Senhora da Luz.

percebemos como espaço que transita entre o não lugar e o lugar; como espaço de inovação e reconstrução identitária.

O lugar, o não lugar e o entrelugar. Em qual dessas posições o nosso movimento docente propicia nos localizar? Fazemos parte do trânsito e não vivenciamos as paisagens turísticas da mesma forma que o turista. Inserimo-nos no contexto identitário local, fazendo parte da realidade da comunidade. Tendo essa comunidade como clientela e esse espaço geográfico e simbólico como o local da construção da nossa profissionalização docente. Somos os passantes de todos os dias que constroem suas realidades no entrelugar do lugar em que essa comunidade se organiza, pulsa, vive. Fazendo dela o nosso espaço, o nosso lugar de trabalho, o lugar que vivemos experiências e passamos os dias.

Nesse sentido, já situados na itinerância docente, apontamos no item a seguir o cenário educacional brasileiro, na interface como cenário cairuense e da nossa unidade de ensino, através dos dados levantados cujos indicadores apresentam o cenário educacional no contexto da alfabetização.

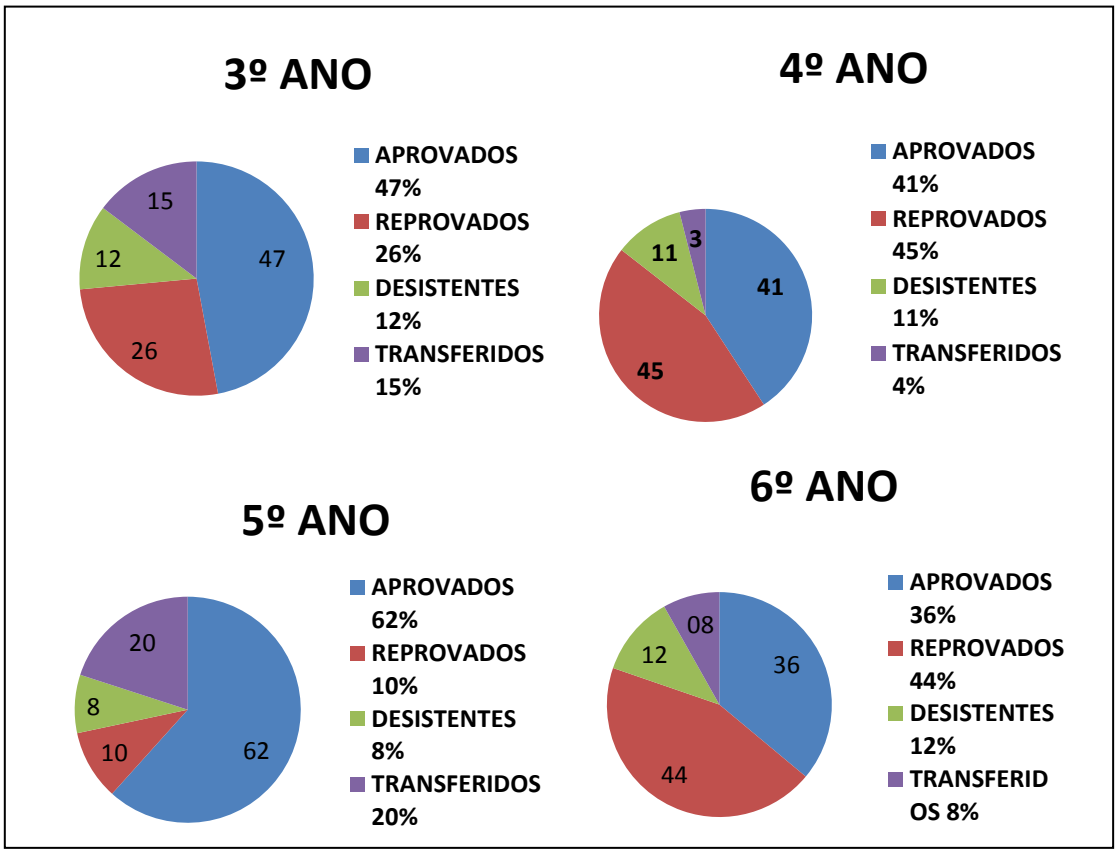
O MEU LUGAR NO TEMPO E NO ESPAÇO – O CAMINHO PERCORRIDO PARA ALFABETIZAR

Lidar com a nossa itinerância, com a diferença de públicos que passam por diversos processos de iniciação no espaço escolar, oriundos de realidades diferentes, seja eles econômicas, geográficas, culturais e migratórias nos tem acarretado alguns problemas.

A nossa escola tem obtido resultados insatisfatórios nos programas de avaliação do Governo Federal. Considerando os dados do ano de 2016, a direção do CMHAM – Morro organizou no ano de 2017, um relatório, no qual apresentou aos docentes, demais funcionários da unidade da escola e representantes da Secretária de Educação do município de Cairu, o perfil da escola, no que tange a sua história, problemas estruturais, necessidades humanas e principais dificuldades existentes para a promoção

de uma educação de qualidade[9], que contemple a todos e todas. Através dos gráficos que reproduzimos a seguir, a direção administrativa da unidade escolar apresentou o número de aprovação, reprovação, transferências e desistências.

Figura 02: Gráfico com a distribuição da aprovação, reprovação, transferências e desistência dos alunos do 3º ao 6º ano da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles – Morro de São



Paulo.

Fonte: Adaptado do Relatório Realidade Escolar, organizado pela gestão administrativa do CMHAM-Morro, 2017.[10]

Uma olhada superficial nos dados apresentados pela unidade escolar é suficiente para percebermos há algo errado. Sabemos que no 1º e 2º ano da educação básica a reprovação do aluno não é permitida, contudo, quando esse aluno chega ao 3º ano é

[9]Considerando a polissemia do conceito de qualidade, tomamos nesta pesquisa qualidade a partir dos textos do CONAE (2014), do PNE, (2014) e das discussões apresentados por Sander (2012), Silva (2015), ao apontarem que o grande desafio a enfrentar é a promoção da qualidade de educação para todos. Qualidade é, portanto, decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas históricas, culturais) e de sustentabilidade. O sentido de qualidade na educação básica implica, pois, a transformação social da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos, efetivada através do desenvolvimento de planejamentos de projetos político-pedagógicos que incluam todos os estudantes num processo de aprendizagem eficiente e eficaz. Cf. para aprofundamento os autores e documentos citados nas referências finais.

[10]Podemos perceber ainda, um pequeno equívoco no gráfico referente ao quarto ano, onde se lê 3 % de transferidos na imagem, erroneamente lê-se 4% nos dados ao lado.

perceptível que ele não conseguiu consolidar os conhecimentos básicos e desejados nas séries anteriores, o que impossibilita o seu sucesso no ano subsequente. No 4º ano, a reprovação é tamanha que ultrapassa o número de aprovados e nos indica que, mesmo os alunos que obtiveram êxito no ano anterior, não dominavam os conhecimentos necessários para se encontrar no ano que estavam ou conseguirem a aprovação para o ano seguinte.

Estranhamente o 5º ano destoa dos demais anos, apresentando um número de aprovados maior que o de reprovados. Logo, tudo volta ao normal com o alto índice de reprovação apresentado no 6º ano. Temos certeza de que não basta a aprovação, mas a aprovação com aprendizagem. Podemos ter aprovação nos dados da escola e elas não revelarem aprendizagem e vice-versa. Portanto, os dados precisam ser qualificados cotidianamente ao longo do processo e não apenas o resultado ao final do ano letivo.

Todo processo avaliativo deveria servir para promover mudanças, reorganização no modo de pensar e fazer educação. Isso exigiria dos sujeitos da escola e dos dirigentes educacionais a constituição de intervenções em cada sala de aula, em toda a unidade de ensino ou rede, a fim de assegurar as aprendizagens de todas e de cada uma das crianças sob nossa responsabilidade.

Infelizmente, sabemos ainda que essa não é apenas uma realidade nossa. Basta um exame nas últimas avaliações nacionais e internacionais da educação, para percebermos como o sistema educacional brasileiro está aquém no quesito qualidade, quando comparado a outras nações, e quanto precisa ser feito para que possamos avançar (BATISTA, 2006).

Para avaliar o desempenho dos estudantes da Educação Básica brasileira, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem desenhado e desenvolvido um conjunto de ações. Nesse contexto, surge o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a finalidade de avaliar e fornecer subsídios para o melhoramento da qualidade e universalização da Educação Básica. O sistema de avaliação cobre todo o território nacional, dentro das esferas públicas, privadas, no âmbito do município, do estado e da federação, organizado em três exames:

Figura 03: Fluxograma do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Fonte: Adaptado dos dados do INEP, 2016.

A última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que aconteceu em 2014, nos apontou quanto ineficaz tem sido o nosso sistema de educação, pois somos incapazes de garantir aos nossos estudantes conhecimentos elementares para efetivar a alfabetização em Matemática e a Alfabetização e o Letramento em Língua Portuguesa, na idade "ideal", que seria aos 8 anos, dentro do ciclo da alfabetização, que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados do ANA organizam-se em níveis de desempenho, que variam em uma escala de 1 a 5, dentro das competências de Leitura, Escrita e Matemática. Maior o número da escala, melhor foi o desempenho do aluno. Constatou-se que, dos estudantes cursando o 3º ano, somente 11% encontram-se no nível mais elevado no quesito leitura e apenas 9,9% no nível apropriado de escrita. No quesito que corresponde aos conhecimentos matemáticos, 25% atingiram o nível mais alto da escala (BRASIL, 2014).

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) é um exame de caráter internacional, que ocorre a cada dois anos, com a incumbência de estimar,

mediante uma série de testes, o nível dos estudantes em assuntos relacionados à leitura, à matemática e às ciências. O Brasil participa, de forma ininterrupta, desde os anos de 2002 (BRASIL, 2016). O exame ocorrido no ano de 2012 avaliou 510 mil estudantes de 65 países diferentes, resultando em uma série de indicadores que nos possibilitam perceber os indesejáveis níveis de aprendizagens de nossos estudantes.

	MATEMÁTICA		LEITURA		CIÊNCIAS	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Brasil	386	391	412	410	405	405
Média OCDE*	494	496	494	497	501	501
Ranking 2012						
1º	Xangai - China 613		Xangai - China 570		Xangai - China 580	
2º	Cingapura 573		Hong Kong- China 545		Hong Kong- China 555	
3º	Hong Kong - China 561		Cingapura 542		Cingapura 551	
4º	Taipé - China 560		Japão 538		Japão 547	
50º	Chile 423		Chile 445		Chile 441	
54º	Uruguai 409		Uruguai 416		Uruguai 411	
57º	Brasil 391		Argentina 406		Brasil 410	
58º	Argentina 388		Brasil 405		Colômbia 403	
61º	Colômbia 376		Colômbia 399		Argentina 396	
64º	Peru 368		Peru 373		Peru 384	

Tabela 01: Dados do PISA.

Fonte: Adaptada pelo autor, do jornal Gazeta do Povo, 2012.

Conforme a tabela, é perceptível que obtivemos alguns avanços, principalmente no que se refere à aquisição de conhecimentos matemáticos. Porém, o país posiciona-se aquém do desejado, ocupando a 58º posição no *ranking* de leitura, 57º no de matemática e 54º no de ciências. Esses dados são valiosos para a projeção de estratégias a longo, médio e curto prazo, para se pensar as políticas públicas e a forma de se fazer educação nesse país.

O município de Cairu também conseguiu alguns avanços nos indicadores educacionais em meio a outros fracassos. Os resultados dos últimos IDEB nos permitiu perceber que três escolas conseguiram avançar, duas regrediram, uma permaneceu estável, sendo que cinco unidades escolares não conseguiram requisitos necessários para serem avaliadas.

Tabela 02: Tabela do IDEB com a nota das escolas da rede municipal de Cairu-BA.

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
COLEGIO MUNICIPAL HILDECIO ANTONIO MEIRELES - BOIPEBA				3.5	4.2	3.6				3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
COLEGIO MUNICIPAL HILDECIO ANTONIO MEIRELES - GAMBOA				3.1	3.4	4.1				3.4	3.7	4.0	4.3	4.6
COLEGIO MUNICIPAL HILDECIO ANTONIO MEIRELES - MORRO			3.7	3.5	3.0	3.0			4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
COLEGIO MUNICIPAL PROFESSOR HUMBERTO CARLOS BARBOSA RIBEIRO					3.7	4.1					4.0	4.3	4.6	4.9
ESC JOAO EVANGELISTA COUTINHO			2.7	3.3		**			3.0	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5
ESCOLA NOSSA SENHORA DA LUZ			3.6	3.0	6.0	5.2			3.9	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
EUFLORDIZIA COUTINHO GOMES			2.1			**			3.0	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5
GR ESCOLAR DR ANTONIO CARLOS MAGALHAES				0.9		**				2.9	3.1	3.4	3.7	4.0
GRUPO ESCOLAR DR LUIZ NAVARRO DE BRITO	2.9	3.3	4.1		3.5	4.7	2.9	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5	4.8	5.2
GRUPO ESCOLAR RURAL DA GAMBOA			3.8			**			4.1	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
GRUPO ESCOLAR RURAL DO GALEAO			3.7	2.9		**			4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

Obs:

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
** Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
*** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.
Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Adaptado pelo autor, a partir do IDEB, 2017.

Os dados apresentados acima proporcionam averiguar as dificuldades que o sistema educacional de Cairu e do Brasil encontra para realizar a sua tarefa de escolarização. Esses dados não podem ser percebidos como uma leitura exata das modalidades de ensino, e dos diferentes espaços escolares do país. As avaliações[11] em larga escala não conseguem atender aos propósitos da avaliação do ensino e da aprendizagem, pois elas buscam variantes generalizadas, o que não permite avaliar em pormenores o que ocorre no espaço da sala de aula; considerando que cada espaço de aprendizagem é único e que cada sujeito tem um próprio movimento para aprender.

A avaliação em larga escala, também, é denominada de *avaliação externa* ou *avaliação sistêmica*, e se diferencia da avaliação interna, pois o seu foco é "[...] no

[11] Nesse estudo investigativo, o recorte é formação docente em exercício. Por esse motivo apenas situamos algumas notas, apresentando de modo geral os aspectos da avaliação externa e do ensino e da aprendizagem, por ser um dos eixos estruturantes do PNAIC, mas não é o nosso foco.

rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino." (FREITAS, 2007, p. 51). Nesse sentido, esse tipo de avaliação nasce, organiza-se e é produzida fora do ambiente escolar, e não se destina a medir o processo de aprendizagem, apenas o processo de ensino e da política pública.

As avaliações organizadas pelos grandes institutos, seja a SAEB ou o PISA, têm perfil classificatório e orientam-se por aspectos da quantificação, considerando que todos os sujeitos aprendem do mesmo modo, ao mesmo tempo e têm as mesmas aptidões. Avaliam e pinçam apenas aspectos do currículo, por se tratarem de avaliações externas e não de avaliações do ensino e da aprendizagem, que apresentam como foco cada um dos alunos na sua singularidade, observando o desenvolvimento de habilidades e a sua consolidação ao longo do processo formativo. As avaliações externas visam subsidiar a (re)formulação, o monitoramento de políticas educacionais e a implementação de ações no âmbito escolar.

Ala-Harja e Heldason (2000), ao analisar a implantação de programas, acabam por perceber os processos avaliativos "[...] como mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações aos governantes, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas e os programas públicos." (2000, p. 5). Os processos avaliativos precisam ser entendidos como possibilidades que permitam a produção de conhecimentos sobre os resultados de certo programa, e estas informações poderão ser aproveitadas para a melhoria do programa e da sua implementação.

> Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso e números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito. (HAYDT, 2000, p. 9)

Todo o processo avaliativo interno remete às concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelos espaços escolares. A avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e deve ser coerente com as metodologias adotadas pelo professor e a instituição de ensino. Além de ser percebida como o momento de pais, alunos, e de toda a instituição de ensino de avaliar, questionar e questionar-se (ESTEBAN, 1999; 2003).

Dentro da sala de aula, a avaliação geralmente acontece em três níveis diferentes, conforme Haydt (2000), Sant'anna (2001) e Luckesi (2002):

1. Diagnóstica: refere-se à avaliação que tem por objetivo mapear as habilidades e competências que os alunos desenvolveram nos anos anteriores. Desta forma busca sinalizar as deficiências existentes;
2. Formativa: avaliação realizada durante todo o processo de formação do alunado. Deve ser contínua e processual, tem como função fornecer dados que auxiliarão os docentes, os pais, alunos e alunas e famílias a redimensionar o processo educacional;
3. Somativa: de caráter classificativo, busca produzir um somatório de notas com base no desempenho escolar do(a)s aprendentes, cuja finalidade é produzir um coeficiente que funcionará como elemento de promoção ou retenção.

As três formas de avaliação[12] são complementares. Ambas visam um processo que se iniciará com o ano letivo e tem como finalidade reconhecer as potencialidades e possíveis defasagens de aprendizagens. Sonda-se, para intervir, para organizar as interferências educacionais. Nesta dinâmica, a avaliação passa a ser ajuizada e determinada na condição de processo contínuo que se reorganiza, e, deve ser apreendida como instrumento que mensura a capacidade de resposta do aluno e da aluna à ação do professor. Mas que serve como indicador para se repensar/reorganizar as ações desenvolvidas pelo professor; pelas políticas implantadas pela escola - suas concepções de aprendizagens, de ensino; pelas ações do aluno, da aluna e da família, frente ao espaço escolar e a sua proposta metodológica. Por fim, temos a avaliação em uma perspectiva quantitativa, como resultado de uma nota classificatória.

Aqui demarcamos a avaliação na perspectiva da avaliação do programa/externa, ou avaliação em grande escala, e da avaliação interna, que parte da perspectiva do espaço escolar e da sala de aula. Fazemos esse contraponto por acreditarmos que ambos os processos avaliativos devem servir para fortalecer o sistema de ensino, a aprendizagem e a escola pública brasileira. Porém, concordamos com Gatti (2012), quando questiona se esse modelo avaliativo tem de fato fornecido subsídios para se reorganizar o trabalho pedagógico, ou se o mesmo serve apenas como uma nota que

[12] Os modelos avaliativos eleitos foram expostos por consideramos que são formas clássicas dentro da avaliação escolar. Contudo, não são os únicos e podem variar de acordo com as concepções pedagógicas de cada professor. Devemos lembrar que todo modelo avaliativo tem como base a verificação dos conhecimentos prévios e das conquistas dos alunos, conforme o processo educativo acontece, tendo como objetivo a reorientação da prática pedagógica e resultando em uma nota ou conceito acerca do desempenho mostrado por aqueles que são avaliados.

nada acrescenta, uma posição que nos envergonha e um conceito que temos dificuldade em entender e traduzir a fim de nos ajudar a reorganizar ações e estabelecer projeções.

O resultado que o Brasil tem alcançado nos exames nacionais e internacionais deve ser visto como sinalizador de que precisamos reavaliar a forma com que a educação tem se desenvolvido nos nossos espaços escolares. O que nos indica que se faz necessário rever e analisar as políticas públicas desenvolvidas e a forma como elas têm sido implantadas. Tendo em vista que a avaliação ultrapassa a ideia simplista de verificação da aprendizagem, o que implica a necessidade de se fazer algo, de se tomar uma atitude, uma decisão (LUCKESI, 2002). Nesse sentido, a "avaliação não substitui o processo de tomada de decisão política, mas permite que as decisões sejam tomadas de maneira mais consciente." (ALA-HARJA; HELDASON, 2002, p. 10).

Conhecendo essa realidade, a Federação, em parceria com governos estaduais e municipais, tem desenvolvido e aplicado uma série de programas que pretendem a formação docente e, consequentemente, uma possível modificação dessa realidade. Um dos desafios é formar professores capazes de gerir e organizar processos educativos pautados nos métodos e teorias que sustentam o processo de alfabetizar e letrar, ou como muitos teóricos da área de alfabetização e letramento, apontam, alfabetizar letrando. Para Soares (2004), é preciso a construção de uma proposta de ensino que vise a valorização do estudante, e que esteja ligado à sua realidade social, para que esta possa ganhar sentido e significado para o sujeito aprendiz.

Nesse contexto de avaliações dos indicadores educacionais, portanto, avaliação externa, nasce o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, como política de governo oficializada pela Portaria nº.867, de 04 de julho 2012 (BRASIL, 2012a). O PNAIC configura-se como um programa de formação para educadores e educadoras que lecionam nos três primeiros anos da educação básica.

A adesão ao PNAIC implica aos governos se comprometerem a alfabetizar as crianças em língua portuguesa e em matemática até o final do ciclo de 3º anos do Ensino Fundamental, bem como, a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Competindo aos estados apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Para que o PNAIC possa alcançar êxito, o professorado é de central importância, pois, os docentes serão multiplicadores das informações oferecidas pelo programa e serão responsáveis por implantar a proposta metodológica no ambiente da sala de aula.

Considerando o percurso que vem sendo apresentado, acreditamos que, para efeito deste trabalho, tornou-se imprescindível entendermos os diferentes sentidos e a importância que a formação docente tem para pensarmos a carreira do profissional em magistério e a implantação do PNAIC, bem como, os seus desdobramentos como política de governo, que visa (re)significar as práticas dos professores alfabetizados e, consequentemente, melhorar os níveis educacionais dos nossos estudantes. Assim, apresentaremos a seguir a revisão sistemática da literatura, sobre a temática eleita para nossa investigação, a fim de conhecermos como a assunto vem sendo estudado e investigado por diferentes pesquisadores/as.

AMPLIANDO O NOSSO OLHAR SOBRE A PESQUISA

Problematizando o tema da nossa investigação, ampliamos nosso olhar considerando as pesquisas existentes e que pudessem dialogar e contribuir com o nosso trabalho, através da revisão sistemática do tema, num recorte temporal entre 2013-2016. Realizamos um exame no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES em março de 2016, tendo como descritores: *PNAIC; alfabetização e letramento; alfabetização; letramento; formação docente; formação em exercício; formação continuada*. Neste momento primeiro, a categoria PNAIC não apresentou nenhum trabalho registrado. Revisitamos o banco no início do mês de julho, refinamos nossa busca pela área de conhecimento EDUCAÇÃO e acrescentamos de forma conjunta os seguintes descritores, *PNAIC - formação em exercício/alfabetização – letramento* e tivemos tais resultados:

Quadro 01: Revisão sistemática I.

TERMOS PESQUISADOS	NÚMEROS DE RESPOSTAS (TOTAL)	NÚMEROS DE RESPOSTAS – FILTRO ÁREA DE CONHECIMENTO EDUCAÇÃO
PNAIC	75	36
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	6.932	6.932
ALFABETIZAÇÃO	1.287	338
LETRAMENTO	1.363	225
FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO	214.561	358
FORMAÇÃO CONTINUADA	34.052	265
PNAIC/ FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO/ ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	223.933	6.938

Fonte: Adaptado do banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira, 2016.

Observamos que as categorias com que estamos trabalhando, quando procuradas juntas, filtradas pela área de conhecimento – educação - totalizam 6.938 trabalhos que, supostamente, relacionavam-se com o PNAIC, com a formação em exercício de professores, dentro de uma realidade de alfabetização e letramento. Contudo, se observarmos os números antes do filtro, por área, temos um número impressionante de 223.933 trabalhos que discutem o PNAIC. Quantia que destoa do resultado que o próprio banco de teses da CAPES nos oferta quando buscamos apenas pela categoria PNAIC, que é de 75 trabalhos. Acreditamos que isso ocorre, pois, nem todos os trabalhos apresentados na pesquisa agregam os três indexadores conjuntamente. Quando partimos para leitura individual do material disponibilizado pelo banco de dados, percebemos que nem sempre o conteúdo correspondia aos nossos objetivos e representava o desejo de nossa pesquisa. Observamos que o maior número de trabalhos apresentados relacionava-se apenas a uma das categorias procuradas. Quando incluímos o filtro pela área de conhecimento, educação, e procuramos a categoria PNAIC, o número cai para 36 trabalhos. Acreditamos que isso acontece, porque a criação do PNAIC é recente como política pública de formação de professores alfabetizadores, e que esse é um campo de pesquisa relativamente novo.

Quadro 02: Revisão sistemática II.

TÍTULO	AUTOR - TIPO DE TRABALHO	ANO
Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC.	LEON, Silvana Correa Vieira de. Dissertação	2013
Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	LEITE, Elia Aparecida Samuel. Dissertação	2014
Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS.	VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. Dissertação	2015
Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente.	GONÇALVES, Simone de Fátima da Silva. Dissertação	2015
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação.	AMORIN, Paula Renata. Dissertação	2015
Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto.	VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. Dissertação	2015
O pacto nacional pela alfabetização na idade certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES.	LOVATO, Regilane Gava. Dissertação	2016

Fonte: Adaptado do banco de dados da CAPES/Plataforma Sucupira, 2016.

Das centenas de pesquisas disponibilizadas pela CAPES, elegemos sete (7) que mais se aproximaram da nossa pesquisa. Elas foram dispostas no quadro por ordem do ano de produção, e as descreveremos abaixo.

O trabalho de Leon (2013), *Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC,* investigou os impactos sobre o processo de ensino da língua materna que as formações do PNAIC têm produzido na prática pedagógica de um grupo de educadoras. O estudo se organizou dentro do paradigma qualitativo e interpretativo, utilizando-se de questionários, entrevistas e análise de uma série de documentos, para a construção de dados. Isto permitiu apontar que as formações do PNAIC propiciaram a apropriação de novos conceitos teóricos, bem como, a reflexão e ressignificação dos processos de alfabetização e das práticas pedagógicas dessas educadoras.

A pesquisa de Leon (2013) assemelha-se com o nosso processo investigativo, pois também desejamos investigar quais mudanças as formações do PNAIC têm produzido e/ou provocados nas práticas/ações das alfabetizadoras e como as docentes têm percebidos esses processos formativos. Porém, distanciamo-nos do seu modelo de pesquisa, quando buscamos na pesquisa narrativa, (auto)biográfica o suporte para a nossa investigação e na pesquisa implicada a intervenção coletiva, cujo horizonte de expectativa é alterar a realidade pesquisada. Além disso, tomamos como categoria de análise a *formação em exercício*, cuja concepção se diferencia da *formação continuada*, o que nos alicerça como singularidade neste estudo.

Intitulada de *Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, a pesquisa de Leite (2014) parte de um paradigma qualitativo e interpretativo, que fez uso da análise de documentos, da entrevista e do uso de questionários para investigar como gestão escolar tem ou não construído estratégia para que o processo de alfabetização e letramento ocorra com sucesso nas séries inicias, a partir da divulgação e implementação do PNAIC na instituição de ensino, e, como os professores alfabetizadores têm percebido esse programa.

Como resultado, o trabalho de Leite (2014) indica a necessidade da "organização de um sistema de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas e gestoras a partir da implantação do PNAIC". Sua pesquisa está inserida dentro de um programa de Mestrado Profissional, que foi pensado e produzido como uma intervenção denominada de Plano de Ação Educativo – PAE, cuja finalidade foi propor, discutir e executar uma série de propostas para o gerenciamento do PNAIC e das suas atividades dentro do espaço escolar.

Como contributo para o nosso trabalho, a pesquisa de Leite (2014) nos convidou a pensar o papel da gestão escolar para a implantação e sucesso do PNAIC no espaço da escola. Além disso, aponta a necessidade de elaborar proposta de intervenção que possibilite problematizar, fortalecer e ressignificar a prática didática e pedagógica dos sujeitos da pesquisa nas formações do PNAIC em nosso município.

Políticas públicas em alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS, pesquisa desenvolvida em 2015 por Viédes, teve como objetivo analisar o PNAIC como política pública, no tocante a sua implantação no município de Anastácio. A pesquisa insere-se no Mestrado Profissional, é de cunho qualitativo, fundamentada em estudo bibliográfico e documental. Para a autora, o estudo

apontou como o PNAIC, na condição de política pública, tem sido visto como algo positivo pelos participantes. Por se tratar de uma pesquisa-ação, a autora apresenta um Plano de Ação, no qual afirma a importância de se acrescer às formações de professores a discussão sobre políticas públicas. Este estudo nos propiciou analisar e conhecer a proposta de intervenção nascida da pesquisa engajada, oportunizando confrontar a nossa pesquisa e os nossos desejos, no que diz respeito à intervenção/legado que o nosso trabalho deve produzir para a escola à qual se vincula. Além de nos consentir a construção de um diálogo sobre o PNAIC como política pública, e sua importância para o fortalecimento dos processos de alfabetização nos primeiros círculos da educação básica, nas instituições públicas de ensino.

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente é o título da pesquisa de Gonçalves (2015). A autora dialoga com a nossa proposta, tendo em vista que o seu objetivo central é investigar as possíveis transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Canoas, a partir das formações continuadas oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2013 e 2014, tendo a literatura infantil como o grande elemento potencializador ou não dessa mudança. O trabalho de caráter qualitativo teve como instrumentos de levantamento de dados os materiais que foram produzidos nas formações do PNAIC, como: o Diário de Aprendizagens, relatórios produzidos pelas professoras alfabetizadoras, fotos dos Ambientes Alfabetizadores. Para interpretar os dados, elegeu-se o viés da Análise do Discurso - AD, e este último ponto nos iguala. Segundo o trabalho investigativo realizado, as formações continuadas do PNAIC, conseguiram influenciar positivamente os alfabetizadores do Município de Canoas, devido ao espaço que a ludicidade começa a ganhar nos processos de alfabetização e letramento.

A proposta de Amorim (2015), *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação trata-se* de uma pesquisa analítico-interpretativa de análise documental e bibliográfica, cujo objetivo foi analisar o PNAIC como uma política pública proposta para a alfabetização, a partir das suas possíveis potencialidades e fragilidades. A autora aponta que a proposta do PNAIC apresenta fragilidades que vão desde a inexistência de um plano de carreira para os professores, quanto à utilização de premiação com base nos resultados de avaliações externas, além da ausência de referência à alfabetização ecológica e sustentabilidade e à insuficiência quanto ao uso das tecnologias digitais. Este estudo se diferencia do nosso por apresentar

como recorte a análise da política pública, enquanto a nossa tem como centralidade a formação em exercício e as contribuições do PNAIC para a prática didática e pedagógica dos docentes envolvidos na formação ofertada.

Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto, intitulou a pesquisa de Vieira (2015), cujo objetivo de investigação foi pesquisar as contribuições da formação continuada de alfabetizadores no PNAIC para consolidar práticas educativas alfabetizadoras. A autora pauta-se na pesquisa narrativa, utilizando-se de questionários, roda de conversas e memorial de formação. Nessa perspectiva, este trabalho aponta contribuições quanto a opção pela pesquisa narrativa através do método (auto)biográfico e inspira a nossa metodologia. Utilizando como inspiração a Análise do Conteúdo, como procedimento de análise de dados, segundo Vieira (2015), a pesquisa indica ser primordial que as formações tomem os seus contextos como ponto de partida, respeitando o local de onde os docentes se inserem e falam. Ponderando ser visível conforme os dados indicam, a formação do PNAIC tem possibilitado a reflexão acerca do processo de ensino e de aprendizagem, gerando segurança aos docentes no momento de alfabetizar, considerando que o programa apresenta e problematiza o processo de alfabetização e letramento a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008).

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES, é o resultado da pesquisa desenvolvida por Lovato (2016), cujo intuito era analisar as práticas e os saberes docentes, de professores, do município de Castelo - ES, após formação recebida pelo PNAIC, no ano de 2013. Para tanto, a autora tomou o estudo de caso como metodologia de origem qualitativa para seu trabalho, tendo na análise de documentos, na entrevista semiestruturada, nas observações dos planejamentos semanais e na pesquisa bibliográfica das dissertações e teses sobre o PNAIC, elementos para o levantamento de dados. A pesquisa apontou que não se pode afirmar que ocorreram mudanças significativas nas práticas docentes, pois existem professores que têm buscado contextualizar as suas práticas e explicitar os objetivos de aprendizagens, enquanto para outros professores o oposto se apresenta. Nas pesquisas aqui apresentadas, as abordagens teóricas e metodologias eleitas são as mais diversas. Encontramos objetivos gerais e específicos diferentes, mas que se aproximam, pois, eindependentemente do foco proposto, as pesquisas visavam investigar e analisar os benefícios que a implantação do PNAIC tem trazido para as nossas escolas. Percebemos que o crescimento dos estudos que se dispõem a avaliar o PNAIC e suas

práticas, relaciona-se ao interesse dos sujeitos que estão implicados com o programa, sejam eles professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos entre outros profissionais da educação.

Salientamos que o banco da CAPES nos apresentou uma vastidão de trabalho quando elencamos as nossas palavras-chave. Porém, em nenhuma das pesquisas investigadas ou discutidas aqui, o termo *formação em exercício* esteve posto, e quando apareceu à referência era a *formação continuada*. Nos mais de seis mil trabalhos sobre o PNAIC, quando esta expressão é apresentada junto aos demais indexadores, aproximadamente, vinte (20) pesquisas foram encontradas entre as cem (100), cujos resumos foram lidos, a fim de verificar as contribuições para nosso estudo.

O percurso feito até esse momento nos serviu para alargarmos a nossa visão acerca da temática escolhida, da sua relevância e das possibilidades de metodologias e abordagens que podem ser eleitas a fim de apresentarmos os resultados advindos da investigação a ser empreendida em outro contexto, com outros sujeitos.

Acreditamos que o diferencial maior do nosso estudo foi se propor a entender como o PNAIC tem sido percebido pelos docentes da escola de que faço parte e como as suas formações e implementação no espaço escolar têm ou não, possibilitado mudanças de ordem da didática e da metodologia desses professores. Nesse sentido, nossa compreensão é que a utilização do método narrativo (auto)biográfico nos possibilitou perceber como as professoras têm entendido, vivenciado e se relacionando com o programa e a sua proposta. Também foi preciso definir se o programa, juntamente com o seu processo formativo vincula-se dentro de uma proposta de formação continuada, ou se este pode ser entendido dentro da dinâmica da formação em exercício, considerando suas diferentes concepções, as quais são apontadas ao longo desse capítulo de revisão sistemática, em especial no capítulo (*Entre)as vistas do sujeito*.

1 CAMINHOS E MODOS DESCRITOS PARA FAZER ESSA PESQUISA

É da memória que deriva aos homens a experiência: pois as recordações repetidas da mesma coisa produzem o efeito duma única experiência, e a experiência quase se parece com a ciência e a arte.

Aristóteles (1992, p. 11)

Eleger um caminho para estabelecer uma investigação científica não é algo fácil, devido a infinidade de possibilidades que as ciências nos têm ofertado. Contudo, ao longo da elaboração e tessitura desta pesquisa como a personificação textual daquilo que defendemos e acreditamos, nos pareceu ser impraticável organizar uma metodologia que não epermitisse perceber o outro – os sujeitos da pesquisa –, na condição de atores, donos de uma voz que pode e deve ser escutada, considerando que:

> [...] nas ciências naturais há uma relação de oposição entre sujeito e objeto e é dessa oposição que surge o conhecimento, nas ciências humanas é impossível fazer essa cisão sujeito/objeto. Não há um sujeito que olha para um objeto. Há um sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. É, portanto, um conhecimento produzido socialmente, situado na história e na cultura e não, como pretendiam as ciências naturais — e ainda hoje as tendências positivistas — um conhecimento inteiramente objetivo. (KRAMER, 1998, p. 21)

Por muito tempo as ciências naturais buscaram se afastar da experiência humana em prol de uma racionalidade positivista que possibilitasse a total separação entre o eu pesquisador do objeto a ser dissecado, compreendido, estudado. Para Santos (1989), em *Introdução a uma ciência pós-moderna*, faz-se preciso que os pesquisadores superem e rompam com modelos epistemológicos que não mais conseguem dialogar com as necessidades contemporâneas, nos convidando a pensar que durante muito tempo:

> O paradigma da ciência moderna, sobretudo na sua construção positivista, procura suprimir do processo de conhecimento todo elemento não cognitivo (emoção, paixão, desejo, ambição, etc.) por entender que se trata de um fator de perturbação da racionalidade da

> ciência. Tal elemento só é admitido enquanto objeto de investigação científica, pois que se crê que dessa forma será possível prever e neutralizar seus efeitos. (SANTOS, 1989, p. 117)

Não podemos pensar a ciência como se ela não fosse um construto social, histórico, político, ideológico e cultural, o que implica tê-la como uma série de conhecimentos que vêm sendo organizados, testados, refutados e ressignificados, no percurso da sua constituição, a fim de responder questões de ordem individual e social.

O conhecimento científico é resultado das nossas indagações, dessa necessidade que a humanidade tem de tentar explicar o universo que a circunda através de uma intenção/projeto, cuja finalidade é o estudo minucioso de um determinado fenômeno e a construção de dados. Tendo na dedicação e rigorosidade metódica sua centralidade, pois, a metodologia da pesquisa funciona como o fio que conduz e possibilita a construção de um percurso que intui a compreensão do objeto estudado a fim de responder às questões que este tem suscitado (FREITAS; PRODANOV, 2013). Quem estuda e pesquisa se implica, se mobiliza e, somente por esse motivo, busca respostas sobre um determinado fenômeno.

As experiências advindas das histórias de vida tiveram na Alemanha, no final do século XIX sua retomada, sendo aplicada nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, na Escola de Chicago, no bojo do modelo qualitativo de pesquisa, que se opôs criticamente ao formato das ciências positivistas e à sua visão funcionalista (SOUZA; SOARES, 2008). As ciências humanas se debruçaram sobre as experiências dos sujeitos e sobre as suas idiossincrasias por crer que é preciso considerar o humano como o produtor da história e portador de um discurso, de uma subjetividade que serve para compreendermos como tem percebido e se inscrito no seu organismo social.

Debruçar-se sobre as experiências dos sujeitos é propor a estes que se desloquem do lugar que ocupam para que, com base nas memórias, possam reviver, refletir e reconstruir as suas experiências, pois,

> O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à "prova, ensaio, tentativa", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que acontece e do que lhe acontece. [...] a experiência significa ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo: ex, em *experientia*, significa "saída de." (PASSEGGI, 2011, p. 148)

Nesse caminho de voltar à memória e buscar as suas experiências significativas, os sujeitos destacam situações e reforçam influências e acontecimentos por que passaram, ao mesmo tempo em que olvidam, negam outros episódios, em um processo de lembrar e esquecer (CUNHA, 2008). A memória, como processo de apreensão da própria história, das experiências que forjam as nossas identidades e subjetividades, apresentando-nos múltiplas escolhas de uma mesma história (JOSSO, 2004).

Certeau (1994), ao investigar as práticas culturais dos sujeitos, percebe a memória na condição de um material fluido, capaz de alterar formas de pensar e provocar mudanças. Assumir a memória como possibilidade de mudança é pensá-la como diálogo das experiências vividas, e como diálogos daquilo que não se vivenciou, a partir da trajetória percorrida pelo sujeito e o que ele se tornou.

Aqui tomamos a memória e as experiências advindas dela para além do estático, do pronto e do acabado. Pelo contrário, aceitamos as memórias como construções interativas, organizadas na relação com o outro, carregadas de sentidos e ao mesmo tempo em que podem contar a história de um coletivo; ela é absolutamente pessoal, pois,

> A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais. (PORTELLI, 1997, p. 16)

Somos animais sociais, imersos em societas distintas, mas percebemos o universo que nos circunda de forma personalista, tendo como base as nossas subjetividades – somos seres únicos dentro de uma coletividade. Esse motivo nos impossibilita a existência de uma única narrativa, de uma narrativa correta, ou de um único narrador. Serão as peculiaridades de sentir e estar na vida que produzirão memórias exclusivas, mesmo quando essas memórias se inserem dentro do coletivo,

pois, “o sujeito mescla, através de sua narrativa memorialista e pessoal, sua “leitura” dos fatos, deixando ressurgir a sua ideologia, o seu poder de interlocução com os fatos, a sua posição de coautoria no texto que produz.” (SILVA, 2015, p. 126). Desta forma, os sujeitos recontam as suas memórias a partir do lugar que ocupam no presente, fazendo uma releitura daquilo que não foi com base no que se é.

A narrativa como alvitre da memória, ancora-se na linguagem e é produto de um novo sentido que se é dada a experiência através da reflexão, evocação e rememoração do que foi vivido. Não podemos lidar com as narrativas, com os relatos da nossa experiência e com as dos outros sem abrir certo espaço, sem exercitar o afastamento, sem buscar um olhar panorâmico que nos ajude a compreender o que foi vivido. Quem narra suas memórias o faz no distanciamento, pois o passado acontece ao longo do tempo, e quando somos convidados a voltar no tempo e reconstruir parte das nossas memórias, a observamos de outro ponto, de outro lugar, em outro momento.

A narrativa, como ato intencional, é um processo artesanal, de criação e construção de tempos, de lugares, de pessoas, de profissões, de sentidos, onde “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Legitimar as histórias de vidas mediante ao processo narrativo permite o reconhecimento de vozes que antes vinham sendo negadas pelo fazer científico. Essa atitude é de tamanha importância, na medida em que compreendemos como as vozes dos sujeitos são produtos de suas trajetórias pessoais e coletivas, e se registram nas relações sociais, geridas em um tempo vivido, aprendido, experimentado, que faz parte da memória, tornando-se experiências que fundamentam identidades pessoais e profissionais e muito nos diz sobre o coletivo e sobre a experiência da construção de si, pois,

> [...] a experiência nos mostra que a partir da memória nas histórias narradas, e muitas vezes escritas podemos, usando a linguagem refletir compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para o nosso ser-estar no mundo. (BRANDÃO, 2008, p. 15)

O modo de ser e estar no mundo, revelado mediante os processos de pesquisas (auto)biográficos, tem sido utilizado dentro da educação, pois nos tem permitido conhecer como educadores e educadoras têm organizado as suas trajetórias de formação e lançado mão das suas memórias e experiência para a construção das suas práticas docente. A cada nova versão dita, escrita e narrada pelos sujeitos sobre si e suas trajetórias de formação a experiência é revista, é "[...] ressignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica." (PASSEGGI, 2011, p. 148). As pesquisas (auto)biográficas têm sido percebidas como possibilidades que podem ajudar a pensar a formação docente e também dos docentes que trabalham com a formação dos seus pares; permitindo a organização e definição de uma série de saberes necessários para o exercício dessa função (NÓVOA, 2010).

O uso das memórias, das experiências como fundamentos para a formação docente e/ou em processos de investigação científica, só ocorre em sua plenitude se os sujeitos estiverem abertos para a reflexão em busca de um autoconhecimento sobre as suas vivências pessoais, sobre as suas histórias de vida. Percebendo que as suas trajetórias de formação são fontes poderosas para a formação tanto de que narra quanto de quem escuta ou entra em contato com essas narrativas. Corroborando com esse pensamento, Magda Soares (1991, p. 16) ao escrever o seu memorial, se diz convencida de que: "[...] os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com ele". Nesse sentido, as minhas experiências, o meu conhecimento sobre mim, nas dimensões pessoal e profissional, deve ser cuidado como um material fino, talhado na subjetividade e que nos permite autoformação, como devem ser tomados como material que se preste ao uso de processos formativos próprios e de outrem, pois,

> [...] formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza. (JOSSO, 2010, p. 71)

As pesquisas qualitativas cada vez mais têm se movido na direção das pesquisas-formação. Para Abrahão (2006), esse tipo de estudo que estão centrados nas narrativas, nas histórias de vida, nas trajetórias de formação, na (auto)biografia dos sujeitos, é uma

das opções metodológicas pertinente quando percebidas e estruturadas sobre o tripé: **Fenômeno** – a narração como a fonte da pesquisa; o encontro entre quem narra com quem escuta/investiga/analisa - encontro entre o narrador e o pesquisador; fenômeno a ser estudado. **Método de investigação** – a narrativa torna-se a fonte privilegiada para a construção de um processo metodológico baseado na história de vida, em um processo no qual participam o narrador e o pesquisador. **Processo formativo de ressignificação do vivido** – busca a reconstrução, a rememoração e a ressignificação do que foi vivido mediante a reflexão e o autoconhecimento de si e da sua formação, pois na escrita narrativa

> [...] a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre a sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 61)

A pesquisa narrativa e as suas variações de "escritas" têm um poder pedagógico/formativo, devido a esse movimento de rememoração - rememoração como capacidade de conexão que estabelecemos através das recordações das nossas experiências, pois, a memória como uma operação estabelecida dentro de uma ação pessoal e coletiva, nutre-se no movimento da história e nos permite de forma consciente e inconsciente estabelecer e forçar o sentimento de pertença ou não (POLLAK, 1989). Gerando um deslocamento no tempo, do lugar que ocupamos e das experiências vividas, instaurando a possibilidade de reflexão que provoca a análise e avaliação da experiência narrada, a partir da sua reapropriação (CHIENÉ, 2010). É preciso estar, sair e voltar em um procedimento de construção, se não existir esse olhar que reflete sobre a própria experiência e a avalia, certamente não existirá ganho e não existirá um percurso de autoformação, pois, entre um acontecimento e a sua significação instaura-se

> [...] o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. (PASSEGGI, 2011, p. 150)

A memória como narrativa, não se localiza apenas no campo da subjetividade, ela é a própria "[...] experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura." (SOUZA, 2006, p. 63). Portadora de significados passivos de interpretações que nos ajudam a compreender como os sujeitos têm se organizado ao longo das suas vidas, tanto na perspectiva individual quanto profissional. Quando educadores e educadoras contam as suas histórias, convertem-se em *professores-narradores* (FONTOURA, 1999), dividindo: as suas *experiências narrativas* (CLANDININ; CONNELY, 2015); as suas *narrativas de formação* (CHINÉ, 2010); suas *biografias educativas* (DOMINICIÉ, 2010a; 2010b; JOSSO, 2010); suas (*auto)biografias* (ABRAHÃO, 2006) que apresentam as suas *aprendizagens significativas* (DEWEY, 1973; 1979; PASSEGGI, 2011); e as suas *histórias em formação* (DELORY-MOMBERGER, 2011) e de *autoformação* (PINEAU, 2006; 2010). Nesse sentido, essas narrativas revelam as *experiências formadoras* (JOSSO, 2004) desses docentes e as suas *dimensões pessoais e profissionais* (NÓVOA, 1995; 2010*).* Bem como, os percursos que vêm sendo edificados ao longo das suas histórias de vida e os têm constituídos em sujeitos da própria formação docente.

A experiência é o resultado de um processo formativo que se efetua conforme as nossas vivências nos tocam e nos exigem o prestar sentido em um movimento que requer a nossa contemplação, a fim de que possamos problematizar e refletir sobre o vivenciado. Já que a experiência é aprendizagem, é cumulativa, acontece em estágios contínuos e interativos (DEWEY, 1973; 1979). Neste percurso, percebemos o sujeito da experiência como alguém que se situa em um "[...] território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos." (LAROSSA, 2002, p. 24). A experiência é vista como conhecimento, produto de um processo interativo que mobiliza o outro, fazendo-o pensar, agir, dialogar.

O material (auto)biográfico propicia infinitas possibilidades de trabalhos e interpretações, já que se trata de uma narrativa em primeira pessoa, e toda narrativa como acontecimento rememorado é "[...] sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois." (BENJAMIM, 1994, p. 37). A narrativa vai se reconstruindo infinitamente na medida em que é contada e recontada, produzindo e ganhando sentidos diferentes a partir da época, do lugar e das pessoas que refletem sobre elas.

As pesquisas narrativas, as pesquisas (auto)biográficas não podem ser reconhecidas como

> [...] uma verdade mais certa do que as outras leituras. Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar. (NÓVOA, 2004, p. 7-8)

É esse falar de si, das próprias experiências, da narração da sua trajetória pessoal e de formação que nos faz tomar o método (auto)biográfico como possibilidade de organização de uma pesquisa-formação. Desejamos construir um caminho que adote a reflexão sobre si, como elemento de tomada de consciência e de autoformação, pois acreditamos que "[...] um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação." (DOMINICÉ, 2010a, p. 86), sobre as suas experiências concretas, possibilitará a organização de uma série de conhecimentos que os colocam como protagonistas de sua própria formação; como sujeitos da própria experiência.

Nessa perspectiva, organizamos uma metodologia centrada na narrativa, por crer que os próprios docentes refletindo sobre o seu processo de formação e inserção no espaço formativo do PNAIC, podem responder ao objetivo central dessa investigação: Compreender as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica das professoras da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles, no município de Cairu/BA. Já que,

> [...] a escrita de si e as experiências das trajetórias de escolarização oferecem pistas sobre diferentes processos educativos que marcam aprendizagens formadoras numa prática implicada sobre a profissão, os saberes da profissão e as marcas culturais do pensamento do professor em formação inicial, revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos. (SOUZA, 2006, p. 172)

Evocar as experiências e sentidos que as educadoras apresentam sobre o seu processo de formação como alfabetizadoras, enfatizando as mudanças que foram ou não provocadas na sua prática didática e pedagógica com a inserção no PNAIC é o que

apresentaremos neste capítulo. Para tal fim, questionamos quais os instrumentos mais pertinentes a um estudo investigativo de natureza qualitativa, cujo paradigma se ancora na hermenêutica, para realizar assim, o levantamento de dados, triangulando teoria e empiria tornando a pesquisa e o conhecimento científico possíveis, pois o método constitui o fundamento de toda e qualquer teoria. Acreditamos, pois, ser a voz, a narrativa como produto da experiência humana, da experiência profissional desses sujeitos em suas histórias de vida em formação, em um eterno ciclo autoformador da existência (PINEAU, 2006; 2010). Considerando que a

> [...] formação do(a) professor(a) passa pelo lugar da produção da pessoa, pelos diferentes movimentos constituintes de suas identidades. Dizem quem é, quais foram seus processos de formação e suas experiências de formação são ações presentes nas diversas histórias de vida dos(as) docentes. Ao retornarem as histórias de vidas, estes(as) vão desvelando suas histórias e s sentidos produzidos nas escolhas, no desenvolvimento da profissão e na compreensão se si. Nesse movimento de compreensão/ficção de si, o(a) docente também produz a sua profissão. (RIOS, 2015, p. 37)

Pensar a formação de professores e professoras como um movimento advindo da experiência, que passa pelo lugar da produção da pessoa nos diversos movimentos que constituem as suas identidades, é crê que o processo da existência é autoformativo, e essa autoformação é permanente.

Tomamos o percurso de consciência dessas professoras sobre o seu processo formativo através da *teoria tripolar da formação* mediante o tripé: eu - a pessoa - o sujeito – si - nós; o outro – as pessoas - eles; o *lócus* - o ambiente – o contexto (PINEAU, 2010; CANÁRIO, 2006; BRAGANÇA, 2011). Visando construir um modelo interativo, dialógico, pois, procuramos a construção de sentidos que se desenvolvem através dos "processos de formação do sujeito que emerge pela pesquisa sobre suas ações vividas." (PINEAU, 2006, p. 341). Já que são estas ações vividas, fundadoras do conhecimento quer se traduz através da própria experiência que resulta nos processos autoformativos e se revelam mediante a experiência da narrativa e da escrita (auto)biográfica.

Dentro da teoria tripolar da formação, a autoformação é a dimensão pessoal de reencontro reflexivo em que as questões do presente nos levam a problematizar o passado e a construir projeções sobre o futuro; a heteroformação aponta para a significativa presença de muitos outros que atravessam nossa história de vida, pessoas

com quem aprendemos e ensinamos; a ecoformação aborda nossa relação com o mundo, o trabalho e a cultura (PINEAU, 2006; 2010; BRAGANÇA, 2011).

> Nesse sentido, a autoformação será sempre mediada através das experiências. A heteroformação é o resultado da interação com os processos educativos, com a família, com os demais grupos sociais e com o meio sociocultural. Resulta nas relações que estabelecem com o outro. A ecoformação diz respeito a nossa relação com ambiente físico em suas variedades e nas construções simbólicas que estabelecemos acerca dos mesmos. Sendo a autoformação resultado da nossa capacidade de pensar a parir do agora em um processo de deslocamento que nos faz reviver, questionar o passado e projetar futuros. O que nos faz crê que a formação dos indivíduos é um processo educativo permanente. (PINEAU, 2010)

É preciso salientar que aqui não desejamos julgar as professoras pelos seus processos formativos. Apenas desejamos mediante as suas histórias de vida, as suas narrativas promover uma série de intervenções que possibilitem deslocá-las dos seus lugares, a fim de repensarmos os trajetos formativos. Nesse sentido, intencionamos criar situações que invoque as professoras a pensar os motivos e situações que as fizeram pensar como pensam hoje; que ajudaram a formar os seus posicionamentos frente a sua profissão e as suas práticas pedagógicas.

Ao pensar a experiência, a autoformação, a (auto)biografia, estamos trilhando percursos que se diferenciam da abordagem positivista. Ter na narrativa a centralidade metodológica dessa pesquisa, nos obriga a pensar que estamos lidando com as subjetividades dessas educadoras. É essa subjetividade que caracteriza o método biográfico, que sustenta a (auto)biografia, as biografias de formação e outras escritas que derivam do que nominamos de pesquisas narrativas. Essa subjetividade é o que nos interessa, pois, "atribuímos a subjetividade um valor de conhecimento." (FERRAROTTI, 2010, p.36). É esse sistema de crenças e valores que educadores e educadoras têm sobre a sua história de vida, sobre a sua formação pessoal e profissional que nos servirá de parâmetro para a análise e interpretação nessa investigação científica.

Pensando neste sistema de crenças, valores, significações que os sujeitos se utilizam para formular as suas concepções sobre a sua vida, afirmamos que esta pesquisa se insere nos moldes qualitativos quanto a sua abordagem, a qual podemos definir como uma possibilidade de exploração que concebe as significâncias que indivíduos ou um coletivo social impõem a um problema e/ou a um fenômeno

(CRESWELL, 2010). Isso ocorre por explicitarmos que a "utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico." (NÓVOA, 1995, p. 18). A pesquisa qualitativa intenciona buscar respostas em realidades que não se pode ou não se deseja quantificar ou reduzir a variáveis matemáticas.

Como nos indica Marli André e Ludke Menga (2001), Bogdan e Biklen (2010), e Silva (2015), as pesquisas qualitativas inserem-se em um ambiente natural em busca de dados forjados na descrição, já que os dados construídos durante o processo investigativo são predominantemente descritivos, o que tem resultado em um vasto material que se ancora nas discrições individuais e coletivas, de situações e acontecimentos mediante documentos variados, entrevistas, conversas e suas transcrições. Não devemos esquecer que a relação estabelecida entre o investigador com o *lócus* de pesquisa e com os sujeitos colaboradores desta é outra marca, já que o seu contato é direto e tende-se a ser prolongado, pois busca-se nesse itinerário, a compreensão dos sentidos que as pessoas dão às coisas, às situações que vivenciam, à sua vida. Pondo-nos em alerta para a necessidade de respeitar os diferentes pontos de vista que os colaboradores da pesquisa possam apresentar, pois "[...] as ciências sociais têm por objeto real um objeto que fala, que usa a mesma linguagem de base, que socorre a ciência e que tem uma opinião e julga conhecer o que a ciência se propõe a conhecer." (SANTOS, 1989, p. 31). Nesse sentido, a ciência qualitativa lida com o humano, com as suas idiossincrasias, e a *priori* não busca formular hipóteses ou tem por intenção concluir ou reforçar evidências antes de começar seus estudos e se inserir no campo da pesquisa.

Intencionamos aqui tomar à narrativa (auto)biográfica,

> [...] a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de "si mesmo" é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade. (SOUZA, 2006, p. 68)

A nossa pesquisa insere-se dentro do quadro fenomenológico como inspiração do paradigma epistêmico adotado, pois, não buscamos "[...] mediante leis, nem

deduzimos a partir de princípios, mas consideramos imediatamente o que está presente à consciência: o objeto." (GIL, 2008, p. 14, grifos nossos). Ou seja, lidamos com fenômenos que não são passíveis de medição, apenas de interpretações, já que as pesquisas narrativas consideram que "[...] a experiência coloca a linguagem num lugar privilegiado dentro da fenomenologia, pois através da palavra pode-se abordar ou encontrar a experiência, a existência, o ser-aí, o ser-com." (DUTRA, 2002, p. 373). Direcionando-nos na perspectiva hermenêutica, já que caminhamos para valorizar as narrativas dos sujeitos a partir das suas histórias de vida, da sua consciência e da experiência, compreendendo os "[...] fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuições de sentidos e significados às experiências individuais e coletivas." (SOUZA; SOARES, 2008, p. 192). A fenomenologia objetiva primeiramente a descrição do fenômeno e não, explicá-lo, percebendo o homem como alguém que atribui significância a sua existência, fazendo assim emergir a própria realidade. Ou como diz Aristóteles na epígrafe que abre esses apontamentos, sem a memória que deve aqui ser percebida como o conhecimento vivido, acumulado, não existiria outras formas de significação e produção do conhecimento. Mas será esse legado a garantia que nos possibilita afirmar que toda narrativa apresenta uma infinidade de possibilidades de interpretações e estudo para qualquer pesquisador.

Interpretar dados nas pesquisas qualitativas requer novos olhares que exigem alternativas de conhecimentos e representações, por tanto, partimos dos estudos de Bardin (2016); Jovchelovitch e Bauer (2002); Fontoura (2008; 2011); Moraes (1994,1999), Creswell (2010; 2014) para refletirmos o nosso processo de análise de dados, pois, esses autores apontam possibilidades de trabalho com pesquisas qualitativas que tem como cerne a narrativa a partir da análise do conteúdo, mediante a tematização do material que emerge do campo de pesquisa. Assinalando que se inserem ao domínio da análise do conteúdo:

> [...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, 0como o contributo de indicies passíveis ou não da quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. (BARDIN, 2016, p. 48)

A análise do conteúdo é posta como uma técnica, um procedimento que vem ao logo da história se consolidando como saber científico, capaz de nos possibilitar eleger e

operacionalizar uma série de técnicas analíticas que permitem a construção de uma compreensão, de uma dedução e do entendimento acerca das condições de produção que constituem os discursos, as mensagens em suas diferentes linguagens, no que tange aos conteúdos e aos posicionamentos dos sujeitos frente as suas crenças, atitudes e opiniões. Por esse motivo, tal procedimento vem sendo aplicado dentro das ciências qualitativas que têm na narrativa seu foco interpretativo. Tomamos aqui, a análise de conteúdo como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

A análise do conteúdo ocorre mediante três polos cronológicos: 1- pré-análise: é a fase de organização e sistematização inicial do material a ser analisado; 2- exploração do material: momento em que os dados brutos são organizados e analisados de forma densa, onde se busca a descrição das características do conteúdo; 3- o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação: processo de tratamento dos dados, trabalha-se com as informações resultantes da análise, interpretam-se essas informações (BARDIN, 2016).

É preciso tratar o material que será estudado, para que ele possa ser examinado mediante um *corpus* de técnica que permita o seu tratamento, resultando em uma série de reinterpretações (BARDIN, 2016, p. 125). É essa possibilidade de reinterpretação simbólica da análise do conteúdo que permite a reconstrução dos indicadores, dos valores e das percepções dos sujeitos acerca de temáticas de conteúdos específicos.

A tematização, como técnica estabelecida dentro da análise de conteúdo, consiste em organizar um procedimento de codificação do material a ser analisado, pois:

> Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que [...] permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer ao analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2016, p. 133)

Reforçando as ideias de Bardin (2016), Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107) propõe que o processo de tematização ou de redução textual do conteúdo das narrativas adotem os seguintes passos: a – Generalização e condensação de sentidos: o texto é posto em três colunas – 1ª. transcrição textual; 2ª. texto sintetizado; 3ª. redução textual a palavras-chave. b. Criam-se categorias para as entrevistas narrativas, e depois organizam essas categorias em um sistema coerente com as entrevistas narrativas que compõem todo o estudo. A fim de obter como produto final uma interpretação das entrevistas. Em nosso estudo investigativo, optamos pela redução textual aos temas emergentes ao invés de palavras-chave, em virtude do procedimento adotado na realização das entrevistas narrativas que foram organizadas por eixos temáticos previamente apresentados aos entrevistados.

Vale salientar, conforme afirma Creswell (2010, p. 55), que "a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é uma ampla recolha de dados, provenientes de múltiplas fontes de informação". De fato, reside aí o desafio do pesquisador diante dos dados levantados, de modo a organizar, categorizar, sistematizar, analisar e triangular, comparando a partir do exercício solitário [se for apenas ele o pesquisador] de tentar entender os dados, discutir os achados, comparando-os a minha visão pessoal, com a literatura existente e com os modelos emergentes que parecem transmitir adequadamente a essência dos achados.

Este momento é fundamentalmente rico e desafiador, porque nos sentimos pesquisador desafiado a compreender os dados à nossa frente, buscando reunir evidências que apoiem os temas e as interpretações em distintos níveis de abstração.

Legitimando a ideia da tematização do conteúdo, Helena Fontoura (2008; 2011) instituiu uma análise de dados que consiste em escolher:

> [...] situações mais relevantes e significativas, em geral extraídas das falas ou das imagens que mais dizem ao pesquisador de seu assunto escolhido. O processo de tematização decorre das experiências do pesquisador, de suas leituras e de seu foco de atenção; os mesmos dados vistos por outro pesquisador podem gerar temas distintos pois cada um tem seu próprio modo de enxergar o que a pesquisa mostra. [...]Na etapa de compreensão e análise dos dados, devemos estabelecer articulações entre os dados e os referencias teóricos utilizados na pesquisa, relacionando o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática. (FONTOURA, 2008, p. 26-27)

Para Fontoura (2008) é a experiência com o trato da análise, com o assunto eleito da pesquisa, que autoriza um olhar aprofundado sobre o material que precisa ser analisado. O processo de análise de dados, um procedimento de interpretação pessoal e que espera do pesquisador um olhar atento para com o seu material de pesquisa. Em outras palavras, realizar a rigorosidade apresentada por Gatti (2009) ao afirmar que no estudo qualitativo é imprescindível que o pesquisador assegure: a reprodutibilidade, rigorosidade e vigorosidade em sua pesquisa, de modo que outros pesquisadores possam compreender o percurso realizado e seja possível reproduzir em busca dos resultados.

Para melhor entendimento do que Fontoura (2008; 2011) tem proposto, estruturamos os sete passos que ela adota neste procedimento de análise: 1º. transcrição de todo o material levantado; 2º. leitura inicial de todo o material que emergiu do campo de estudo. Propõe, nesse momento, a leitura flutuante, que consiste "em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações." (BARDIN, 2016, p. 126). Ou em "uma leitura em profundidade dos relatos, até que seja possível uma ideia de um todo, ainda que parcial [...] A maioria dessas informações e significados não aparecerão na primeira leitura [...] a experiência demonstra que vão surgindo [...] no transcurso das leituras sucessivas." (FONTURA, 2011, p. 71); 3º. Demarcação daquilo que é considerado como importante, nesse momento delimita-se o corpus de análises "[...] sob a forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para o seu trabalho." (FONTOURA, 2011, p.72). 4º. Organiza-se o agrupamento dos temas, a partir de uma *Coerência*: a eleição das temáticas deve seguir o mesmo molde; *Semelhança*: os temas devem ser organizados a partir de um mesmo grupo temático; *Pertinência:* o referencial teórico e objeto de estudo deve servir de base para o processo de exemplificação; *Exaustividade*: consiste no esgotamento do tema; *Exclusividade*: não se deve a princípio utilizar uma mesma passagem para exemplificar mais de um grupo temático; 5º. Busca-se descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação; 6º. Tratamento dos dados mediante construção de esquema, de tabela que visa organizar as unidades de contexto; 7º. Refere-se a "interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referencias teóricos." (FONTOURA, 2011, p. 73).

Acreditamos que a análise do conteúdo, numa perspectiva qualitativa, mediante o viés da tematização, possibilitou-nos estruturar um procedimento que nos permitiu

atribuir sentido às narrativas dos sujeitos, mediante a compreensão, interpretação e reinterpretação do que foi dito ou omitido (BAUER, 2002, p. 192). Bem como estamos conscientes de que toda análise de conteúdo é "[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação." (MORAES, 1999, p. 9). Percebemos o autor como intérprete, sujeito criativo que toma do caminho, da experiência do outro, como base para pensar e constituir sua própria trajetória. Realizar o que nos orienta Creswell (2014, p. 53): "Engajar-se no complexo e demorado processo de análise dos dados [grandes quantidades de dados gerados]; saber reduzi-los a uns poucos temas ou categorias sem prejudicar os achados do campo." Estruturamos, portanto, os nossos procedimentos de análises inspirados nos procedimentos estabelecidos pelos autores supracitados, reconfigurando esses tempos nos seguintes tempos marcados a seguir, os quais foram aprofundados no percurso da nossa produção textual:

- **Organização inicial da análise:** Consistiu no preparo de todo o material que foi sendo produzido ao longo da intervenção científica. Estamos falando do primeiro tratamento que foi dado as informações disponibilizadas pelos sujeitos da nossa pesquisa. O que aqui denominamos de *Organização inicial da análise,* corresponde ao que Bardin (2016, p. 125) explica como período de '*intuições'* e tem por objetivo operacional sistematizar o nosso processo de análise dos dados, ou seja, é a ocasião em que se inicia a codificação dos dados.

- **Organização Temática:** Com base nas anotações anteriores e com os textos originais, fizemos uma leitura mais atenta do material, ainda usando a ideia da *Leitura Flutuante* que se iniciou no período acima e vai consolidando-se nesse momento. Procuramos as marcas, os assuntos, os temas, os núcleos de interesse, estudando a sua organização e pontuando o nosso entendimento de forma generalista. Organizamos os textos por conjuntos, dividimos em temas, separando-os em possíveis conteúdos que foram revelando-se pertinentes, atentos ao que Fontoura (2011, p. 72) chama de *processo de agrupamento de temas*: *Coerência:* seguimos o mesmo padrão de escolha na seleção das temáticas; *Semelhança:* agrupamos os temas conforme os textos pareciam pertencer ao mesmo grupo temático; *Pertinência:* selecionamos possíveis partes

da narrativa, de acordo com o nosso referencial teórico; *Exaustividade:* buscamos nos textos selecionados esgotar as suas possibilidades temáticas. Destacamos os pontos em comum e divergentes nas diferentes narrativas, bem como, a repetição de palavras. Construindo uma série de anotações referentes às impressões que essa leitura produziu, considerando o contexto e como foi proferido.

- **Sintetizando Ideias:** Com base na seleção organizada nos tempos anteriores, gerenciamos o texto em três colunas que se dividiram em trecho da narrativa, o sentido do texto e nossos comentários/interpretação. Nesta fase, buscamos os significados das palavras e das expressões usadas, a sua repetição e passamos a questionar como esses temas dialogavam com o nosso objeto de estudo e quais as respostas e indagações eles nos possibilitavam pensar.

- **Diálogo com os Teóricos:** Consistiu na interpretação das narrativas dos nossos interlocutores à luz dos referenciais teóricos. Nesse momento, estabelecemos uma relação entre o que o campo investigativo apontou, os temas que emergiram e a nossa interpretação, confrontando e correlacionando com a literatura científica eleita para embasar teoricamente o nosso estudo.

1.1 TEXTOS E CONTEXTOS TECIDOS PARA A GERAÇÃO DE DADOS - AS NARRATIVAS NÃO PODEM SER TOMADAS SEM A PERMISSÃO DE QUEM NARRA

Queríamos saber o que você vai fazer com o que lhe contamos e como você vai usar as nossas histórias.

Edna (2017)

As experiências já foram vividas, mas as narrativas, para serem acessadas, precisam ser contadas, e em que o narrador e o ouvinte/pesquisador estabelecem uma conexão, uma relação de confiança, amizade. Essa empatia é fundamental para que haja uma relação de sucesso (LALANDA, 1998), pois a partilha implica a construção de uma relação de confiança.

Confiar é o verbo que melhor traduziu essa relação que estabeleci como pesquisador com as atrizes, colaboradoras desta pesquisa, pois, quando pensamos em

narrativa, logo presumimos que existe no mínimo um ouvinte - alguém que narra e alguém que escuta.

Nesse processo de confiar, muitas vezes desconfiando, o caminho que tomei e fiz nesse estudo, com os seus percalços e desafios, possibilitaram a consciência de que narrar é falar de si e dos modos com que percebemos o universo que nos circunda e as maneiras como nos posicionamos no mundo. É um ato de confiança para com quem nos escuta e por esse motivo não deve ser reduzido a uma ação fácil. Principalmente quando sabemos que quem nos escuta objetiva constituir a nossa narrativa oral e escrita como objeto de reflexão, análise e de entendimento sobre a forma com que constituímos o eu pessoal, o eu profissional e como lidamos e pensamos os nossos processos formativos. Todo ato narrativo possibilita ao outro o acesso sobre aquilo que se partilhou, o que implica lidar com os juízos de valor que serão feitos com as suas informações. Exige-se desprendimento, pois nesse processo doam-se não só as suas histórias de vidas, as suas (auto)biografias, as suas memórias, doam-se tempo, momentos e vontade.

Seguramente, a fala a qual transformo em epígrafe, proferida por Edna que, na condição de porta-voz do grupo, questionou-me como utilizaria as informações construídas ao longo do processo investigativo, nasce das muitas implicações que o mau uso dessas informações poderia acarretar. Por esse motivo, seu questionamento foi percebido como algo natural no percurso do processo investigativo, pois,

> Da mesma forma que consultamos nossas consciências sobre as responsabilidades que temos em uma relação de amizade, precisamos consultar nossa consciência sobre nossa responsabilidade como pesquisadores narrativos em uma relação de participação no processo de pesquisa. (CLANDININ; CONNELY, 2015, p. 222)

Todo o processo de pesquisa precisa ser tomado por uma dimensão ética. Por um senso de responsabilidade que permita pensar e buscar soluções para as diferentes questões que surgem, e se desdobra de forma contínua no fazer da pesquisa. A primeira grande questão que nos foi apresentada dizia respeito à relação de proximidade existente entre o eu pesquisador e as minhas colegas – sujeitos da pesquisa. Outra questão relacionava-se ao uso das narrativas, do material dos questionários e como os utilizaríamos de forma que não colocasse em risco as nossas colaboradoras ou que reduzisse possíveis danos, o que implicou em pensar a questão da autoria dos sujeitos da pesquisa versus o seu anonimato.

Durante todo o itinerário realizado, foram apresentadas as condições éticas que direcionavam as intenções e escolhas deste estudo, sendo, o estudo aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, sob o parecer consubstanciado de número 1.830.444, de 21 de novembro de 2016. Antes de a investigação ser iniciada, foi apresentado e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, documento em que constam: as fases da pesquisa, os dispositivos utilizados para construir/acessar os dados que edificaram este estudo, os seus objetivos, os possíveis riscos e benefícios que o estudo implicaria. Além de havermos consolidado um termo de compromisso que estabeleceu como seriam utilizados os dados disponibilizados pelo estudo, os porquês que nos levaram por optar pelo anonimato como forma de preservação das identidades dos participantes. Ofertamos a opção de participar ou não da pesquisa e até mesmo de desistir dela a qualquer momento.

A indagação de Edna também nos propiciou refletir sobre quão complexo foi concretizar todas as etapas desta pesquisa e por quais motivos foi difícil estabelecer um pacto com todas as participantes, que permitisse que finalizássemos o processo sem a desistência ou ausência de alguém em algum momento. As dificuldades encontradas para acessar as narrativas, sejam em momentos individuais ou coletivos, em momentos presenciais ou virtuais, tornam-se reveladoras nessa fala: "[...] não sabemos como nossa fala será entendida pelo outro e não sei se ela pode nos gerar algum prejuízo. Veja que só ficamos nós. As pessoas têm medo." (EDNA, 2017, INFORMAÇÃO VERBAL). Quem conta pode ter insegurança em relação a quem escuta e de como essa escuta será percebida e qual ressonância ela terá.

No artigo *A escuta do outro: os dilemas da interpretação*, Costa (2014), ao discutir as significâncias que o pesquisador atribui às narrativas do seu interlocutor, convidou-nos a pensar como nesse processo podemos atribuir outro significado ao que nos foi dito, ou que a leitura feita pode ser considerada equivocada por parte de quem a narrou. A autora entende que:

> [...] interpretar é fazer uma viagem pelo imaginário do outro, na busca de decifrar o indizível, o sentido oculto do que é dito; é possibilitar que a pluralidade de sentidos se manifeste na construção do conhecimento histórico; é também permitir que na construção desse conhecimento aflore a polifonia de vozes que se esconde no *corpus* pesquisado; é, antes de tudo, dar visibilidade ao outro, deixar que a voz do outro aflore no texto interpretativo. (COSTA, 2014, p. 51)

Como tratar as informações dadas pelos sujeitos da nossa pesquisa com a responsabilidade de fazer com que suas vozes possam ser interpretadas sem atribuir sentidos inexistentes e que não sejam reconhecidos pelos sujeitos, ou que destoem dos seus contextos de sentidos? Seguramente não existe o interesse em reconstruir as narrativas, a fim de assegurar reconhecimento e satisfação dos sujeitos narradores. Intencionamos a utilização dessas narrativas para tentar responder ao nosso objeto de pesquisa da forma mais digna e ética possível. O que me faz pensar na importância do compromisso que assumimos ao resolver construir esse processo investigativo. Já que um "estudo que se pretende sério não é apenas cuidadoso. É, sobretudo, compromissado." (SOUZA, 2011, p. 20). Compromissado com seus objetivos, com suas finalidades, com o *lócus* de pesquisa e com os sujeitos da pesquisa.

Na tessitura dos modos de fazer essa investigação científica, também descobri e vivenciei as dores e as delícias de me perceber pesquisador e de como esse papel é percebido, aceito ou rechaçado pelo outro. Como os olhares se modificam a partir do lugar que você ocupa e do papel que você desempenha. Qual representação os seus colegas fazem da sua pessoa. Como a proximidade e a familiaridade com os sujeitos e o *lócus* da pesquisa podem ou não atrapalhar o processo de construção da investigação. Como as falas vão sendo colocadas ou retiradas. Quando o outro se abre ou se nega a dizer ou ser escutado e o quanto sabemos lidar com o que nos é dito. Trabalhar com as intimidades do outro de certa forma exprime as nossas fragilidades e nos torna mais íntimos do outro, pois estamos em um procedimento dual: o pesquisador vivencia a experiência e está fazendo parte da própria experiência (CLANDININ; CONNELY, 2015).

A relação de proximidade com o *lócus* de pesquisa e com os sujeitos da pesquisa pode possibilitar tanto uma facilidade para a construção do processo investigativo quanto uma recusa. Devemos considerar que o pesquisador ali é um colega de trabalho, cujos "defeitos" e "qualidades" são conhecidos de todos, ou melhor dizendo, todos já possuem uma imagem criada - sujeito de repulsa/admiração/rechaçado ou acolhido pelo grupo. Ou mesmo a interação como chave para a construção da relação pesquisador e pesquisados, pode não ser uma relação prazerosa para ambas as partes.

Desde o início do nosso estudo, constituímos a consciência do nosso lugar e do lugar dos outros no processo da investigação científica, e passamos a entender os nossos interlocutores como "[...] a corporificação de histórias vividas." (CLANDININ; CONNELY, 2015, p. 77); como aquele que guarda em suas narrativas as histórias que

vivenciou e que essas histórias só poderão ser acessadas quando autorizadas pelos mesmos sujeitos. Para que essas autorizações pudessem ser dadas, era preciso estabelecer uma relação capaz de gerá-las. Lidar com o outro e seus tempos, com suas necessidades e possibilidades me fez constituir paulatinamente uma postura de pesquisador e um olhar condizente com esse novo papel. Percebendo que ao lidar

> [...] com sujeitos portadores de conhecimentos e de sentidos sobre as coisas do mundo – muito diferentes dos sentidos por mim atribuídos –, há a necessidade de constituir uma escuta que acolha e interprete os enunciados, garantindo uma postura ética e responsável diante dos sujeitos e das suas histórias. Meu discurso é um entre discursos diversos. (SOUZA, 2011, p. 22)

Nesse constante movimento de estranhamento - reconhecimento - afastamento e troca é que os discursos foram se escrevendo e as narrativas foram ganhando formas. Descobri que é preciso um exercício de alteridade contínuo para se realizar um processo investigativo e constatei que essa não é uma tarefa fácil, nada linear. A todo instante era convidado a me pôr no lugar do outro para poder entender os seus tempos, necessidades e desejos, que nem sempre eram compatíveis com os meus. Como é difícil se colocar no lugar do outro e buscar compreendê-lo, sem exigir dele aquilo que você crê como correto, como deve ser percebido, tomado ou feito. Foi preciso um tempo para que eu pudesse respeitar verdadeiramente as vozes desses sujeitos, os seus desejos e seus posicionamentos frente a mim e a minha voz como pesquisador.

> Quando os pesquisadores entram em campo de pesquisa, eles experimentam mudanças e transformações, constantemente negociando, reavaliando e mantendo a flexibilidade e abertura para uma paisagem que está sempre em transformação. (CLANDININ; CONNELY, 2015, p. 108)

Todo processo de negociação é doloroso, principalmente para o pesquisador, pois, somos nós que dependemos do outro para a realização da nossa investigação. Inicialmente, os princípios de colaboração são incertos e, mesmo quando o outro concorda com os termos, acerta-os e aceita um possível calendário de pesquisa, tudo pode mudar. Foram muitas as vezes nas quais o cronograma precisou ser modificado, repensado, e eu me senti como alguém invasivo que estava numa constante tentativa de encontrar o momento em que todos desejavam, podiam, e iriam participar. Mas é

preciso ter em mente que todo o processo de negociação é dramático e ocorrerá ao longo de todo o processo investigativo (CLANDININ; CONNELY, 2015).

Foram muitas as escusas, as negativas e as mudanças de planejamento que em diversos momentos pensei que não conseguiria realizar o itinerário que organizado e proposto para realizar essa pesquisa. Em um primeiro momento, acreditei que lidar com os tempos do outro e com os processos dessa pesquisa seria fácil, porém, fui tomado por uma série de dificuldades que por muitas vezes me fizeram pensar em desistir. Entretanto, os caminhos construídos até esse exato momento têm me possibilitado um olhar de respeito e de mais atenção para trabalho do outro, seus desejos e performances. Nesse cenário de mudanças e respeitando a possibilidade de desistência a qualquer fase da pesquisa, iniciamos essa investigação com cinco sujeitos participantes, que se fizeram presentes durante a realização dos questionários, das entrevistas narrativas, sendo que uma delas, por motivações pessoais, resolveu não participar dos ateliês biográficos e da construção dos memoriais de formação.

Precisamos salientar que infelizmente, desde a realização das entrevistas narrativas, uma delas gerou uma série de tensões, pois era perceptível o incômodo da professora ao narrar as suas histórias. Esse incômodo começou a se desvelar nos diversos empecilhos que foram sendo criados para que a entrevista pudesse acontecer: "Não posso nesse momento, espere um pouco mais". Essa foi a única das entrevistas que aconteceu em dois momentos distintos, dividida em duas etapas, o que acabou por me causar grande desconforto e me levou a pensar que eu me sentia estranho frente à professora. Entretanto, analisando a sua recusa em participar das outras fases da pesquisa, percebo que a minha figura também a deixava desconfortável. Na primeira parte da nossa entrevista, em um determinado momento, optei por desligar o gravador e conversar com a entrevistada, considerando a timidez demonstrada e a barreira que se estabeleceu entre nós. Conversamos por horas, depois escutei o que havia sido gravado e percebi que muito do que havia sido dito parecia relevante e nos ajudaria em nosso processo investigativo. Esta descoberta causou-me um forte estranhamento e me fez pensar que talvez o problema fosse comigo e não com a entrevistada. Talvez fosse eu que estivesse me sentindo desconfortável.

Marcamos outro momento para continuarmos a entrevista, e as escusas continuaram, mas ele aconteceu e o desconforto pareceu desaparecer. A professora forneceu-me uma série de desculpas para não partilhar dos outros momentos da pesquisa e chegou a me questionar se a narrativa dela poderia desaparecer dos meus

escritos, lembrando-me que eu afirmei que, em qualquer momento da realização da pesquisa, ela poderia decidir não mais participar. Acredito que talvez outro pesquisador conseguisse estabelecer outro nível de relação, pautada na confiança mútua. Entretanto, a entrevista concedida foi de grande valia e possibilitou um bom material para ser analisado, mesmo assim, após conversa com a professora e a orientadora, decidimos abrir mão desse material para que mais tarde sua utilização não causasse nenhum transtorno.

Falar sobre como sinto-me em relação a esse acontecimento, também me colocou frente a outra questão ética: - Até que ponto relatar como eu me senti frente a um processo da pesquisa em relação a um dos meus colaboradores pode desagradá-lo ou não? Pode ser entendido como um ato desrespeitoso ou não da nossa parte para com o outro? Esta experiência fez relembrar das aulas de Pesquisa Aplicada à Educação I e II, em que a professora Ana Lúcia Gomes, minha orientadora, sempre destacava que o campo nos ensina verdadeiramente a ser pesquisador e exige-nos de fato a compreensão e a sermos sensíveis quanto à dimensão ética desde o início do projeto de pesquisa. Assim como, a percepção de que a pesquisa não é linear, assim como a vida não é. O campo pode exigir (re)estruturar tudo que foi planejado, aprender que as errâncias fazem parte do processo de aprendizagem, de sermos pesquisadores mais humanos, flexíveis, "evitando assumir o papel de pesquisador especialista.", como nos ensina Creswell (2014, p. 55).

Certamente, as narrativas estão aí, foram construídas e eu pude acessá-las. Isso aconteceu graças a cada uma das colaboradoras que se implicaram com o nosso trabalho e resolveram partilhar as suas histórias. Respeitando o nosso acordo de anonimato, nos parágrafos seguintes, apresentaremos cada uma das colaboradoras dessa pesquisa.

1.2 TODO NARRADOR TEM UM NOME, UMA HISTÓRIA E PODE PARTILHAR AS SUAS VIVÊNCIAS

Cada um de nós compõe a sua história
e cada ser em si carrega
o dom de ser capaz de ser feliz.

Almir Satter (1991)

Acreditamos que cada narrador é um sujeito singular, possui uma história e por esse motivo é capaz de partilhá-la de forma única. Somente por esse motivo, não gostaríamos de dividir as narrativas dessas mulheres ímpares, nominando-as com uma letra, um número ou uma sigla[13]. No dia 14.03.2017, uma terça-feira, cada professora recebeu um envelope de cor parda que trazia um convite. Neste, solicitávamos que cada uma delas voltassem as suas memórias, aos muitos lugares por onde passaram e "encontrassem" as pessoas importantes que as ajudaram a compor a vida de cada uma delas e que tiveram relevância na sua trajetória profissional.

O convite foi feito de forma pessoal, assim, a escolha da nominação era algo que apenas dizia respeito a cada uma daquelas mulheres e as suas histórias. Ao recebermos de volta os envelopes, descobrimos os nomes e quais os motivos que levaram cada uma das nossas narradoras a elegerem o pseudônimo que as nomearia, todas as vezes em que suas narrativas fossem evocadas. Nos parágrafos seguintes, apresentamos tais nomeações e os motivos das suas escolhas.

Edna (41 anos de idade, 23 de profissão, 15 como professora alfabetizadora)

Escolhi esse nome, pois essa pessoa foi minha professora, e posteriormente trabalhei como professora de alfabetização sob a sua supervisão. Aprendi muito com ela. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas como: salas superlotadas, cobranças da direção e dos pais, no final era prazeroso ver 50 crianças de uma turma lendo e escrevendo. Trago sempre a professora Edna em um bom lugar em minhas memórias (EDNA, 2017).

Guida (36 anos de idade, 20 de profissão, 6 como professora alfabetizadora).

Guida era a forma carinhosa que minha tia que foi minha professora durante a minha infância me chama. Então toda vez que o escuto ele traz recordações da minha infância, da escola, dos meus colegas, do interior que morava, da minha família. São sempre boas lembranças (GUIDA, 2017).

[13] Ao citar as nossas colaborados, utilizaremos após o pseudônimo eleito, o ano correspondente ao dispositivo de pesquisa utilizado. Assim, 2016 corresponde às entrevistas narrativas; 2017, aos momentos de formação através do ateliê bibliográfico e/ou ao memorial (auto)biográfico de formação.

Sara (42 anos de idade, 13 de profissão, 9 como professora alfabetizadora).

O nome Sara tem origem no hebraico Sarah, que quer dizer literalmente 'princesa', mas também pode ser traduzido para 'senhora'. Este nome é de uma personagem bastante conhecida nas histórias bíblicas, citada no Antigo Testamento como a esposa de Abrão e mãe de Isaac.

Escolhi esse nome porque me recordo de uma aluna que tive no ano de 2016. Emocionava-me com os relatos de sua vida sofrida, contava-me sempre que tinha uma chance para aprender a ler na hora da leitura ou no intervalo. Nas horas vagas ficava na biblioteca lendo livros, nada a impediu de aprender (SARA, 2017).

Sofia (36 anos de idade, 15 de profissão, 15 como professora alfabetizadora).

Escolhi esse pseudônimo pelo seu significado, pois transmite sabedoria e pelo simples fato de que há alguns anos atrás, queria ter colocado esse nome na minha filha, mas não foi possível. Com isso tive nas minhas experiências em sala de aula uma aluna muito especial que se chamava Sofia (SOFIA, 2017).

Descreveremos a seguir, os processos organizados para gerar dados para essa pesquisa, e as nossas impressões durante a execução de tais procedimentos que foram preparados com base em quatro dispositivos de pesquisa: os questionários, as entrevistas narrativas, os ateliês biográficos para a construção dos memoriais de formação, ou como estamos preferindo chamar, memórias (auto)biográficas e o grupo de estudo. Entretanto, não nos parecia justo falar desse processo, olvidando as dores e as angústias que ele nos possibilitou.

1.3 OS QUESTIONÁRIOS[14]

[14] Todo o processo analítico realizado com os dados desse instrumento encontra-se na nossa primeira fase, a qual foi nominada de Organização Temática.

Os métodos servem ao pesquisador; nunca é o pesquisador escravo de um procedimento.

Gonzaga, (2006, p. 75)

Iniciamos o processo de geração de dados com a utilização de questionários, pois tínhamos a necessidade de obtermos informações para construir um perfil biográfico[15] dos interlocutores da pesquisa; de questionar a percepção da unidade escolar e dos interlocutores da pesquisa frente à proposta de investigação; aproximando-nos de modo exploratório dos sujeitos da pesquisa e do campo empírico. Buscamos preparar a entrada em campo de modo a definir e delimitar melhor o nosso objeto de estudo, conhecer os sujeitos da pesquisa e como se operacionalizariam as etapas posteriores em campo.

Os nossos questionários foram organizados em duas etapas, o passo inicial foi composto por seis questões classificadas no que denominamos de *questões de fatos* e *questões sobre crenças e atitudes.* Refere-se às questões que visam apontar o sexo, a idade, formação, tempo de serviço E o segundo tem como intenção trabalhar com dados ligados a fenômenos subjetivos. Esse tipo de questão geralmente liga-se a respostas opinativas, cujos sujeitos da pesquisa expressam suas crenças e valores (GIL, 2008, p. 125).

Os primeiros questionários[16] foram enviados nos dias 10 e 11 de dezembro do ano de 2015, via e-mail, impressos e aplicados pela gestão da escola que, após resposta dos sujeitos da pesquisa, digitalizaram os materiais e os reenviaram para análise. Dos 04 questionários enviados, foram respondidos integralmente 03; 01 teve mais de 70% do seu preenchimento realizado; 01 não chegou a 40% do preenchimento, 01 não foi respondido, pois, a professora a quem este questionário foi destinado, por ser contratada, não estava mais à disposição da escola, o que impossibilitou o acesso dela ao documento.

---

[15] Organizamos os nossos perfis biográficos, inicialmente a partir da concepção de perfis profissiográficos, baseada na concepção de desenvolvimento profissional, já que nossa formação é um conjunto de processos que se dá ao longo da profissão, no coletivo e no âmbito pessoal. Na concepção de Monteiro (2007, p. 239), "o desenvolvimento profissional é um processo e mesmo que se possam encontrar alguns padrões, não se pode deixar de verificar que alguns indivíduos não atingem a estabilidade da mesma forma que outros, ou que se desestabilizam mais facilmente". Ressoa, pois, no que concebemos como perfis profissiográficos, por entender que não existe um perfil, já que a identidade profissional é forjada nos processos individuais e coletivos, mas sim perfis, formações distintas, experiências singulares, multiplicidade de referências que nos forma ao longo da vida e constitui nossa identidade profissional.

[16] Desde o início das aulas do mestrado, que eu resido na cidade de Jacobina, por meu *lócus* de pesquisa se localizar cerca de 12 horas de distância. Desta forma, o questionário fechado tornou-se um instrumento capaz de me fornecer respostas sem precisar da minha presença física.

A segunda etapa ocorreu no mês de março, entre os dias 14 e 15, do ano de 2016, após reunião entre os possíveis interlocutores desta pesquisa, a gestão escolar e a coordenação pedagógica, para apresentação e discussão de um anteprojeto dessa pesquisa. Nesta reunião, escutamos o posicionamento da escola frente a nossa proposta, o qual foi positivo, e as professoras convidadas a participar da pesquisa na condição de sujeitos dela, prontificaram-se a integrá-la. Após a reunião, foi aplicado um novo questionário, e as informações fornecidas por eles serviram para refletirmos a aceitação da nossa investigação pelos sujeitos da pesquisa e pela escola. Já que esse questionário se voltava para perceber como os sujeitos percebiam a pesquisa científica, a sua disponibilidade em participar e a importância que atribuíam a esse procedimento.

Os questionários destinados às professoras foram respondidos em sua totalidade; tivemos apenas 1 questionário devolvido dentro do universo dos 4 destinados à gestão administrativa e pedagógica. Esse segundo questionário é fruto do meu medo de não ser bem recebido pelos meus pares. Havia um grande receio de que os mesmos não desejassem partilhar as suas histórias conosco. Sabíamos que lidaríamos com a intimidade dos sujeitos, com o seu tempo e com a sua disposição. Assim, organizamos nosso questionário em torno da temática da pesquisa e buscamos compreender como esses sujeitos percebiam a pesquisa e qual grau de familiaridade existia com a mesma.

Mediante o uso dos questionários, atingimos todas as participantes da pesquisa, sem que necessariamente estivéssemos presentes durante a sua aplicação (GIL, 2008). Esse procedimento nos possibilitou verificar as possíveis lacunas e pensar em nosso próximo dispositivo e como utilizá-lo em suas potencialidades. Além de nos permitir problematizar o nosso processo de ida a campo e, como tinha funcionado, a nossa aproximação a partir dos dados emergentes recolhidos na familiarização com o campo.

Os questionários nos permitiram começar a organizar um perfil docente, conforme a sua prática pedagógica. Os sujeitos desta pesquisa foram constituídos por quatro professoras alfabetizadoras, vinculadas ao PNAIC, estando inseridas no 2º e 3º ano do primeiro ciclo da educação básica, quatro delas funcionárias efetivas do município de Cairu, sendo contratada apenas a educadora que me substituiu por afastamento para estudo do mestrado. A idade mínima de docência gira em torno de uma década, chegando a ultrapassar mais de duas décadas de suas vidas. Especificamente na área de alfabetização, a menor experiência corresponde a 6 anos, depois 9, 13 anos, chegando há 15 anos.

No que tange à inserção no PNAIC, apenas uma alfabetizadora frequentou as formações por apenas 1 ano, sendo que as outras 3 estão no programa desde que este se iniciou no município, no ano de 2013, com o módulo voltado para língua portuguesa. Em 2014, a formação voltou-se para o ensino de matemática; no ano de 2015, as formações levaram muito tempo para acontecer, sendo retomadas no início do ano letivo de 2016, com as formações correspondentes aos módulos de ciências humanas e naturais.

Segundo os dados apresentados, a sala de aula e seus processos não são algo recente na vida desses sujeitos, considerando que todos têm trilhado um caminho de progressão como profissionais em educação. Essa trilha inicia-se com o curso de magistério, servindo como primeiro encaminhamento para se tornarem professoras. Durante muito tempo este curso foi à única opção de formação, principalmente nas cidades do interior. Com a expansão do ensino superior e a sua interiorização no Brasil, bem como a sua possível obrigatoriedade para a formação do professor, acontece um caminho de aperfeiçoamento profissional, o que possibilitou o ingresso dessas professoras no curso de Licenciatura em Pedagogia e, mais tarde, ocorre a busca pelos programas de especialização.

Todas as nossas interlocutoras já haviam participado de uma pesquisa científica na área de educação, como condição necessária para a conclusão do curso de graduação, que fazia delas as proponentes da investigação. Apenas uma professora já havia estado dos dois lados, exerceu tanto a condição de sujeito da pesquisa, quanto a de pesquisadora.

As professoras afirmaram acreditar que as pesquisas são importantes e relevantes para resolver problemas que aprecem em sala de aula. Apenas 2 delas já haviam se utilizado dos problemas percebidos na sala de aula para fazer uma investigação científica. Quando questionadas sobre o que acharam do nosso projeto de investigação científica, 1 considerou bom, enquanto as outras 3 definiram como ótimo, mas houve uma unanimidade quanto a importância da investigação para a escola, pois o empreendimento poderia ajudar a entender melhorar a realidade da escola. Ninguém apresentou dúvidas quanto aos objetivos e funcionamento da pesquisa, nem quanto ao papel que iria desempenhar nela, afirmando total disponibilidade em participar do projeto.

A seguir, apresentaremos os caminhos percorridos com os resultados das entrevistas narrativas realizadas e suas implicações para cada profissional.

1.4 ENTRE(AS)VISTAS DOS SUJEITOS

[...] uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Bogdan & Biklen (2010, p. 134)

Entre(as)vistas dos sujeitos vamos descortinando como as pessoas pensam, sentem e constroem as suas narrativas. Para que essas narrativas fossem partilhadas, utilizamos da entrevista narrativa por considerar que esta estimula os sujeitos a narrarem as suas histórias, contando os acontecimentos vividos, o que nos ajudou na reconstrução dos acontecimentos pessoais e coletivos, já que "[...] as entrevistas narrativas são mais apropriadas para captar histórias detalhadas, experiências de vida de um sujeito ou de poucos sujeitos." (MUYLAERT et al, 2014, p. 197).

A entrevista narrativa como uma ferramenta não estruturada, cujo objetivo é encorajar os sujeitos a falarem sobre si, sobre as suas histórias, mostrou-se um dispositivo importante para o nosso trabalho. Mediante a sua utilização tivemos acesso às narrativas sobre a formação docente de cada uma das nossas quatro entrevistadas, de forma a escutá-las na condição de narradoras das suas próprias histórias, das suas experiências. Esta ação possibilitou a construção de uma compreensão acerca das práticas dessas docentes e das suas trajetórias formativas antes e pós PNAIC. Revelando as concepções de alfabetização e as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo PNAIC.

Para a organização da Entrevista Narrativa, consideramos os passos apresentados por Jovchelovich e Bauer (2002) que nos indicaram fases e regras que deviam ser pensadas e seguidas para nossa ida a campo.

Quadro 03: Fases da entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch; Bauer 2002, p. 96.

Segundo as fases apresentadas, estávamos familiarizados com a temática a ser investigada, passamos a estudar os objetivos que dirigiam esse estudo e como poderíamos traduzi-los em blocos temáticos da melhor forma possível. Pensando nestas fases, organizamos um pré-roteiro pautado em quatro temas para discussão que pudessem responder aos nossos objetivos, geral e específicos, e que pudesse garantir que as entrevistadas trouxessem, em suas narrativas, aspectos que possibilitassem a construção de uma história que nos garantisse o máximo de elementos narrativos para a nossa análise, com o mínimo de nossa intervenção. O nosso pré-roteiro foi organizado respeitando a ideia de autoformação - o sujeito; de heteroformação - o papel dos outros; o contexto, dentro das atividades de ecoformação. (CÁNARIO, 2016. PINEAU, 2006; 2010). Assim a entrevista narrativa dividiu-se em quatro momentos distintos:

Quadro 04: Pré-roteiro para a realização das entrevistas narrativas.

1º	2º	3º	4º
Relação inicial entre o sujeito a escola e a família.	Formação Inicial.	Formação em Exercício.	Concepções sobre a alfabetização e letramento antes e pós PNAIC. Mudanças didáticas e pedagógicas que ocorrem ou não ocorreram após o encontro com o PNAIC.

Fonte: Dados da pesquisa, próprio autor, 2016.

No primeiro bloco de perguntas, intencionamos conhecer a relação das professoras com sua família, como foi a sua infância e como era a sua relação com escola. Era preciso entender como elas se relacionavam primeiramente no espaço familiar, quais as recordações da sua infância, qual a relação estabelecida com o espaço escolar e como essas relações pessoais influenciaram ou não, na sua entrada no magistério. Ou, como indicam Jovchelovich; Bauer (2002), o tópico inicial deve ser organizado para partir das experiências do informante nas suas dimensões pessoal e social.

No segundo bloco, objetivamos conhecer como o magistério surgiu na vida das professoras e como se deu a sua formação inicial. Buscávamos entender quais os caminhos percorridos até a chegada à sala de aula e como foram organizando inicialmente os saberes que fizeram desses sujeitos professoras alfabetizadoras. Após dialogarmos sobre sua inserção no universo do magistério, buscamos compreender como e quais motivações conduziram nossos interlocutores para uma formação em exercício e como elas têm ou não ajudado no seu trabalho.

No último bloco, discutimos as formas como os sujeitos entendiam o processo de alfabetização antes e após o PNAIC, bem como, as possíveis mudanças didáticas e pedagógicas que poderiam ter ocorrido após a inclusão no programa.

As entrevistas aconteceram no mês de novembro de 2016, nos dias 28, 29 e 30, no período vespertino, em nosso *lócus* de pesquisa e no horário de trabalho das nossas interlocutoras nesta pesquisa. Para viabilizar o nosso esquema de trabalho, nós o apresentamos previamente, em uma reunião, à coordenação da unidade de ensino e à direção, após aprovação do plano de trabalho, ele foi apresentado e discutido com as professoras alfabetizadoras. Junto com a coordenação da escola, organizamos um esquema de substituição do professor para que ele pudesse participar de todas as etapas do processo. Os planejamentos das aulas seguiram um cronograma que previam a ausência da professora e a sua substituição pela coordenação.

Dividimos as tardes em dois períodos, o primeiro iniciou-se às 13h e se estendeu até às 15h, o segundo das 15h às 17h, numa tentativa de realizar tal procedimento com duas professoras por vez. Esta organização nem sempre se efetivou, pois deixamos que as colaboradoras falassem livremente, e em nenhum momento tivemos uma atitude que visou conter o depoimento ou encerrar a entrevista, pois "quando a narração começa não deve ser interrompida até que haja uma clara indicação ("coda"), significa que o entrevistado se detém e dá sinais que a história terminou." (JOVCHELOVITCH;

BAUER 2002, p. 99). Cada procedimento foi finalizado conforme o colaborador acreditou não ter mais nada para acrescentar naquele momento.

As narrativas apresentam uma série de justificativas para os acontecimentos que eram contados, por esse motivo, deixamos que essas justificativas se apresentassem de forma espontânea. Nesse intento, ao realizarmos o procedimento das entrevistas narrativas evitei iniciar ou terminar os questionamentos usando o por quê/quê (MUYLAERT et al, 2014). Este foi um dos nossos grandes desafios, mesmo fazendo um grande esforço para realizá-las de forma menos tendenciosa possível; em alguns momentos estive com o "por que" isto ou "por quê" prestes a ser pronunciado. Salientamos que, durante as entrevistas, não ocorreu necessariamente uma conversa linear; em muitos momentos, as entrevistadas foram e voltaram, foram acrescidas de outros assuntos, retomaram falas e/ou abortaram.

Durante todo o processo das entrevistas, a proximidade com o *lócus* e com os sujeitos da pesquisa produziu uma intimidade assustadora, pois, em alguns momentos, pareciam conversas entre amigos, de dois colegas de trabalho que estavam discutindo assuntos que dizem respeito a ambos – mesmo que uma das partes se mantivesse calada ou tentasse permanecer calada durante quase todo o processo. Em alguns momentos, o contrário acontecia, havia dúvidas se deveria falar como realmente se sentiam em relação a determinado assunto ou se deveria buscar uma saída "diplomática" que não colocasse ninguém em risco. Outro momento que me chamou a atenção era a forma como as histórias iam sendo narradas e as nossas entrevistadas fizeram questão de repetir o meu nome, dando-me a impressão de que diziam: - Estamos contando para você, porque é você! -, estabelecendo uma relação de confiança. A nossa maior dificuldade na atuação de pesquisador era nos manter o mais neutro possível, respeitando os sujeitos da pesquisa, seguindo a metodologia de pesquisa sem desqualificar seu passo a passo.

Com posse das entrevistas narrativas, fizemos as primeiras escutas e transcrições[17] da forma mais fidedigna possível, respeitando os tempos e as palavras dos sujeitos; omitimos nome de lugares e de pessoas que pudessem comprometer a identidade das narradoras (FONTOURA, 2008; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Foram feitos possíveis ajustes nos tempos verbais (para as narrativas), ortografia e

[17] Essa fase de análise corresponde ao momento de Organização Temática.

outros (narrativa escrita) que apresentassem a necessidade (FONTOURA, 2016)[18]. Além de verificarmos se a pontuação que empregamos correspondia à entonação de voz e à forma do que foi dito. Na sequência, recorremos às nossas anotações e dividimos as entrevistas narrativas em blocos temáticos mediante, as sinalizações que a própria narrativa nos ia apresentando.

Trabalhar com as transcrições não foi fácil, pois exigiram muito tempo, atenção e paciência. Esse processo, que inicialmente pareceu simples, demorou cerca de um mês e nos custaram horas diárias de escuta e escrita, de idas e vindas, de verificação do que havia sido dito e do que havia sido transcrito. Foram muitas as vezes que escutamos uma palavra e inconscientemente a transformamos em outra; este ir e voltar, ouvir, reler e conferir foi imprescindível durante o processo de transcrição das narrativas. Poderíamos ter optado por utilizar um programa de computador que transforma voz em texto, mas acreditamos que esse tipo de tecnologia não levaria em conta as pausas, as modulações de voz, os silenciamentos dos sujeitos.

Trabalhamos com quatro entrevistas narrativas, tendo de tempo de gravação 53 min 58s, 1h 8min 81s, 1h 10min 62s, 1h 52min 14s, gerando de 10 a 27 páginas de texto transcrito. Durante a captação das entrevistas, percebemos como os sujeitos iam lidando com o processo de narrar as suas memórias; para alguns foi um momento de euforia, onde o ato de narrar foi acontecendo sem grandes transtornos, mas era evidente a preocupação com a escolha e a utilização das palavras. Outros se mostraram relaxados, e era visível o contentamento em contar as suas histórias e a surpresas por relatar fatos que não lembravam ou não tinham se dado conta da importância que atribuíam aquele episódio, frente à experiência que ele possibilitou, sejam essas experiências consideradas positivas ou não.

Após as transcrições das gravações ocorreram as primeiras *leituras flutuantes*, ainda no período de *intuição*, neste momento procuramos deixar as nossas primeiras impressões fluírem. Esquadrinhando nas transcrições das narrativas uma ideia generalizada do todo até que, pudéssemos constituir uma leitura com maior grau de profundidade e maior maturidade. Esse procedimento gerou uma primeira anotação livre, uma busca de núcleo de sentidos (FONTOURA, 2011; BARDIN, 2016, JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

[18] Tive o prazer de conversar com Fontoura no dia 26 de julho do ano de 2016 durante a apresentação de defesa do colega de programa de mestrado Nilcélio Sacramento de Sousa. Durante a breve conversa com a autora, essa foi uma das dúvidas que pessoalmente tive a possibilidade de discutir com ela.

Quadro 05: Análise temática. Entrevista Narrativa I.

Refletir sobre o relato:	
Minha vivência me pedia, eu tinha que me especializar. As pessoas também lhe cobram (- Ah tá na graduação? – Tem que fazer uma pós, porque assim...). Eu ficava pensando em fazer uma pós, mas em quê? Na época, por pressão da família, todo mundo trabalha na educação. Eu tinha que me especializar. (SÓFIA, 2016, Informação Verbal)	
Diferença de percepção	**Traços comuns**
- Possibilidade de se Recolocação no mercado de trabalho; - Cobrança por parte dos pais dos alunos.	- Os cursos de formação não garantem o saber necessário para O ser professor; - A continuidade dos estudos possibilita a realização de um trabalho mais eficaz. - Incentivo da família e dos próprios professores da graduação; - Imposição do mercado de trabalho; - A sociedade cobra do professor a formação; - Acesso para novos conhecimentos; - Escolha de área por afinidade.

Fonte: Dados da Pesquisa, próprio autor, 2016.

No pequeno exemplo supracitado apresentamos como deixamos as nossas primeiras impressões fluírem. Observe que esse é um momento livre, de descoberta e também um momento de grande pressão para quem se lança na produção do conhecimento mediante a investigação científica. Não há certezas, mesmo lendo e se balizando pelo saber constituído por outros pesquisadores, estávamos experimentando modos de fazer pesquisa.

Notamos que todo o material girava em torno de alguns pontos chave, e que estes pontos foram desencadeados de acordo com a organização temática que direcionou todo o processo das entrevistas. Passamos a tratar o texto da seguinte forma: dividimos pela ordem dos blocos temáticos que dirigiram as nossas entrevistas narrativas; analisamos os trechos das narrativas, de forma separada, por cada bloco, cada entrevistada por vez; para depois organizá-las em blocos temáticos, que respeitaram um padrão de repetição de temas/assuntos, utilizando as ideias de Coerência e Semelhança (FONTOURA 2011; BARDIN 2016). Pensamos na exaustividade de temáticas que poderiam conter cada trecho das narrativas, para depois ponderarmos as partes das narrativas que poderiam vir a ser usadas no corpo de nosso trabalho, a partir da sua pertinência com os referenciais teóricos com os quais estávamos trabalhando.

A título de exemplo, produzimos vários quadros que seguiram a lógica do esquema disposto abaixo:

Quadro 06: Análise temática. Entrevista Narrativa II.

Bloco temático para entrevista: Formação Inicial.	**Possível tema:** Razão da escolha da Carreira Subtema: mercado de trabalho/desejo/questões financeiras	**Possível categoria:** **Dimensão Pessoal da formação docente.** Ver: Nóvoa; Tárdif; Imbernón
Na época tinha opção, Contabilidade ou Magistério. Eu sempre gostei mais do magistério, antes de me formar mesmo eu já ajudava as crianças na minha vizinhança com os deveres de casa, para mim era mais fácil e eu gostava, sempre gostei. (EDNA, 2016, Informação Verbal)		
Quando eu partir para o Ensino Médio tinha que escolher o curso, eu lembro que era Formação Geral e Magistério, eu optei por Magistério porque eu sempre tive vontade de ser professora; eu me espelhava nos meus professores do Fundamental I e do Fundamental II. (SÓFIA, 2016, Informação Verbal)		
Eu escolhi o curso de magistério por uma falta de opção de emprego já que eu tinha vontade de trabalhar, e eu decidi fazer magistério para ensinar. Foi difícil claro, comecei dando aulas de reforço escolar e isso dando continuidade ao meu curso, não parei em momento algum. (SARA, 2016, Informação Verbal)		

Fonte: Dados da Pesquisa, próprio autor, 2016.

Após essa organização das narrativas, construímos um esquema no qual anotamos o bloco temático, o que as narrativas dos sujeitos reconstruíram e como eles percebiam o tema discutido. Buscamos detectar os possíveis núcleos temáticos, deixamos um espaço para observações livres e outro para pensar possíveis categorias que já havíamos encontrados, lido e estudado na literatura para a organização desse estudo. É preciso lembrar que esta segunda tabela é um resultado da análise da primeira, em conjunto com as anotações que vêm sendo produzidas desde o processo das transcrições das narrativas.

Quadro 07: Análise temática. Entrevista Narrativa III.

BLOCO TEMÁTICO	**RECONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS**	**PERCEPÇÕES APRESENTADAS**	**POSSÍVEL NÚCLEO TEMÁTICO**	**OBSERVAÇÕES LIVRES**

Relação inicial entre o sujeito a escola e a família.	Impressões acerca da escola; como a educação era percebida em seu espaço familiar.	Escola como espaço de: diversão, amizade, traquinagem, prazer /castigo, devido às dificuldades para aprender o conteúdo. Antagonismo entre o campo e a cidade. Reconhecimento da função social da escola. A escola divide espaço com o reforço escolar.	Relação escola / família.	Bom relacionamento com o espaço escolar; a família incentiva a ida à escola, mesmo tendo o grau um baixo grau de escolaridade. Existe uma dificuldade por parte de duas professoras para dominar os conteúdos.
Para refletir: Dimensão Pessoal da atividade do magistério – Como percebo o espaço escolar e lindo com ele, como essa ação me possibilita ou não me tornar professor.				
Formação Inicial.	Os sujeitos reconstruíram as suas memórias a partir da sua iniciação na docência.	Desejo de infância: brincadeira / ensina os deveres dos outros. Escolha x imposição devido ao mercado de trabalho ser maior para professores. Magistério x contabilidade como única opção de formação disponível. A ação leiga (reforço escolar, a professora em formação) busca da profissionalização; Aprendizagem mínima para o pleno exercício. Susto x superação x construção de experiência devido ao contato diário (choque entre a teoria e a prática). Relação de afetividade para com o curso. Dificuldades encontradas.	Razões da escola docente.	O estágio remunerado, o reforço escolar o e programa para a alfabetização de jovens e adultos exercem grande importância para a inserção no magistério. As dificuldades de exercer o magistério vão se apresentando durante o dia-a-dia apresentado pelo espaço escolar. Vão se instituindo o ser professor a partir das demandas apresentadas. Surgem os primeiros indícios da necessidade de buscar novas formações. Tomamos o curso de Magistério como a formação inicial das nossas interlocutoras, no que tange à formação docente.
Para refletir: Dimensão Legal da atividade do magistério - A titulação me possibilita exercer a profissão.				
BLOCO TEMÁTICO	**RECONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS**	**PERCEPÇÕES APRESENTADAS**	**POSSÍVEL NÚCLEO TEMÁTICO**	**OBSERVAÇÕES LIVRES**

Formação Continuada/ em Exercício	Reconstrução do caminho feito da formação inicial até a chegada à universidade nos cursos de graduação e especialização.	O curso de pedagogia é visto como extensão natural da formação em magistério. A sala de aula exige novos conhecimentos sempre. A sociedade exige do professor formação. A diferença entre a teoria e prática acaba levando o professor a investir em curso de formação continuada. A formação autoriza os sujeitos – importância da diplomação em uma sociedade letrada. Há exigências legais e do próprio mercado de trabalho; ganhos salários; distinção social.	Formação em exercício.	A interiorização do ensino superior com a ampliação das instituições privadas possibilita a formação continuada e em exercício. A necessidade da formação pela formação e os seus aligeiramentos. A formação do pedagogo em curso com duração de três anos e apenas aos sábados.
Para refletir: Dimensão Conceitual da formação de professores - Conjuntos de saberes produzido ao longo do tempo para formar professores.				
Concepções sobre a alfabetização e letramento antes e pós PNAIC.	Narrativas sobre as formas de alfabetizar e como esse procedimento era compreendido antes e pós PNAIC.	Antes do PNAIC a alfabetização é vista como mero jogo de codificação e decodificação de símbolos; aprendizagem pautada na memorização, repetição de formas, ênfase no método fônico de forma aparatado do seu contexto. Alfabetiza-se por partes; sempre da menor unidade para maior; da letra para sílaba, da sílaba para a palavra da palavra para o texto.	Saberes docente antes e pós PNAIC	Antes do PNAIC a alfabetização pauta-se no método sintético, mesmo que as professoras apenas nominem de método tradicional, essa consenso de que a criança primeiramente aprenda a codificar e decodificar o código alfabético para depois compreender o texto. Desconhecimento sobre as práticas de letramento.
Para pensar: Dimensão Conceitual da formação de professores - Conjuntos de saberes produzido ao longo do tempo para formar professores.				
BLOCO TEMÁTICO	**RECONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS**	**PERCEPÇÕES APRESENTADAS**	**POSSÍVEL NÚCLEO TEMÁTICO**	**OBSERVAÇÕES LIVRES**

Mudanças didáticas e pedagógicas que ocorrem ou não, após o encontro com o PNAIC.	Narrativas sobre as mudanças didáticas e pedagógicas que ocorreram ou não após a formação do PNAIC.	Acesso às teorias de alfabetização. Discussão sobre o conceito de letramento. Constituição de uma rotina didática. Constituição de um ambiente alfabetizador. Perda de autonomia. Dificuldades de alfabetizar a partir das teorias da psicogênese da língua escrita e falada, por ter sido alfabetizado e ter alfabetizado durante muito tempo por métodos sintéticos.	Saberes docente pré e pós PNAIC.	A rotina do PNAIC assusta por propor uma série de atividades diferentes das praticadas pelas professoras. Os professores têm as suas concepções de alfabetização contestadas, e acreditam que é preciso seguir as instruções do programa para poder contestar os resultados. Após o choque inicial, os professores passam a ver sentido nas similaridades existentes entre suas práticas e as propostas pelo programa. A maior parte das professoras afirma seguir todas as etapas do PNAIC. Descontentamento pela aprovação automática do 1º e 2º Ano. As mudanças pedagógicas são postas como uma imposição do PNAIC.
Para refletir: Dimensão Conceitual da formação de professores - A formação em exercício como uma imposição. Pensar se autonomia profissional é uma realidade ou uma utopia.				

Fonte: Dados da Pesquisa, próprio autor, 2016.

Após as duas primeiras partes da nossa análise, voltamos muitas vezes fazendo outras leituras em todos os textos que a nossa entrevista narrativa havia gerado, bem como, recorremos novamente aos apontamentos de Jovchelovitch; Bauer (2002), Fontoura (2011) e Bardin (2016), a fim de verificar se o procedimento que estávamos tentando constituir estava condizente com os tempos em que nos propusemos a realizar e a instituir em nosso procedimento de análise.

Nessas idas e vindas, descobrimos uma grande dificuldade de encontrar os possíveis núcleos temáticos e/ou os subtemas das narrativas, ou tínhamos dúvidas[19] conforme os percebíamos. Encontramos alentos na fala de Fontoura (2011, p. 72): "A maioria das informações e significações não aparece na primeira leitura; sem dúvida, a experiência demonstra que vão surgindo uma atrás da outra no transcurso das leituras sucessivas."

Por último, apresentamos uma nova tabela que objetiva apresentar o nosso último passo na análise antes do diálogo com os teóricos acontecer. Nela apresentamos os trechos narrativos que são as unidades de contexto selecionadas para evidenciar o tema encontrado nos discursos; entendendo *tema* como a "[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado." (BARDIN, 2016, p. 135).

Quadro 08: Análise temática. Entrevista Narrativa IV**.**

BLOCO TEMÁTICO PARA ENTREVISTA: FORMAÇÃO INICIAL		**TEMA: RAZÕES DA ESCOLHA DOCENTE**
Trechos das Narrativas (Unidade de contexto)	**Essência do Texto (Significado reformulado)**	**Argumentos**
Na época tinha opção, Contabilidade ou Magistério. Eu sempre gostei mais do magistério, antes de me formar mesmo eu já ajudava as crianças na minha vizinhança com os deveres de casa, para mim, era mais fácil e eu gostava, sempre gostei.(EDNA, 2016, Informação Verbal)	Escolha entre contabilidade e magistério. Familiaridade com o magistério.	Repetição da palavra gostei; reforço da ideia de que a escolha foi por prazer. A profissão como algo anterior a formação.
Quando eu parti para o Ensino Médio, tinha que escolher o curso. Eu lembro que era Formação Geral e Magistério, eu optei por Magistério, porque eu sempre tive vontade de ser professora; eu me espelhava nos meus professores. (SÓFIA, 2016**,** Informação Verbal)	Escolha entre Magistério e Formação Geral. Vontade de ser professora.	A formação aparece como algo natural, então já era uma decisão a ser tomada.

[19] Quem fala neste momento é o pesquisar imaturo – verde - iniciante, cheio de dúvidas e medos, mas ao mesmo tempo percebendo como se constitui pesquisador.

BLOCO TEMÁTICO PARA ENTREVISTA: FORMAÇÃO INICIAL	TEMA: RAZÕES DA ESCOLHA DOCENTE	
Trechos das Narrativas (Unidade de contexto)	**Essência do Texto (Significado reformulado)**	**Argumentos**
Eu escolhi o curso de magistério por uma falta de opção de emprego. Já que eu tinha vontade de trabalhar, eu decidir fazer magistério para ensinar. Foi difícil claro, comecei dando aulas de reforço escolar e isso dando continuidade ao meu curso, não parei em momento algum. (SARA, 2016, Informação Verbal)	Facilidade para adentrar o mercado de trabalho. Exercia o magistério via reforço escolar.	A profissão como possibilidade de emprego. Inicia-se como professora leiga, de banca.
[...] eu precisava trabalhar para manter meu irmão fazendo o curso de medicina no Rio, e foi o trabalho que surgiu. Eu morava na roça, surgiu o trabalho na roça e eu virei professora. Mas no fundo, no fundo eu tinha uma paixão para ser professora... (GUIDA, 2016, Informação Verbal)	O magistério é fonte de renda para manter o irmão fazendo medicina no rio. Magistério como facilidade de empregabilidade na zona rural.	Mesmo fazendo o curso de magistério, "foi o trabalho que surgiu". A profissão se apresenta a partir de duas demandas: da necessidade da comunidade em ter uma professora e da necessidade da provável professora ajudar a custear os estudos do irmão.

Fonte: Dados da Pesquisa, próprio autor, 2016.

O quadro acima nos apresenta algumas pistas para pensarmos alguns motivos que levaram essas professoras à carreira do magistério. Isso é possível, pois fizemos uma seleção de trechos das narrativas que foram informadas durante o segundo bloco de perguntas e correspondem a nossa tentativa de compreender como essas profissionais adentraram ao magistério. Esses trechos foram eleitos conforme sua pertinência à temática que apresentaram. Como destaque, elegemos a Formação Docente, dentro dessa categoria, temos como tema *razões da escolha docente*; como possíveis subtemas temos: o *mercado de trabalho* e as possíveis *opções de estudo e carreira*. Apresentamos algumas das nossas anotações livres, a partir dessas primeiras leituras:

1- O magistério surgiu nas vidas destas professoras devido às possibilidades escassas de estudo e desenvolvimento de uma carreira em outra área, que não fossem os cursos de magistério ou o de contabilidade;

2 - Considerando que todas as entrevistadas têm mais de 35 anos de idade e vêm de famílias com baixo grau de instrução, podemos também afirmar que o magistério era

visto como uma carreira feminina, respeitável e que era incentivado por suas famílias. Basta pensarmos como algumas meninas se identificam com a figura da professora e a profissão, levando o dia-a-dia da escola para suas brincadeiras e como esta ação passa a ser incentivada e aprovada quando elas são requisitadas para ajudar os filhos dos vizinhos a realizarem as tarefas escolares;

3 - O mercado de trabalho parece ser mais fácil de absorver professores do que contadores no interior da Bahia há três décadas;

4 – O magistério, mesmo sendo objeto de desejo, torna-se uma imposição, se pensarmos na estrutura que o conjunto familiar montou para manter o filho homem na cidade do Rio de Janeiro a fim de se formar em medicina. Observe como a professora busca afirmar que ela deseja ser professora. Essa afirmação soa uma desculpa, devido a ênfase na palavra **mas**, e na repetição do termo **no fundo**. O que nos fez inferir que bem lá longe eu queria, queria tanto que até estudava para ser professora. A repetição da palavra *surgiu* também nos ofertou a ideia de que, mesmo fazendo o magistério, a professora não tinha pretensão de seguir a carreira, a carreira *surgiu* com a oferta de trabalho e ela apenas aceitou, pois foi imposto pelas circunstâncias que ela devia se sacrificar em prol dos estudos e da carreira do irmão.

Devemos ratificar que essa primeira amostra da análise que apresentamos tem a finalidade de descrever e demonstrar o caminho que estamos percorrendo nesse trabalho. Como nos aponta Creswell (2014, p. 55), "sabendo que não existem histórias 'certas', somente múltiplas histórias, procuro encontrar eco do meu relato nos participantes, para que seja um reflexo preciso do que disseram." Entretanto, a análise é fruto desse conjunto de procedimentos que levaram em conta desde as unidades de contextos, aos elementos que precedem a narração como: idade, formação da família, religiosidade, contexto social entre outros. Também temos consciência de que toda a análise é um trabalho particular, pois é uma reconstrução intencional que parte do nosso olhar de pesquisador, das nossas escolhas teóricas e como esses saberes vão nos impregnando e nos possibilitam interpretar as narrativas dos interlocutores desse estudo. Assim, apresentaremos os temas que encontramos mediante a utilização das entrevistas narrativas nas páginas subsequentes à luz dos teóricos, das categorias que elegemos e dos demais dispositivos que utilizamos para realizar nossa pesquisa. Então, a estratégia de validação adotada, será a triangulação dos dados nas diversas fontes e dispositivos utilizados na pesquisa.

1.5 O(S) ATELIÊ(S) (AUTO)BIOGRÁFICO(S)

A palavra "formação" apresenta uma dificuldade semântica,
pois designa tanto a atividade no seu desenvolvimento temporal,
como o respectivo resultado.

Josso (2010, p. 61)

Elegemos trabalhar com histórias de vida, considerando as narrativas e especificamente a (auto)biografia dos colaboradores da pesquisa, pela crença de que o texto narrativo e (auto)biográfico funda-se e alimenta-se da e pela experiência – a experiência como um crescente contínuo que se auto alimenta – a experiência como algo pessoal e social, pois o sujeito deve ser pensado em seus aspectos singulares e na sua interação com o seu contexto social – a experiência como o percurso da vivência que educa – a experiência como ação que produz a memória e nesse percurso forma (DEWEY 1973; 1979).

A experiência tornou central nessa pesquisa por intuirmos que, através da experiência expressa, mediante a narração, poderíamos compreender como a formação docente ofertada pelo PNAIC teria ou não, implicado mudanças didático-pedagógicas nos modos de ser professor alfabetizador dentro da unidade de ensino à qual pertenço; possibilitando pensarmos tencionar aspectos do PNAIC, refletir como o concebemos, o alimentamos e o experienciamos.

O ateliê (auto)biográfico segundo (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008; 2012) organiza-se a partir da experiência potencializada via memória, e, para o nosso estudo investigativo, nasceu como desdobramento da utilização das entrevistas narrativas como dispositivo de pesquisa. Isso se deu por considerarmos a impossibilidade da problematização durante o ato narrativo, pois a metodologia das entrevistas narrativas não nos autorizou[20] essa possibilidade.

Desejávamos provocar o diálogo por meio das narrativas, das histórias de vida das nossas colaboradoras com seus pares, em uma dinâmica em que o escutar - o narrar

[20] Não queremos afirmar que as entrevistas narrativas não tenham uma potência formativa, pois o tem. Contudo, chamamos atenção para o fato de que a dinâmica de sua aplicação não nos permite questionar o entrevistado no ato da entrevista, convidando-o a refletir sobre o que foi dito, como foi dito e como ele percebe o que diz. O objetivo é que cada sujeito narre, sem intervenções do pesquisador, apenas aspectos que considerarem de fato necessários. Deve livremente buscar no curso da memória, sua história.

– o registrar - o problematizar - o tencionar fossem possibilidades de trazer a experiência pessoal e docente destas profissionais à tona, produzindo novas experiências capazes de conduzir a um processo de educação/formação, mediante o acesso a novas experiências, num movimento de reflexão-ação da sua prática. Formação como caminho, formação como prática, formação como resultado de um processo, como nos diz Josso (2010), na epígrafe que abre esse capítulo. Ou como sabiamente afirmou Freire (1997, p. 25): "[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado." Num processo capaz de produzir novos conhecimentos sobre si, sobre a nossa trajetória profissional e sobre as formas de pensar e desempenhar o nosso papel como educadores/as.

O ateliê (auto)biográfico é um dispositivo de pesquisa composto por um conjunto de intervenções pedagógicas pensadas, estabelecidos e implantados para produzir uma formação que se situa no ato de narrar às histórias de vida, de problematizar essas histórias, de registrá-las, de discuti-las. Partindo do princípio de que o relato narrativo não deve ser percebido de forma reducionista, como se fosse apenas o resultado da ação do contar/narrar. Ele deve ser percebido como um processo que modifica os sujeitos envolvidos no ativo narrativo, e, é "[...] nesse 'poder de agir' do relato em que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das 'histórias de vida' para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento no sujeito". (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 529). Assim, os ateliês surgiram como possibilidade de trabalhar as experiências nossas e dos demais sujeitos nessa pesquisa, valorizando os distintos papeis que cada um de nós temos ocupado como sujeitos portadores de uma história de vida que, por natureza, é educativa, pois inscreve-se em um tempo, em um espaço social e coletivo, produzindo uma escrita de vida, uma representação da própria experiência que precisa ser socializada, pois, essa socialização nos permite conhecer essa trajetória, aproxima-nos ou nos distancia do que é narrado, como nos ajuda a repensar o nosso papel e as nossas ações em nossa condição de professores/as resultando em um processo autoformativo. Como podemos perceber nos discursos abaixo:

> Eu era uma aluna que eu aceitava tudo com muita tranquilidade, o jeito que eles passavam os ensinamentos para mim e toda a classe. Né, eu aceitava, mas quando chegava em casa tinha as dúvidas e não conseguia tirar, e foi justamente quando eu repetir a terceira série. Recebia castigos. Por exemplo, chegava atrasada do recreio, castigo, vai para frente da sala ficar de frente para os colegas; todo mundo me

> olhando, eu e outros colegas que eram sapecas e chegavam atrasados do recreio. (SARA, 2017).

Ao narrar as suas memórias sobre o tempo de estudante, Sara nos permitiu entrar em contato com as suas experiências no que tange às marcas que o espaço escolar produziu em sua persona. Ao ponto em que Edna e as demais professoras narravam as suas experiências, os ateliês (auto)biográficos iam se apresentando como um "instrumento de investigação", pois nos possibilitavam conhecer as histórias, as vivências desses sujeitos em suas dimensões pessoais e profissionais, e como essas experiências ajudaram a produzir o sujeito da atualidade. Na medida em que essas narrativas iam sendo socializadas entre seus pares, os ateliês mostravam-se como "instrumento de formação/autoformação", pois essas narrativas tornaram-se possibilidades de análises e reflexões. Servindo para aproximar ou distanciar os sujeitos, bem como, iam se constituindo como elementos que serviam de base para repensar o espaço da escola na perspectiva da ação da professora-narradora e das professoras que tinham acesso àquela narrativa.

Ao narrarem as suas histórias, vai sendo perceptível a organização mental que as professoras fizeram. A não linearidade, o esquecimento, a ida e a vinda na construção das suas memórias; a cara de alegria, espanto ou tristeza por relembrar fatos e acontecimentos que julgavam ter esquecido, ou obstáculos que julgavam ter vencido. Na medida em que o texto verbalizado vai se tornando um documento escrito, uma parte das suas histórias vão se materializando e a sensação de estranhamento aparece nas falas das professoras: "Quando eu me voltei para minha escrita foi algo estranho, será que fui eu que escrevi? Quanta coisa eu passei, eu venci?" (SARA, 2017, Informação Verbal). "[...] toda essa experiência serve para nos mostrar como a gente muda em todos os sentidos o tempo todo [...] ao ler, veio um turbilhão de lembranças." (EDNA, 2017, Informação Verbal). Estas narrativas apenas nos mostraram como essa experiência foi importante para que os sujeitos percebessem as suas vivências como um elemento constituinte para a sua ação como profissionais da educação.

Os ateliês (auto)biográficos foram organizados mediante uma série de encontros formativos, nos quais convidamos as nossas colaboradoras a vivenciar situações reflexivas e a pensar a sua condição de 'ser-estar-no mundo' (JOSSO, 2009), a partir das suas histórias individuais de vida e de formação-profissão. Para que cada uma delas refletisse sobre a sua inserção na educação; suas concepções de alfabetização pré e pós

PNAIC; como se percebem e se sentem em relação ao PNAIC; quais as modificações que o PNAIC produziu em suas ações como professoras alfabetizadoras.

Estruturamos o ateliê (auto)biográfico com base nas indicações de Christine Delory-Momberger (2006, 2008); deste modo o adaptamos conforme os nossos objetivos e necessidades e por crer que cada passo estabelecido responderia aos nossos anseios. Os nossos ateliês (auto)biográficos foram compostos por encontros distintos e organizados em momentos específicos, divididos em uma parte presencial e outra virtual com o auxílio do aplicativo *WhatsApp*. Tais encontros formativos totalizaram 7 momentos específicos, divididos em 4 encontros presenciais e horas e horas de conversas virtuais, apresentados no quadro a seguir e detalhadamente discutido na sequência.

Quadro 09: Fases do Ateliê (Auto)biográfico.

FASES	DESCRIÇÃO
Encontro I - Sujeito da narrativa. Refletindo e compartilhando as entrevistas narrativas **Duração:** **4h.**	1º Momento – Apresentou-se a proposta de trabalho, das intervenções a serem realizadas e como as mesmas seriam colocadas em prática. 2º Momento - Notificaram-se as regras de segurança, cujo objetivo era estabelecer um acordo entre os pares sobre o uso da palavra e o nível de projeto de formação, oficializando-se o contrato biográfico. 3º Momento – Apresentaram-se as transcrições das entrevistas narrativas: os professores foram convidados a fazer uma leitura individual das transcrições e confrontar o que foi dito, gravado e transcrito. Finalizando com a socialização das entrevistas e com a análise individual e coletiva do que foi apresentado. Entende-se a transcrição das entrevistas narrativas como o nosso primeiro esboço da (auto)biografia.
Encontro II Reescrevendo Narrativas **Duração:** **4h.** **Continuação do Encontro II via *WhatsApp*** **Duração:**	4º Momento – Construiu-se uma segunda narrativa (auto)biográfica, tendo como esboço inicial a escrita resultante da transcrição das entrevistas narrativas. Para esse momento trabalhamos com base nas seguintes memórias: 1ª) Minha relação com a família e a escola: escreveu-se sobre as relações familiares, suas origens, lembranças das brincadeiras e dos laços de amizades construídos na infância; as relações organizadas na escola, relacionando estas lembranças com as práticas dos seus docentes. 2ª) A minha atuação como alfabetizadora antes e depois do PNAIC: evocaram-se memórias referentes à trajetória docente na alfabetização e antes e depois da inserção do PNAIC. Ênfase nas práticas didático-pedagógicas. 3ª) Como percebo e me sinto em relação ao PNAIC e a minha prática, quais lacunas percebo e quais demandas de formação gostaria de construir para o fortalecimento de minha ação docente. 5º Momento - Transcrevemos as nossas ações do espaço

Aproximadamente 500h ou 21 dias	presencial para o virtual mediante aplicativo *WhatsApp*, dando continuidade ao momento presencial anterior. Trabalhamos a escrita narrativa, a socialização dessa escrita e a reflexão da mesma em um único procedimento.

FASES	DESCRIÇÃO
Encontro III (Auto)biografando-me 3h	6º Momento - O texto (auto)biográfico foi socializado, e o convite feito para a reescrita dos textos, considerando a sugestão do roteiro apresentado
Encontro IV Socialização das (auto)biografias	7º Momento – Apresentação da escrita (auto)biográfica final e da continuação do nosso projeto de formação em exercício.
Duração	
4 h.	**Total de Horas: 515h**

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

1.5.1 ENCONTRO I[21] - SUJEITO DA NARRATIVA

A casa

É um chalé com alpendre, forrado de hera.
Na sala, tem uma gravura de Natal com neve.
Não tem lugar pra esta casa em ruas quem se conhecem.
Mas afirmo que tem janelas,
claridade de lâmpada atravessando o vidro,
um noivo que ronda a casa
- esta que parece sombria –
e uma noiva lá dentro que sou eu.
É uma casa de esquina, indestrutível.
Moro nela quando lembro,
quando quero acendo o fogo,
as torneiras jorram,
eu fico esperando o noivo, na minha casa aquecida.
Não fica em bairro esta casa infensa à demolição.
Fica num modo tristonho de certos entardeceres,
quando o que um corpo deseja é outro corpo pra escavar.
Uma ideia de exílio e túnel.

Prado (1978, p. 24)

[21] Os nossos encontros presenciais aconteceram ao redor de uma mesa posta para café da manhã no jardim da residência da colega Guida, na cidade de Valença – BA, que gentilmente resolveu o nosso problema de local para a realização das nossas atividades. Nas manhãs de fevereiro e em uma manhã de março de 2017, vimo-nos presentes e bem acolhidos naquele jardim, exceto por um único encontro no espaço da escola, *lócus* dessa pesquisa. O clima dos encontros foi de descontração e informalidade. Meus profundos agradecimentos por tamanho carinho.

O nosso primeiro momento do ateliê (auto)biográfico aconteceu no dia 11 de fevereiro de 2017, às 08h com a distribuição e leitura do poema "A casa" de Adélia Prado. Utilizamos o poema como dispositivo para apresentarmos o tema gerador do nosso primeiro encontro. Acreditamos que as palavras de Prado possibilitariam uma série de leituras por parte dos nossos sujeitos, o que permitiria adentrarmos cada vez mais em seus universos vocabulares e melhor conhecer suas histórias de vida-formação.

Adotamos a visão de que o conhecimento é resoluto da experiência humana e se expressa mediante o seu universo vocabular. É através dessa leitura que os sujeitos detêm sobre o universo, que devemos partir para problematizar questões e construir novos conhecimentos, sempre pensando que as relações entre os sujeitos devem ser de construção e por esse motivo devem ser dialógicas (FREIRE, 1987).

A leitura do poema deu-se de forma individual e posteriormente pela professora Guida. Após a leitura abriu-se o debate sobre as possibilidades para pensarmos as palavras da autora Adélia Prado. Segundo a professora Edna, existe no poema a impressão de privacidade, e ao mesmo tempo certa liberdade. A professora Sofia relatou que essa casa é do imaginário dela, das suas memórias. Depois que cada professora apresentou as suas possíveis visões e intuições sobre o poema, concluímos com uma certeza: ele falava de lembranças; existe uma voz poética que reconstrói o tempo mediante a memória; a memória era o próprio tempo; era a própria ideia de que o tempo podia existir. Percebeu-se que a palavra-chave do texto, o tema gerador contido no poema e que balizou o encontro, era a "memória".

A memória tornou-se o elemento a conduzir o nosso encontro e, por esse motivo, foi sendo problematizada. Distribuímos um *kit* com caderno, estojo e material escolar, e informamos a cada uma das nossas interlocutoras que aquele material serviria para fazermos anotações, escrever as nossas impressões e registrarmos o que desejássemos sobre os nossos encontros. Ao término dos ateliês (auto)biográficos, serviriam para escrevermos as nossas memórias (auto)biográficas, nossas memórias de autoformação.

Apresentamos e problematizamos a nossa escolha pela experiência, pela memória, pelas histórias de vida e pelas narrativas como matéria prima para a formação do professor e da nossa metodologia. Na sequência, mostramos e discutimos como foi pensado e como aconteceriam todas as fases dos ateliês (auto)biográficos, até chegarmos a nossa escrita final. Considerando as falas de Delory-Momberger, (2006, p. 366), que diz: "Desde essa primeira fase, são notificadas as regras de 'segurança' visando responsabilizar cada um sobre o uso que faz de sua palavra e sobre o seu grau

de engajamento". Apresentamos o Termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e novamente fizemos uma leitura enfatizando as fases da pesquisa e os dispositivos, os seus objetivos, os possíveis riscos e benefícios que o estudo implicaria. Depois de finalizarmos a leitura do TCLE, falamos sobre a importância da preservação daquelas memórias e de como era imprescindível aprendermos a escutar o outro, mesmo que fosse necessário anotar possíveis perguntas, pois jamais deveríamos interromper o colega quando ele estivesse falando. Acordamos que estaríamos todos os presentes, nos demais encontros. Bem como, tudo que ali fosse dito permaneceria naquele lugar, pois aqueles eram momentos íntimos e era imprescindível resguardar o que cada um havia dito. Acordamos ser cuidadosos com os nossos juízos de valores e como colocaríamos as nossas impressões sobre a fala do colega. Desta forma, pouco a pouco, fomos elaborando, negociando e oficializando o nosso contrato biográfico, documento que iria regular a nossa ação dentro daquele ambiente.

Seguindo a formatação que gerimos para o ateliê, o nosso segundo momento também ocorreu no nosso primeiro encontro. Essa opção se deu devido a um cronograma apertado e a indisponibilidade dos interlocutores dessa pesquisa para se reunir presencialmente no número de encontros que havíamos organizado. Essa realidade nos obrigou a desenvolver novas adaptações para o que tínhamos preparado.

Esse momento foi bastante especial: voltamos ao material resultante da transcrição das entrevistas narrativas como mote para a reflexão daquilo que havia sido narrado. Essa decisão reflete a nossa fala anterior, quando apontamos que a metodologia usada para as entrevistas narrativas não nos possibilitou esse diálogo reflexivo sobre o que estávamos gravando. Cada professora recebeu sua entrevista narrativa transcrita e foram convidadas: a realizar a leitura da mesma; a confrontar o que cada uma disse com o material que foi transcrito; a fazer anotações sobre as suas impressões acerca do que disse; a disponibilizar a sua escrita com as colegas mediante um resumo oral das entrevistas narrativas e das suas impressões sobre suas falas.

Finalizamos esse encontro com uma análise individual e coletiva do material apresentado, oportunizando um diálogo sobre as trajetórias apresentadas e compartilhadas a partir das suas similaridades, das suas diferenças, dos caminhos percorridos, de como nos construímos como professores/as alfabetizadores/as, tendo em vista a nossa relação com a alfabetização antes e após o PNAIC.

A leitura dos documentos durou cerca de uma hora e, após esse momento, cada professor compartilhou as suas impressões sobre esse momento. Lembramos aos

participantes que não deveríamos fazer intromissões durante o relato, para garantir quer a fala não fosse interrompida e que a intromissão pudesse influenciar o narrador. Cada sujeito foi convidado a anotar o que desejava comentar e assim, abriríamos a discussão após todos terem relatado as suas impressões.

Foi notória a admiração dos sujeitos ao lidar com as suas trajetórias escritas, ou, como disse Guida (2017, Informação Verbal): "Uma experiência maravilhosa ao ler o texto. Quando você lê é diferente de ser gravado, gostei!". Entrar em contato com a própria história de vida narrada possibilitou às participantes dessa pesquisa, deslocar-se do tempo e do espaço que hoje ocupam, para buscar compreender como essas trajetórias foram sendo constituídas em suas realizações e dificuldades. Este procedimento gerou uma série de sentimentos e sensações, e por diversas vezes observamos um ar de contentamento, de pertença e reconhecimentos frente às narrativas. Observamos a ênfase que foi dada quando entrevistadas buscavam verificar se as narrativas correspondiam aos acontecimentos que elas julgavam "reais". Poucas foram as tentativas de ajustar qualquer contradição encontrada no texto.

Apresentamos uma coluna com trechos de narrativas que foram registradas em nosso caderno de campo durante o Encontro I, e selecionadas, por entendermos que eram significativas, para compreendermos os objetivos estabelecidos nessa pesquisa e como as professoras têm entendido o PNAIC e a sua formação.

Quadro 10: Análise temática. Entrevista Narrativa. Ateliê I.

TRECHOS DAS NARRATIVAS (UNIDADE DE CONTEXTO)	**ESSÊNCIA DO TEXTO (SIGNIFICADO REFORMULADO)**	**ARGUMENTOS**
O professor fica engessado se quiser. É ele que está na sala de aula e tem autonomia para ministrar sua aula. Nem sempre dá para seguir a rotina, e vamos de plano B. (EDNA, 2017, Informação Verbal)	No contexto da sala de aula, o professor pode fazer como acredita e deseja.	O uso das palavras *engessado*, *autonomia*, *passo-a-passo* e *pronto* nos remete à ideia de que o professor, com o PNAIC, perdeu sua autonomia e tende a se sentir como mero aplicador. Contudo, o termo **se quiser** nos aponta a ideia de transgressão, de burlar. Segue a rotina do programa se desejar, pois em sala de aula ele
O professor não tem autonomia com PACTO. (SOFIA, 2017, Informação Verbal)	O PACTO não permite ao professor decidir o que fazer.	
O PNAIC veio como uma surpresa, uma bagagem muito grande para mim. Já que estava com uma turma de 30 alunos e tinha muitas dificuldades de seguir o passo-a-passo. Deveríamos ter nosso plano de aula, mas recebíamos um plano	O PNAIC apresentou um novo modo de alfabetizar e nos foi retirada a autonomia.	

pronto. Não tínhamos liberdade de procurar outros materiais. (SARA, 2017, Informação Verbal)		pode fazer como desejar.
Tema: Concepções sobre o PNAIC. Subtema: Autonomia Docente.		

TRECHOS DAS NARRATIVAS (UNIDADE DE CONTEXTO)	**ESSÊNCIA DO TEXTO (SIGNIFICADO REFORMULADO)**	**ARGUMENTOS**
Já tive turma de trinta alunos e só três sabiam ler. Não tínhamos o Pacto e eu trabalhei o ba – be – bi e, naquele momento, deu certo. Quando iniciou o Pacto modificou tudo (EDNA, 2017, Informação Verbal)	O Pacto propõe outra forma de ensinar, mas tenho certeza que o aluno aprendia quando ensinávamos o ba-be-bi-bo-bu.	Mesmo dizendo que acredita no PNAIC os professores sempre apontam o método sintético (fônico) como instrumento de alfabetização eficaz. A psicogênese da língua escrita e os processos de apropriação da língua escrita e falada pela criança é algo relativamente novo para as professoras que tiveram a sua formação atrelada aos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. Questiona-se a eficácia da proposta do PNAIC frente a um saber consolidado. Questiona-se a ação da escola frente a proposta do PNAIC, pois segundo essas professoras a escola não tem se planejado para planejar como e de que forma implementar o PACTO. Assim, o programa acontece à revelia da escola.
Com o Pacto vem um turbilhão de informações, já mudei muita coisa, mas confesso que no começo fiquei com um pé atrás. (EDNA, 2017, Informação Verbal)	O pacto apresenta uma nova proposta de alfabetização e isso me faz duvidar dele.	
Tema: Concepções sobre o PNAIC. **Subtema:** Concepções de alfabetização.		

TRECHOS DAS NARRATIVAS (UNIDADE DE CONTEXTO)	ESSÊNCIA DO TEXTO (SIGNIFICADO REFORMULADO)	ARGUMENTOS
O deslocamento para a formação é muito cansativo, as formações não acontecem regularmente. Falta transporte e alimentação, já que passamos o dia todo e não estamos na nossa unidade de ensino. (EDNA, 2017, Informação Verbal)	As formações são irregulares.	Existe queixa dos professores devido ao deslocamento que se faz para chegar ao *lócus* das formações; quanto à falta de transporte, alimentação e de um cronograma que garanta que a formação aconteça regularmente. Uma formação pode acontecer depois de meses que a última se deu. As formadoras acompanham a implantação da rotina didática e seu desenvolvimento em sala de aula. Essas visitas deveriam ser regulares, contudo, não acontecem em todas as salas de aula. Quando acontecem, as formadoras não fazem uma devolutiva do que foi observado naquelas visitas. Assim, as professoras ficam com dúvidas das suas atuações perante a proposta do PNAIC. É preciso articular as formações do PACTO com o espaço da unidade de ensino.
As formadoras vão poucas vezes a nossa sala de aula. Eu preciso ser avaliada e receber a devolutiva. (EDNA, 2017, Informação Verbal)	Não é satisfatório o acompanhamento das formadoras.	
As formadoras precisam estar mais na sala de aula vivenciando a nossa realidade. (SARA, 2017, Informação Verbal)	A presença das formadoras no ambiente escolar é insatisfatória.	
O professor precisa de formação. O Pacto foi um impacto no primeiro momento, mas com as formações, o passar do tempo, o programa foi nos ajudando a ensinar os nossos alunos. (SARA, 2017, Informação Verbal)	O professor precisa de novas informações e o Pacto tem nos propiciado novos conhecimentos.	
A escola precisa ter um planejamento todos juntos. Fazemos o planejamento com os colegas com que temos mais afinidades (EDNA, 2017, Informação Verbal)	A escola não tem um planejamento satisfatório.	
.**Tema**: Concepções sobre o PNAIC **Subtema**: Formação; Implantação do Programa		

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Vamos mergulhar no Encontro II e compreender como as tessituras das reescritas das narrativas foram realizadas e os sentidos atribuídos pelas narradoras.

1.5.2 ENCONTRO II – REESCREVENDO NARRATIVAS

Os professores da minha escola

A professora de Matemática,
com suas contas complicadas,
falando em equações,
no Teorema de Pitágoras.

A professora de Português,
com seu modo indicativo,
falando em advérbios,
interjeições, substantivos.

A professora de Geografia,
com seus complexos regionais,
falando em sítios urbanos,
em pontos cardeais.

A professora de Ciências,
com seus ensinamentos ecológicos,
falando em evolução,
em estudos biológicos.

A professora de História,
com seus povos bizantinos,
falando na Idade Média,
no Imperador Constantino.

A professora de Inglês,
com seus don't, do e does,
falando em personal pronouns,
na diferença entre go e goes.

A professora de Artes,
com suas obras e seus artistas,
falando em artes ópticas,
em pintores surrealistas.

O professor de Educação Física,
com suas regras de voleibol,
falando sobre basquete,
em times de futebol.

Os professores da minha escola,
com suas matérias que às vezes não entendemos,

falando em todas as coisas,
que aos poucos vamos aprendendo.

Pacheco (2003, p. 36)

"Os professores da minha escola" foi o poema de Pacheco que elegemos como elemento para introduzir o tema gerador com o qual trabalhamos em nosso segundo encontro, que ocorreu no dia 18.02.2017, às 08h com término às 12h. Pedimos para que cada professora fizesse a leitura silenciosa do texto e depois fizemos a leitura de forma coletiva.

Para professora Sofia (2017), o poema a fez lembrar de que é preciso superar a fragmentação dos saberes, e que nós, professores somos sujeitos aprendizes, e o trabalho interdisciplinar ainda nos é um desafio. Sara (2017) percebeu que é preciso integralizar o conhecimento produzido pelas disciplinas; para Edna (2017), o poema discute e revela como as subjetividades dos sujeitos influenciam as suas práticas pedagógicas, e como cada professor tem o seu 'jeitinho', as suas características e como eles marcam as memórias dos sujeitos e de que maneira nós, professores, temos como referência nossos professores com relação às nossas práticas.

Após a discussão, era explícito que o nosso encontro ainda tratava das memórias e nos convidava a relembrar a escola como um espaço que faz parte de nós, seja como aluno, seja agora como professores e professoras.

A professora Edna foi tocada profundamente pelo poema e, tomada pela emoção, chorou compulsivamente, levando-nos às lágrimas. A professora iria mudar de escola, contudo, após frequentar os encontros organizados para o ateliê e discutir a sua trajetória pessoal e profissional, ela cambiou a ideia. Segundo a professora, era preciso respeitar a trajetória que ela havia construído e as relações de amizades que são importantíssimas para o desenvolvimento humano e profissional de cada sujeito. O que nos fez lembrar que "a escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve." (GADOTTI, 2007, p. 12). Portanto, a escola é viva, dinâmica tal qual a vida e dela fazemos e tomamos parte.

Tal situação nos convidou a pensar sobre a nossa ação naquele momento e a nossa importância no papel de quem organiza e lidera tais procedimentos, capazes de ativar nos sujeitos as suas memórias e, consequentemente, as suas histórias e sentimentos. Esta situação nos pôs em alerta para que jamais esquecêssemos que estávamos lidando com humanos e que precisávamos atentar que entrar em contato com

as emoções poderia possibilitar a "[...] à explosão afetiva e emocional." (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.366). A emoção foi um dos sentimentos corriqueiros durante esse procedimento, pois o próprio procedimento implica provocar os nossos sujeitos a se deslocarem e reviverem antigas situações, acontecimentos.

O Encontro II correspondeu ao que nominamos de 4º e 5º momentos de nossa formação, acontecendo em dois períodos específicos: o primeiro presencial, e o segundo no espaço virtual, propiciado pelo aplicativo *WhatsApp*. A escolha do espaço virtual ocorreu devido a impossibilidade das nossas participantes para um novo momento coletivo e nos remeteu ao que nos afirma Creswell (2014, p. 55), "Onde colocamos os sons, as mensagens de e-mail e das redes sociais? Inquestionavelmente, a espinha dorsal da pesquisa qualitativa é um amplo levantamento de dados, provenientes de múltiplas fontes de informações." Este acontecimento nos fez lançar mão de outro dispositivo e (re)planejarmos a ação em campo e aprender com a riqueza e não linearidade que nos desafia nos processos de aprender a pesquisar.

Partimos, portanto, para a construção do esboço da nossa segunda escrita narrativa. Estamos considerando como um primeiro rascunho dessa escrita de si, os resultados das transcrições das entrevistas narrativas. Para esta ação, tomamos como eixos impulsionadores para a escrita tais temáticas: 1º Minha relação com a família e a escola – desejávamos evocar as memórias sobre as relações familiares, no que tange ao contexto da educação doméstica e das vivências significativas desses sujeitos como crianças, a fim de identificar as lembranças das brincadeiras, os laços de amizades construídos e como esses momentos ajudaram a constituir cada sujeito; além da sua relação com o espaço escolar, com seus colegas e docentes. 2º Minha atuação como alfabetizadora antes e após o PNAIC - desejávamos entrar em contato com as representações que esses profissionais faziam e fazem sobre os processos de alfabetização, tendo como ponto de partida e de comparação as suas atuações anteriores e posteriores à implantação do PNAIC em nosso município. 3º Como percebo e me sinto em relação ao PNAIC e a minha prática, quais lacunas e quais demandas de formação gostaria de construir para o fortalecimento de minha ação docente. Nesse momento, desejávamos compreender como esses sujeitos têm transitado nesta formação docente, quais as provocações que esta formação tem produzido e como estas respostas possivelmente nos forneceriam elementos para pensar um projeto de formação em exercício em nossa unidade escolar.

Elegemos tais memórias a serem evocadas, pois desejávamos nesse encontro produzir a nossa primeira narrativa autobiográfica e sua socialização, considerando que nesta etapa:

> [...] O formador apresenta os eixos precisos que orientam a narrativa autobiográfica: pede-se aos participantes que reescrevam seus percursos educativos evocando figuras marcantes (pais, adultos, pares), as etapas e os eventos (positivos/ negativos) desse percurso em seus múltiplos aspectos (educação doméstica, escolar, para escolar, experiencial); nas reconstruções do percurso profissional, cuja demanda diz respeito às primeiras experiências de trabalho remunerado, às figuras e aos encontros que exerceram influência nas decisões profissionais. Essa primeira narrativa, de aproximadamente duas páginas, salienta o 'rascunho', o esboço, e representa o esqueleto da autobiografia posterior. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 367)

O nosso ateliê funcionou com um grupo pequeno de apenas quatro professoras. Originalmente os ateliês formam subgrupos, que são compostos por grupos de três participantes; com quatro participantes nos pareceu inviável essa subdivisão. Diferente dos demais ateliês (auto)biográficos, os nossos encontros presenciais contaram com a presença de duas escribas, que foram registrando todas as nossas conversas e posicionamentos. As escribas[22] são professoras em nosso município, e a presença de ambas, em momentos distintos, foi acordada por todos e se deu após explicarmos como funcionariam os ateliês. Minhas interlocutoras nessa pesquisa, afirmaram que não gostariam de fazer papel de escriba umas para outras, pois a escriba seria eleita entre os pares e teria a incumbência de anotar as narrativas e as intervenções dos participantes (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Entendemos que os textos produzidos por nossas escribas e que compõem os nossos textos de campo, fazem parte da nossa pesquisa e nos serve como material que reconstrói as experiências dos sujeitos e as formas com que lidamos para acessá-las, a fim de responder ao nosso objetivo de pesquisa. Os textos de campos são, acima de tudo, a nossa forma de falar sobre os dados da nossa pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), e por esse motivo, é uma decisão intencional descrever o nosso passo-a-passo e apresentar momentos que servirão de experiência e inspiração a outros pesquisadores, pois uma descrição generalizada deixa lacunas e não nos possibilita

[22] Decidimos introduzir as escribas em nossos encontros presenciais e acordamos que elas deveriam permanecer em silêncio durante a realização de todo o ateliê, podendo fazer alguma inferência somente após o término do encontro.

saber como o pesquisador chegou aos resultados, quais passos percorreu. “Relatório holístico - O relato de múltiplas perspectivas, identificando os muitos fatores envolvidos em uma situação.” (CRESWELL, 2014, p. 52). As descrições das situações fazem parte das situações do contexto e dos processos experimentados.

Optamos por utilizar os poemas com os quais trabalhamos em nossos encontros e, a seguir, transcrevemos algumas partes do texto, que percebemos como relevantes para análise, considerando o nosso objetivo da pesquisa e a questão investigativa a ser respondida. Ressaltamos que os textos a seguir foram produzidos por uma das nossas escribas enquanto o diálogo entre pesquisador e colaboradoras da pesquisa aconteciam, dotados de fecundos dados e reflexões. Nossas primeiras análises sobre estas narrativas, aparecem posteriormente às falas de nossas interlocutoras de modo topicalizado, sintetizando as pistas que emergiram nos textos das docentes.

- *O pesquisador direcionou a discussão para atuação como alfabetizadora antes do PNAIC.*

Edna (2017, Informação Verbal*)* – *Eu continuo a mesma professora, porém com outra visão, pensamento e olhar voltados para a prática da alfabetização. Eu aprendi que em relação à Contação de História, é importante utilizá-la para despertar o interesse do aluno. No que diz respeito a escrever do seu jeito, de forma espontânea é importante para que possamos compreender o nível de escrita que a criança se encontra. Antes eu não sabia; foi depois da formação que aprendi a identificar o nível silábico. Antes eu já gostava de ler, depois da formação passei a gostar mais. Meu olhar mudou, mas ainda trago um pouco do conhecimento tradicional. Eu continuo a mesma, porém, com a formação ganhei um novo modo de pensar sobre a prática pedagógica, a forma de alfabetizar, de questionar as coisas, de ver o sentido delas.*

1 - A professora se apodera da rotina didática do programa para demostrar o que modificou dentro da sua atuação docente;

2 - Destacamos a expressão “Eu continuo a mesma” utilizada pela docente quase no fim da narrativa – talvez seja uma forma inconsciente da professora mostrar que existe certa

resistência ao programa ou a parte dele. Tal ideia é reforçada pela fala seguinte: “ainda trago um pouco de conhecimento tradicional”;

3 – A professora vai apontando as possíveis mudanças que o PNAIC propiciou;

4 - A fala tenciona mudanças e conflito – eu mudo, entendo porque mudo, mais ainda me questiono sobre essa mudança.

Sara (2017, Informação Verbal*) – Antes eu trabalhava das partes para o todo, o PNAIC incentiva e orienta o trabalho do todo para as partes. Partindo de poemas, fábulas e outros textos. Antes eu não contextualizava e também não sistematizava o trabalho alfabético.*

1 – A utilização e repetição da palavra **antes** como forma de marcar as mudanças que ocorrem com o contato do PNAIC;

2 – Apresenta consciência das mudanças ocorridas em suas ações didático-pedagógicas e reconhece que o PNAIC contribuiu para tal.

Guida (2017, Informação Verbal*) – O novo para mim dentro do PACTO foi o Escrevendo do seu jeito, eu achei bárbaro! Não aceitava o fato de não didatizar a leitura.*

1 – Apresenta elementos positivos e negativos com relação ao programa, dando ênfase aquilo que considera positivo e inovador para sua prática, relativizando o PNAIC mas reconhecendo suas contribuições;

2 – A palavra **novo** é posta como o marco das mudanças ocorridas em contato com o PNAIC. Contudo, percebo a utilização da palavra como uma marcação que traduz deslocamento da zona de conforto; possibilidade de adentrar a um conhecimento novo, uma ação não consolidada pela profissional;

3 – Não aceitava não didatizar – posto como marcas da negação [repetida] que o novo propunha frente às suas concepções de alfabetização.

Sofia (2017, Informação Verbal*) – Eu contava histórias e perguntava a elas o que elas achavam. Questionei a orientadora por quais motivos não podia mais fazer isso. Me*

angustiava ver as crianças escrevendo errado entre aspas. Queria logo corrigir a todo custo. Foi difícil no início, mas depois eu vi que a criança mesmo percebia com o tempo e escrevia certo, ela mesmo se auto corrigia.

1 – Demostra os conflitos que o PNAIC apresenta devido a uma nova proposta de trabalho;

2 – Ênfase em sentirmos que expressa esse conflito: angústia;

3 – Necessidade em definir o que é certo ou errado, impossibilidade de entender que a alfabetização é resultado de um processo, até que o próprio movimento do programa a faz perceber como os resultados se dão e aparecem. Prestar sentido: *Percebia com o tempo.*

- *O pesquisador questiona: Como foi o seu primeiro dia no PACTO?*

Sofia (2017, Informação Verbal*) – Eu lembro da angústia que senti. Eu achava que não ia dar conta, era muita coisa. Questionei se eu ia consegui, pois tinha muitas dúvidas. No início, as formadoras do PNAIC mandavam planejamento, textos e atividades prontas, acho que isso facilitou. Tinha muito medo de quebrar a rotina, mas tinha dia que estava sem voz e nem lia a história.*

1 – O programa é visto como algo novo e que assusta, gerando uma série de sentimentos negativos, frente à necessidade de modificar a prática pedagógica para se ajustar ao programa. Ênfase ao sentimento de incapacidade, negação frente ao programa;

2 – A professora afirma que o planejamento era enviado pronto e elas apenas deveriam aplicar e isso para ela ajudou, pois tinha muitas dúvidas, (em outro momento a mesma professora critica a utilização de planejamentos prontos como uma visão instrumentalista do PNAIC, contradizendo a fala supracitada);

3 – Demostra receio em fazer diferente do que a rotina mandava, contudo, nem sempre consegue seguir essa rotina. Este é um indício de que sair da "zona de conforto" é trabalhoso e dá receio, por ser algo novo;

Sara (2017, Informação Verbal*) – Eu sentia medo quando o colega me convidava para ir à biblioteca com os alunos fazer a leitura de livros infantis. Eu dizia, a rotina não era essa, eu me questionava. O primeiro momento no Pacto foi assustador, foi apresentado vários cartazes com números, letras, planejamentos extensos e cartazes com o nome completo dos alunos.*

1 – *Medo, assustador*, são termos utilizado para expressar os sentimentos frente as mudanças de paradigmas que o PACTO propõe;

2 – Novamente é apresentado um receio de não seguir os passos demarcados na rotina que o programa propõe, ou dificuldade em adaptá-la;

3 – Apresenta dificuldade em lidar com a rotina do programa, a partir das necessidades da turma, o que tem implicado na adaptação da rotina frente a essas demandas.

Guida (2017, Informação Verbal*) – Quando eu vi a rotina do PACTO não fiquei surpresa, pois já tinha familiaridade com a rotina da EJA, mas, eu usava uma rotina um pouco diferente, não eram os mesmos nomes, mas alguns momentos eram os mesmos.*

1 – A professora busca similaridade entre a proposta do PACTO com a de outros programas e formações que já tinham vivenciado.

Edna (2017, Informação Verbal*) – Eu achei tudo novo, tinha muita coisa: tinha o cartaz da rotina para que o professor lesse. Fiquei me questionando se daria certo. O pior é que fui para uma sala com vinte alunos em que só dois sabiam ler, todas as crianças brigavam e eu não tinha ajuda. Foi muito difícil colocar a rotina do PACTO em prática. Foi muito triste, chorei muito, não me controlei. Depois foi passando, mesmo com toda dificuldade as coisas mudaram e no segundo ano de PACTO eu incorporei melhor a rotina. A rotina é muito grande e, no início, o tempo não dava.*

1 – O novo provoca incerteza e gera sofrimento, pois não se tem certeza do que virá. Tristeza, choro e falta de controle são sentimentos que a adesão ao PACTO provocou

nas professoras, pois esse "novo" conhecimento desloca as docentes, provoca desequilíbrio, para que novas aprendizagens sejam gestadas;

2 – O desconforto que a apresentação do PACTO gera vai sendo superado com a apropriação que a experiência produz;

3 – A rotina do PACTO exige tempo para que a professora passe a conhecê-la e a dominar os seus momentos;

4 – O ambiente alfabetizador como uma exigência para as turmas de alfabetização parece ser uma novidade, e isso tenciona, aborrece e descontrola.

Guida (2017, Informação Verbal*) – Eu não sabia da rotina corretamente e por isso ficava aflita, perdida. Cheguei no meio do ano e não tinha acompanhamento na rotina de matemática.*

1 - A professora nos chama atenção do seu desconhecimento frente ao programa. A fala da professora nos remete ao que estamos nominando de Despactuação; este termo faz referência às muitas professoras contratadas que estão trabalhando com o programa e que não obtiveram formação. O mesmo ocorre quando o professor que teve a formação muda de série/ano. Ou mesmo quando o município esquece que é importante linearidade durante as formações.

- *O pesquisador questionou como cada profissional se percebia e se sentia em relação ao PACTO.*

Edna (2017, Informação Verbal*) – Preciso de um retorno, ou seja, preciso saber se as formações que tive e o que estou fazendo corresponde realmente ao que foi passado nas formações. [...] Para mim é difícil se auto avaliar. Por isso é preciso que alguém observe. Às vezes cada um faz a rotina de forma diferenciada. Todo dia nas formações eu via coisas novas. Por exemplo, nas formações, quando formava os grupos, eu via quanto era desarmonioso o ponto de vista dos professores.*

1 – Prestar sentido: “preciso de retorno” / “preciso saber” / “é difícil me auto avaliar” / “preciso que alguém observe” – demostra insegurança frente ao seu trabalho, considerando que esta professora é convidada a reconfigurar a sua concepção sobre o processo de alfabetização, e que necessita do olhar do outro para dizer a ela sobre o seu fazer, e o que é preciso ser revisto.

Guida (2017, Informação Verbal*) – Eu não vi o resultado do Pacto na minha sala de aula. Eu não consegui consolidar os direitos de aprendizagem dos meus alunos. Quando eu ia na turma de minha colega e via todos os alunos lendo, eu me sentia humilhada, pois, a divisão de alunos feita não foi bem-feita e eu não consegui avançar com a turma.*

1 – A professora refere-se aos conhecimentos que correspondem a cada ano que o aluno frequenta. Foi apontado que ocorre uma divisão de alunos na qual ela ficou com aqueles que não tiveram os seus direitos de aprendizagem consolidados no ano anterior, e afirma que, por tais motivos ela não conseguiu que os discentes consolidassem os direitos no ano em que foram seus alunos. Tal situação gera um sentimento de culpa e de incapacidade. Ela atribui o fracasso com os estudantes à divisão da turma “que não foi bem-feita” e não à sua metodologia de ensino, seu tratamento didático dado em sala;

2. Afirma, taxativamente, que não reconhece o resultado do PNAIC em sua sala de aula.

Sofia (2017, Informação Verbal*) – A formações deveriam ser mais frequentes. Como trabalhar os problemas e desafios que a sala de aula impõe dentro do contexto escolar no âmbito do PACTO se as formações não acontecem? Essa situação é sinalizada e não há solução. Temos muitas crianças com dificuldades de aprendizagens, não sabemos lidar com tais situações.*

1 – Prestar sentido à recorrência com que as professoras apontam que as formações do PNAIC são esporádicas.

Possível núcleo temático: Percepção sobre o PNAIC.
Subtema: Formação docente; Concepções sobre alfabetização.

1.5.3 ENCONTRO II – REESCREVENDO NARRATIVAS – (FASE VIRTUAL)

Dando continuidade ao nosso segundo encontro, no que tange ao quinto momento do nosso ateliê, transpusemos o espaço da ação presencial e passamos ao sítio virtual do aplicativo multimídia de comunicação instantânea *WhatsApp*[23], que apareceu como uma possibilidade de espaço que poderia agregar a todos os participantes, sem precisar que estivéssemos todos no mesmo local.

Para fazer o uso de tal ferramenta, levamos em consideração que o aplicativo fazia parte do cotidiano de todos os participantes e, por esse motivo, todos tinham familiaridade com o recurso.

Reforçando o nosso desejo pelo uso do aplicativo encontramos no artigo: Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do *WhatsApp* de autoria Kaieski, Grings e Fetter (2015), uma revisão da literatura científica sobre a utilização do aplicativo como ferramenta pedagógica em estudos desenvolvidos no Brasil e em outras partes do mundo, evidenciando as potencialidades do aplicativo como instrumento de ensino e aprendizagem. Corroborando com o pensamento de Costa (2007, p. 99), quando este nos diz que "o educador deve aproveitar as potencialidades do celular, como recurso pedagógico, tendo em vista que é uma realidade presente na vida de todos os educandos". Cada vez mais, o uso das tecnologias móveis vem sendo estudado e aplicado como mecanismo de aprendizagem, como espaço de mediação e interação para a pesquisa cientifica.

> A aprendizagem móvel envolve o uso de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de permitir a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar. A aprendizagem pode ocorrer de

[23]Cabe explicitar que com o replanejamento do ateliê de pesquisa presencial, em virtude da incompatibilidade de horário para os encontros presenciais, pusemos-nos a pesquisar outra forma de realizar os ateliês e descobrimos o grupo focal online, e por analogia realizamos o ateliê online, utilizando o dispositivo do *WhatsApp.* O grupo focal online é um dispositivo de levantamento de informações semelhante ao grupo focal presencial. Sua principal característica, não obstante, é a de ser realizado em ambiente virtual, dispensando a presença física dos participantes para que haja interação e, consequentemente, comunicação entre eles. Esta diferenciação é apontada como uma das principais vantagens dos grupos focais online. Para maiores informações consultar: (ABREU; BALDANZA; GONDIM, 2009). Para nosso estudo, foi uma decisão acertada e se mostrou produtiva e de muito aprendizado, sobretudo por nos ensinou a encontrar outros dispositivos que atendam às demandas da pesquisa, visando a efetiva participação dos sujeitos.

> várias formas: as pessoas podem usar aparelhos móveis para acessar recursos educacionais, conectar-se a outras pessoas ou criar conteúdos, dentro ou fora da sala de aula. (UNESCO, 2014, p. 8)

O aplicativo serve para a troca de texto, fotografias, vídeos e outras mídias. Como ferramenta de formação docente entendemos que a troca de textos e de outras mídias obrigaria o registro escrito que se juntaria às diversas anotações feitas pelos participantes em seus cadernos pessoais, juntando-se aos registros das escribas, e todo esse material ajudaria a compor um esboço do que viria a ser esse texto (auto)biográfico e o que resultaria em nossas memórias ou memoriais (auto)biográficos de formação.

Iniciamos a nossa fase virtual apresentando às professoras como iríamos estruturar o passo a passo do nosso trabalho. Acordamos que o grupo de *WhatsApp* **Como anda o Pacto?** serviria como dispositivo da nossa penúltima fase do ateliê e nele apresentaríamos um texto imagético que poderia vir seguido por perguntas, e cada participante deveria discorrer sobre a imagem/questão e sobre os comentários feitos pelos colegas. A discussão permaneceria no ar por no mínimo 24 horas para que outra questão fosse colocada. Nos finais de semana, a discussão era permitida, mas as imagens/questões não seriam postadas; comprometemo-nos a entrar pelo menos uma vez ao dia no ambiente virtual. Reforçamos o nosso contrato biográfico, lembrando que continuava valendo dentro do ambiente virtual.

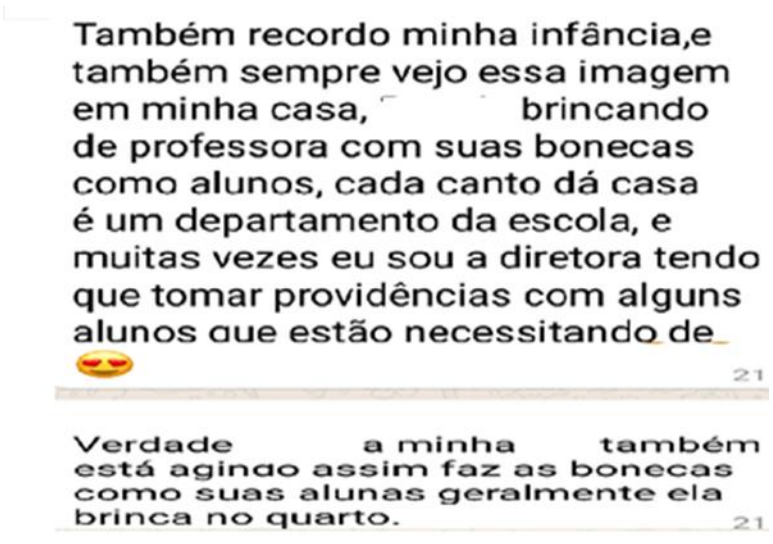
A fase virtual do ateliê foi sendo preparada para ser a mais próxima possível do nosso momento presencial, isso inclui as questões propostas que, de certa forma, retomam a discussão gerida durante as entrevistas narrativas. As imagens serviram como elementos a possibilitar o tema gerador das discussões e traduziram as questões que trabalhamos em nosso último momento presencial, formatando-se nos seguintes tópicos: Infância – nossa relação com a escola; Dificuldades na escolha da profissão - buscava evocar as memórias acerca da nossa inserção no magistério; Transporte escolar – desejávamos convidar as professoras a pensarem nas nossas trajetórias da escola, tanto na infância quanto no momento atual; Meu primeiro dia de aula – deixamos esta questão em aberto, pois a imagem remetia a lembranças do nosso primeiro dia de aula como alunos, professores ou inserido no PNAIC; Formação Continuada – a imagem intentou questionar os percursos sobre a formação e o exercício que essas profissionais tem percorrido; PNAIC – a imagem intencionava despertar as memórias que as professoras têm sobre o programa; Amizade – tinha como o objetivo evocar as memórias das professoras sobre as diversas pessoas que foram importantes em suas

vidas para que pudéssemos eleger um pseudônimo a fim de nomear as escritas de cada uma. Todas participaram efetivamente das discussões on-line no *WhatsApp,* conforme atestam os registros apresentados neste capítulo, a seguir.

Cada uma das imagens compartilhadas e discutidas via *WhatsApp*, foram retiradas do *Google* e mostraram-se de grande valia, pois nos possibilitaram entrar em contato diretamente com as narrativas das nossas professoras. Instantaneamente éramos surpreendidos com as falas dessas professoras e logo abaixo outras opiniões surgiam. Às vezes um argumento reforçava o outro, e *emojis* surgiam como um novo texto a afirmar, questionar, contestar ou apoiar tal pensamento.

Passamos horas e horas lendo, transcrevendo e organizando os textos produzidos via aplicativo *WhatsApp* em quadros e tabelas, entretanto, elegemos apresentar a seguir um recorte com as imagens utilizadas como tema gerador e uma parte das narrativas das professoras referentes às provocações que tais imagens sugeriram, juntamente com as primeiras anotações que redigimos ao buscar apreender o que cada mensagem desejava narrar.

Figura 04 – Fase virtual do Ateliê (Auto)biográfico. Imagens 01.



(EDNA; SOFIA, 2017)

Fonte: Dados do autor, 2017.

(Imagem 01[24]) Novamente, a identificação com a figura da professora é reforçada; observa-se essa ação como uma atuação que vai se repetindo no próprio lar, a partir das brincadeiras das filhas e sobrinhas. Tal afirmativa invade o discurso de todas as professoras, o que, no mínimo, reflete a importância da figura do professor para a criança e como ela é percebida e se estabelece no seu imaginário. Contudo, a ação de reproduzir a sala de aula em suas brincadeiras é uma inclinação feminina, haja vista que todas as professoras remetem a uma ação de meninas, e quando os meninos são incluídos é sempre na perspectiva do aluno, não do professor? Essa ideia do magistério como uma profissão feminina, possibilitou a inclinação dessas professoras pela carreira?

Esta discussão fez-me recordar de uma ação recorrente dos pais de meus alunos, que, em diferentes anos, sempre me disseram que sabiam como eu me comportava, pois, os seus filhos, meus alunos, retratavam as minhas ações em suas brincadeiras (expressões, entonação de voz, gestual, etc.). A minha sala de aula era objeto de reprodução do teatro que as crianças produzem na sua abstração de brincar.

Pensar como este ato de "brincar" reproduz o espaço da sala de aula se apresenta nos depoimentos desses sujeitos e pode ser traduzido como um dos indicadores de que a carreira no magistério pode ser uma possibilidade a ser escolhida.

Figura 05 – Fase virtual do Ateliê (Auto)Biográfico. Imagens 02.

(EDNA; GUIDA, 2017)

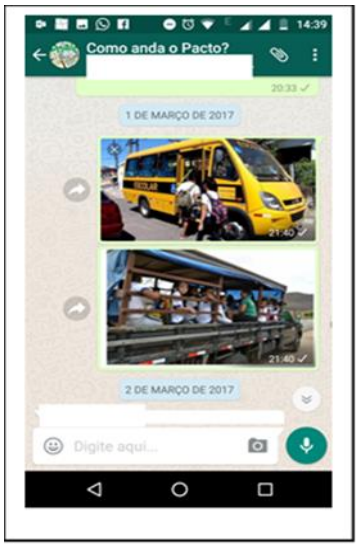
Fonte: Dados do autor, 2017.

[24] Imagem 1. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=htgnGEIcF6g>. Acesso em: 20 fev. 2017.

(Imagem 02[25]) Até que ponto a carreira do magistério era um desejo, visto que mesmo as professoras que a têm apontado como uma possibilidade iminente, uma vontade, também a mostra como uma possibilidade atrelada a uma condição social, que implica: a falta de oportunidades de estudos em sua cidade de origem; a impossibilidade de sair da sua cidade para fazer outro curso; o mercado de trabalho, como o destino após o término do Ensino Médio; a inserção no mercado de trabalho da forma mais fácil possível, que é posta como uma necessidade.

Prestar sentido à fala de Edna quando esta elege uma série de profissões como possibilidade de desejos de uma criança faz um paralelo entre realidade e possibilidade, ao apontar as dificuldades de acesso à educação que o nosso país infelizmente tem infligido às populações mais pobres e do interior do país.

Figura 06 –Fase virtual do Ateliê (Auto)Biográfico. Imagens 03 e 04.



A imagem nos lembra com nitidez o trajeto que fazemos diariamente para chegarmos até a escola onde trabalhamos. Uma parte dos alunos utilizam o ônibus escolar outros utilizam o trator. Me recordo com clareza um período de minha vida em que lecionei também em área rural onde eu e outros professores íamos de pau de arara para as escolas. Eram dias alegres quando o caminhão nos conduzia até as localidades de cada um porém, nos dias de chuva a tristeza se passava das nossas face em meio a tantas lágrimas e medo de cair nas ribanceiras😟😳😥

(SARA, 2017)

Fonte: Dados do autor, 2017.

(Imagens 03, 04, 05, 06[26]) Todas as falas implicam desde as vivências entre a zona rural a zona urbana, no trajeto para a escola, quando eram estudantes, chegando a atualidade,

[25]Imagem 2. Disponível em:< https://www.primecursos.com.br/blog/estudos/duvidas-na-escolha-da-profis sao - confira-algumas-dicas-que-podem-ajudar/>. Acesso em: 20 fev. 2017.
[26]Imagem 3. Disponível em:<http://www.fundacaoeducadora.com.br/fec/index.php/noticias2/19-desta que s-da-cidade/710-sem-transporte-escolar-alunos-tem-pagar-4-reais-para-chegar-ate-escolas>. Acesso em: 20 fev. 2017.
Imagem 4. Disponível em:<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-09-06/alunos-de-escolas-desta que-no-ideb-vao-para-aula-em-pau-de-arara.html>. Acesso em: 20 fev. 2017.

onde a chegada até o *lócus* de trabalho exige certo esforço, implica no horário do início e do final da atividade docente, bem como, na sua ação dentro da sala de aula e no espaço da comunidade. Além de refletir a relação dos trajetos que esses alunos também percorrem para ir à escola.

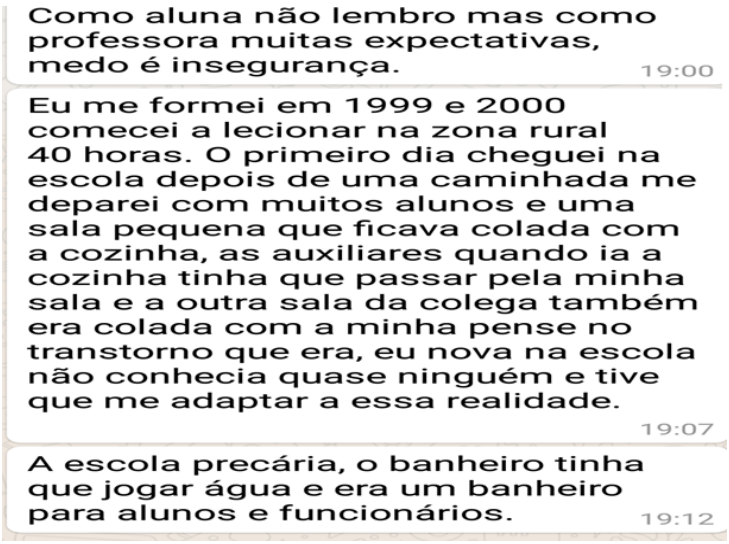
Figura 07 – Fase virtual do ateliê biográfico. Imagens 05 e 06.

(SARA; GUIDA, 2017)

Fonte: Dados do autor, 2017.

Figura 08 – Fase virtual do Ateliê (Auto)biográfico. Imagens 07.

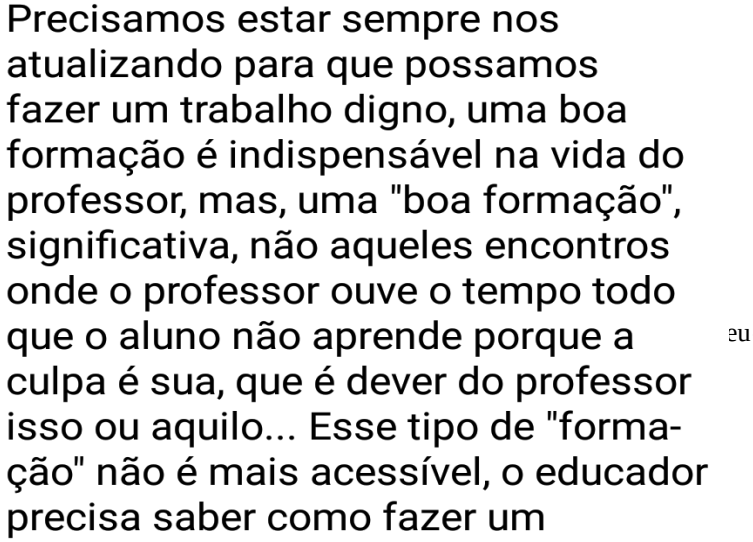
Imagem 5. Disponível em:< http://www.blogvambora.com.br/relato-de-viagem-indo-para-morro-de-sao-paulo/>. Acesso em: 20 fev. 2017.
Imagem 6. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=0ahUKEwid9tTf0KDVAhUKmJAKHcZcAP0QjxwIAw&url=http%3A%2F%2Fseduccairu.blogspot.com%2F2013%2F05%2Finfraestruturadocolegiomodelodo.html&psig=AFQjCNFwuUKGKtpvHEk S7ln4oQl5bHtChQ&us= 1500941444189626>. Acesso em: 20 fev. 2017.



Fonte: Dados do autor, 2017. (SOFIA, 2017)

(Imagem 07[27]) As palavras *expectativas, insegurança, medo* traduzem a inserção dessas professoras no magistério, considerando que elas aparecem como unidades de sentido no decorrer dos textos/diálogos que nos foi sendo apresentados pelas docentes. Tais sentidos são apontados como elementos para pensar a transição para o mercado de trabalho; para problematizar o espaço de trabalho e a situação em que a nossa educação se encontrava e ainda as características das instalações físicas, materiais e condições de trabalho. As narrativas também apontam as condições de formação dos profissionais em educação, frente aos conhecimentos discutidos e compartilhados dentro dos espaços acadêmicos e demais sítios de formação para professores. Estas condições são marcadas pela diversidade e desafios, pelas condições precárias da escola e pelo nomadismo da docente, que tem que viajar para dar aula na zona rural e vivenciar, experienciar as situações do trajeto, o desconforto, e adentrar o espaço escolar que em nada era animador em sua estrutura física e pedagógica, para realizar um trabalho digno para as infâncias dos estudantes que ali se personificavam cotidianamente.

Figura 09 – Fase virtual do Ateliê (Auto)biográfico. Imagem 08.



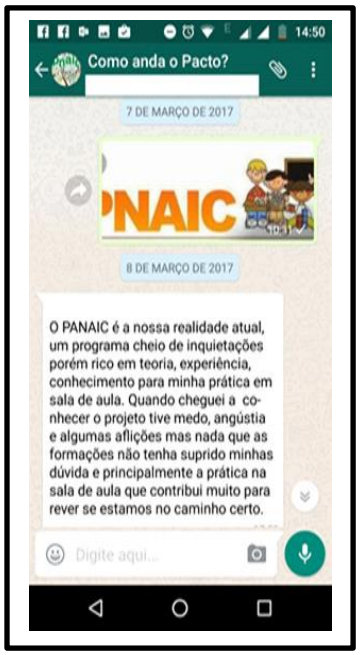
[27] Imagem 7. Disponível eu-primeiro-dia-de-aula-42275419;_lxF0X!177363 7919>. Acesso em:

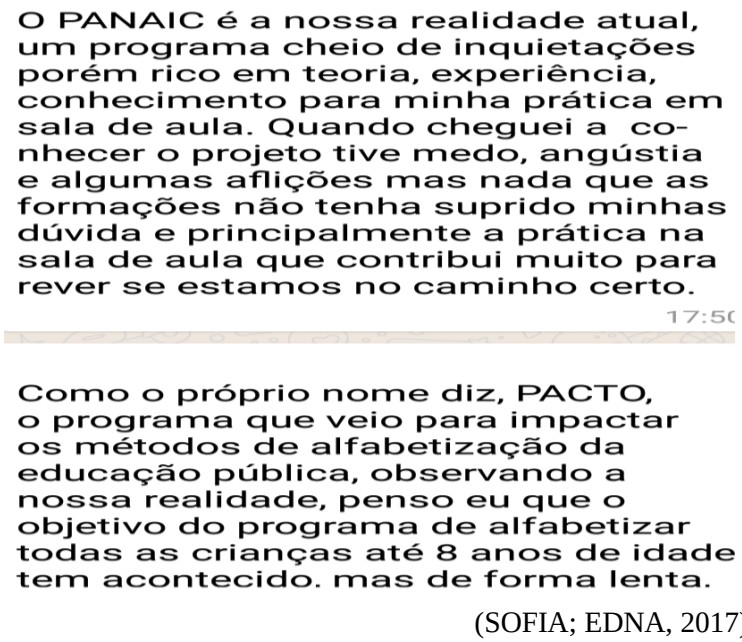
(EDNA, 2017)

Fonte: Dados do autor, 2017.

(Imagem 08[28]*)* Síntese de palavras que nos chamou atenção em virtude de suas recorrências: *indispensável, nortear, investir, atualizar, necessária, precisamos e aprender*. Tais palavras estão sempre correlacionadas aos termos: práticas pedagógicas; prática em sala de aula; trabalho digno. Construindo um discurso que não se refere apenas à formação continuada, pois ele implica na formação docente em suas variações, como um elemento primordial para ação da docência. Haja vista que o magistério vem sendo pontuado como uma carreira que demanda formação, estudo, pois quotidianamente, essas professoras se deparam com situações que acreditam não deter conhecimentos para intervir de forma que lhe deixem plenamente satisfeitas com suas atuações. A precarização da docência é marcada nos relatos ao longo dos textos das docentes, no grupo de *WattsApp*, em suas reflexões acerca do ser e estar na docência.

Figura 10 – Fase virtual do Ateliê (Auto)biográfico. Imagem 09.





(SOFIA; EDNA, 2017)

[28] Imagem 8. Disponível em:<http://www.mimosoinfoco.com.br/esportes/curso-de-formacao-continua da-para-professores-municipais/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Fonte: Dados do autor, 2017.

(Imagem 09[29]*)* O PNAIC agora, é apresentado pelas colaboradoras da pesquisa sobre a consigna de caminho certo; contudo, as questões que afligem as professoras continuaram a aparecer. O termo *impactado* é posto pela primeira vez, e visa traduzir o sentimento de instabilidade com relação ao conhecimento conquistado, usual, conhecido, com relação a uma proposta que, quando vista e discutida, foi no ambiente acadêmico e distante da empiria, segundo elas, pois não perceberam que teoria e prática são dimensões da mesma realidade e fundamentam nossa ação, que é marcada pela intencionalidade como ato educativo.

Figura 11 – Fase virtual do Ateliê (Auto)biográfico. Imagem 10.

(EDNA, 2017)

Fonte: Dados do autor, 2017.

A amizade é o relacionamento que as pessoas tem de afeto e carinho por outra que possuem um sentimento de lealdade, proteção, etc.(...) É um relacionamento social voluntário de intimidade. Algumas bases desse sentimento são a reciprocidade de afeto, ajuda mútua, compreensão e confiança.

Encontrei esse conceito de amizade 👍🏻 👍🏻 na internet e achei que tinha tudo a ver.
Ou seja para ter sucesso ao lidar com pessoas a amizade é indispensável. Amizade em subordinados e subordinadores, professores e alunos, pais e educadores, colegas... Enfim com esse relacionamento será bem mais fácil realizar as mais árdua das tarefas.

22:29

1.5.4 ENCONTRO III – (AUTO)BIOGRAFANDO-ME

Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de tantas outras pessoas.

Gonzaguinha (1973)

O nosso terceiro encontro aconteceu no dia 14 de março de 2017, em nossa unidade escolar e teve como objetivo a socialização de todo o material que havíamos

[29] Imagem 9. Disponível em:< http://anapaulalopess27.blogspot.com.br/>. Acesso 20 fev. 2017.
Imagem 10. Disponível em:<https://amenteemaravilhosa.com.br/amizade-esse-vinculo-afetivo-que-nos-une-pessoas/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

discutido e construído durante o nosso segundo encontro, nas suas versões presencial e virtual. Cada professora foi convidada a falar sobre a experiência e o sentido que a mesma teve para cada uma.

Após a socialização dessa experiência, entregamos dois envelopes. O primeiro apresentava um texto que pedia às professoras que pensassem nos sujeitos, nos lugares que tiveram importância para as suas trajetórias profissionais e que poderiam servir para nomear as suas narrativas, quando elas fossem expostas em nosso trabalho. Nesse momento, foi novamente lembrado que tal atitude servia como um mecanismo de proteção para cada sujeito inserido na pesquisa.

O segundo envelope continha os registros do nosso último encontro presencial, um texto explicativo sobre o que é um memorial de formação e como construí-lo, e um roteiro como sugestão para a construção dos seus próprios memoriais de formação. Coletivamente fizemos a leitura do material explicativo, cuja finalidade era orientar como fazer um memorial de formação. Lembramos que todas as anotações feitas pelas participantes no caderno que tínhamos lhes entregado, os registros do grupo de *WhatsApp e* os apontamentos feitos pelas escribas serviriam como base para a construção desse memorial.

Sanadas as possíveis dúvidas, acertamos o dia 25 de março, na residência de professora Guida para o nosso último encontro, no qual apresentaríamos o nosso memorial de formação, a escrita (auto)biográfica final e da continuação do nosso projeto de formação.

1.5.5 ENCONTRO IV – SOCIALIZAÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu"
Deus sabe, porque o escreveu.

Pessoa (1993, p. 48)

No dia 25 de março de 2017, iniciamos às 08h, a última fase do ateliê (auto)biográfico com a leitura de "Não sei quantas almas tenho", poema de Pessoa. Para Sofia, a última parte do poema, a que usamos como epígrafe, relaciona-se diretamente aos seus sentimentos com relação à feitura do memorial de formação, já que em muitos momentos ela se questionou: "Será que fui eu mesma que fiz? Pensei muitas vezes em apagar, em reescrever, você vai descobrindo coisa, descobrindo momentos que já não lembrava". (SOFIA, 2017, Informação Verbal). Para Edna, o poema refere-se a nossa capacidade de esquecimento ao trabalhar com memórias. "Quando se trabalha com memória muita coisa a gente esquece. Tem coisas que a gente acaba por omitir. Tem coisas que a gente vê, observa, mas não internaliza, acaba por esquecer." (2017, Informação Verbal).

Após a discussão do poema e termos concluído que o texto fala da memória, da temporalidade e de nossa capacidade de mudar, guardar memórias e esquecer de tantas outras, passamos a discutir como foi a experiência de cada uma das professoras com relação à escolha do pseudônimo e da escrita do memorial de formação.

O memorial, na condição gênero permeado pela reflexão crítica, apresenta "[...] uma escrita reflexiva, que provoca deslocamentos, rupturas". (SILVA; SERPA, 2010, p.79). E é através do ato de rememorar, escrever, reescrever e reelaborar os caminhos que nos fizeram/fazem profissionais do magistério, que irão nos fornecer pistas capazes de promover a reflexão sobre a nossa trajetória profissional e o nosso processo de formação.

Os caminhos organizados nos ateliês (auto)biográficos tencionavam a construção de uma intervenção que possibilitasse às professoras se em como agentes do seu próprio processo formativo, na condição da tríade: atrizes, escritoras e personagens, pois o texto é o fruto das suas próprias histórias – Eu vivo, eu narro, eu atuo, eu escrevo.

O memorial de formação é narrado na primeira pessoa, a partir da memória (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 8), já que a narrativa nos transforma no "[...] próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida." (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.363).

Cada professora fez a leitura do seu memorial de formação e, depois que todas tinham encerrado essa atividade, solicitamos que uma delas pudesse comentar o

trabalho da outra, caso desejassem. Esse foi um momento ímpar, pois era visível como as trajetórias de vida dos sujeitos ali presentes apresentaram muitas semelhanças e como isso acabou criando um laço, um elo entre essas professoras. Lidamos com um grupo unido e que preza por uma relação pautada nos laços de amizade e fraternidade, e o compartilhamento dessas narrativas apenas serviram para uma ampliação desse sentimento de pertencimento e de solidariedade que já existia.

Para Sofia, a escolha do pseudônimo utilizado nessa pesquisa foi algo muito importante, pois ela foi revivendo lugares e pessoas que passaram por sua vida e marcaram a sua trajetória. "Tive medo, estava insegura, me emocionei ao relembrar a pessoa que homenageio e a reviver a sua história. Em alguns momentos tive dúvida se eu deveria colocar o nome que escolhi." (2017, Informação Verbal).

Partilhar as suas histórias é diferente, pois faz com que você entre em contato com muitas histórias que você viveu e de que nem recordava. Esta busca pelas lembranças talvez nos ajude a valorizar quem somos e o caminhos que fizemos, pensa Guida (2017, Informação Verbal). Edna entende que voltar as suas memórias possibilitou pensar e perceber como o ser humano está sempre em mudanças, nada está concluído, "[...] muda-se o tempo todo, em todos os sentidos." (2017, Informação Verbal).

Durante a leitura dos memoriais, a professora Sofia (2017) chamou a nossa atenção ao relatar que o PNAIC impõe grandes desafios para os professores que não tiveram um bom relacionamento com a leitura e a escrita. Na sua fala, a professora foi revelando as suas dificuldades com a leitura e como a escrita e como a ação equivocada de uma professora, que acabou gerando uma série de dificuldades em um momento que deveria ser prazeroso.

Após cada professora fazer a leitura do seu memorial de formação, abrimos uma rodada para que fizéssemos as nossas considerações finais sobre os processos de que participaram durante o ateliê. Conversamos sobre o próximo passo do nosso projeto de formação que é a implantação do nosso grupo de estudo e de como iremos implantá-lo. Acordamos que o grupo de *WhatsApp* continuaria e, através dele, continuaríamos em comunicação. Finalizamos o nosso encontro com a leitura da canção "A estrada", do grupo Cidade Negra.

1.5.6 ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O PNAIC: OS DIZERES DAS DOCENTES

Considerando os recortes dos dados apresentados sobre as narrativas das nossas professoras até o momento, é perceptível como o PACTO causou um impacto grandioso em suas atuações, pois o programa tem possibilitado a (des)estruturação de uma série de conhecimentos prontos e consolidados por essas profissionais. Para o bem ou para o mal, o PACTO tem se tornado um momento de reflexão sobre/para a prática. Tem deslocado os sujeitos que estão inseridos em sua formação, devido à concepção de alfabetização do programa, que diverge da concepção das professoras. Triangulando as narrativas com os questionários, há indícios de que todas essas profissionais iniciaram as suas formações dentro dos extintos cursos de magistério, os quais apresentavam uma visão de alfabetização numa perspectiva de codificar e decodificar, como se o ato de ler e escrever dependesse da memorização e repetição, o que de certa forma nos faz compreender melhor cada narrativa e as concepções de alfabetização que apresentam.

O PNAIC instaura uma rotina didática, estabelece um ambiente alfabetizador, propõe a utilização do texto em sua multiplicidade de gêneros textuais como material para alfabetizar, negando as práticas descontextualizadas que têm seu ápice de representação no *ba-be-bi-bo-bu*. As professoras estão em crise, entre compreender e não compreender qual metodologia produz maiores e melhores resultados. Vivem um momento de ruptura e outros de transição, em que não existe ainda uma consolidação, mas também não existe uma negação.

A proposta do Pacto tem (des)locado os sujeitos de sua zona de conforto. Essa ação é traduzida nas narrativas pelas expressões recorrentes: medo, insegurança e necessidade de uma resposta do outro, sobre se o que está sendo implantado é feito corretamente ou não. Aí entra a mediação das formadoras ou orientadoras de estudo, como as portadoras destas respostas de modo tencionado e não como respostas prontas, pois são elas que têm apresentado e implementado o programa, mediante as formações realizadas ao longo desses quase cinco anos.

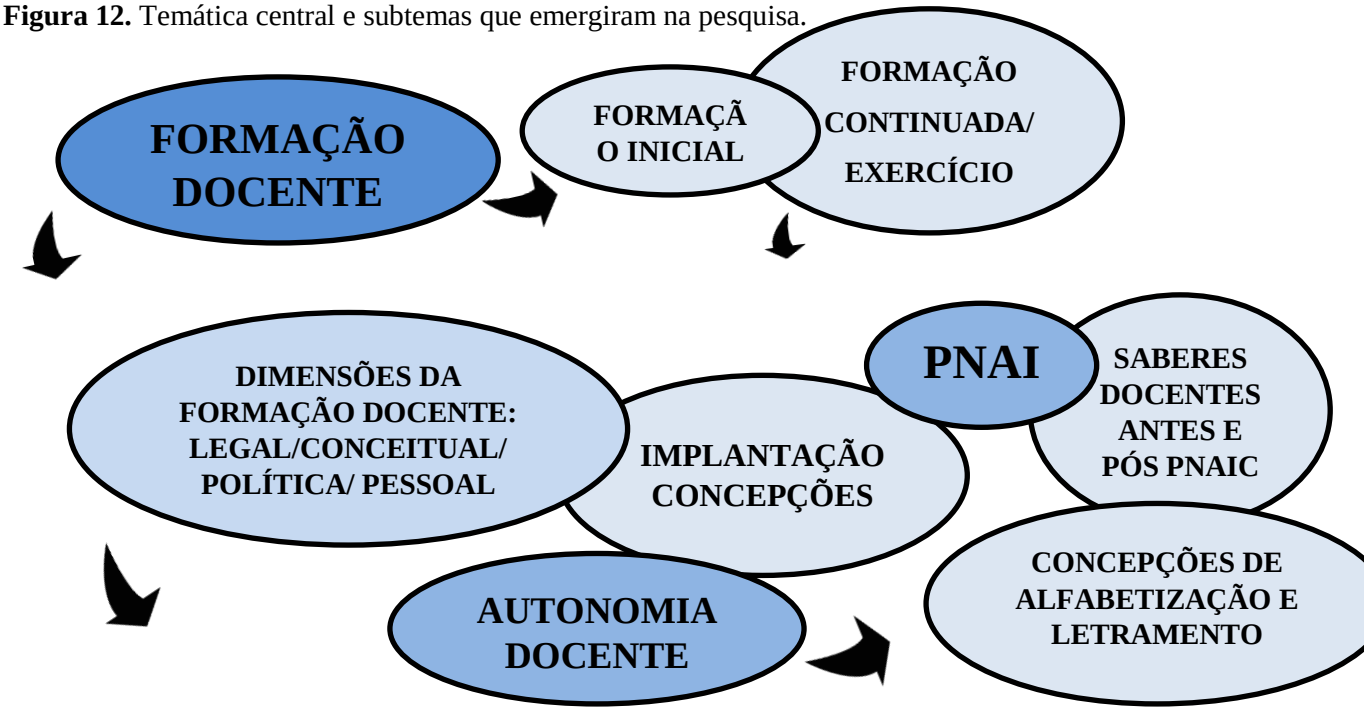
O PNAIC foi introduzido no município com uma perspectiva técnica, instrumental, em que o professor, como ser pensante, ao invés de produzir, pensar, pesquisar e intervir, é convidado a aplicar um plano de aula pronto, ou seja, não elaborado nem refletido pelo docente. Eles/as recebem o plano para ser implementado,

executado, que serve para retirar a autonomia do docente frente ao processo de aprendizagem. Tal situação ora é criticada pelas professoras, ora é considerada importante, pois, para algumas professoras esse momento, serviu para ajudar as professoras a consolidarem cada tempo proposto pela rotina e uma "nova" forma para alfabetizar, que estava sendo apresentada e que elas desconheciam. Este fato gerou opiniões contrárias no coletivo docente.

Outra crítica recorrente pelas colaboradoras ao município diz respeito a frequência e a organização da formação dos professores. Essas formações acontecem de modo esporádico e acabam por não responder nem corresponder às demandas que cada sala de aula produz. Essas formações são importantes, pois são nelas que as experiências são compartilhadas, as narrativas são socializadas e entra-se em contato com as memórias de outros professores, e busca-se sanar as dúvidas num movimento de escuta do coletivo.

Confiamos que, mediante as análises apresentadas, podemos afirmar que as narrativas nos levam a refletir e a dialogar com uma temática central que se desdobra em diversos subtemas. Assim, cremos que a categoria central deste trabalho é Formação Docente que vai se desdobrando nos seguintes subtemas:

Figura 12. Temática central e subtemas que emergiram na pesquisa.



Fonte: Dados do autor, 2017.

Nos capítulos seguintes, dialogaremos com a nossa categoria/temática central e com os subtemas que foram emergindo através das narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, e cujo diálogo será construído mediante as análises das narrativas dos sujeitos participantes dessa pesquisa, os referenciais teóricos que elegemos como base para nosso trabalho, com vistas a responder às questões que nos mobilizaram nesta pesquisa. Para tanto, as narrativas das professoras que elegemos para a construção desse diálogo com os autores se deu devido a sua recorrência, relevância e porque, na maioria das vezes, apresenta um relato individual que ressoa e dialoga com as narrativas dos demais colegas.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE - NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

"formação
for·ma·ção
sf.
1 Ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura."

Michaelis (2016)

Em uma breve busca pelo termo *formação*, iremos encontrar uma série de definições. A maioria delas vincula-se à ideia de ato e/ou efeito, o que nos remete a movimento, ao conceito de edificação. Formar é verbo: me formo, sou formado, nos formamos – indo do campo individual para o coletivo. Implicando interação; configurando-se em processo, o que supõe uma trajetória, um percurso, etapas para uma constituição – o que nos sugere temporalidade, historicidade, ruptura e mudanças; desdobrando-se em uma intenção, um ato político e ideológico, pois não devemos desconsiderar que formar remete sempre a uma ação, uma construção, uma memória, que se torna experiência e marca os sujeitos de forma profunda, constituindo a sua própria ciência/história sobre si, sobre o seu ofício, como foi percebido ao entrar em contato com as narrativas das professoras que participaram desta pesquisa.

> Minha alfabetização foi assim, já fui para à escola lendo, aprendi a ler na banca. Sempre tive uma boa relação com a escola, sempre gostei de estudar, nunca perdi de ano, nunca fui forçada a estudar. Além de alfabetizar, trabalhei com alfabetização em escolinha particular, me

> afastei da educação, fui fazer outras coisas e depois voltei com reforço escolar e dentro do reforço escolar também alfabetizei muito, e muito mesmo! Gostava de brincar de escola, minha brincadeira era escola. A escola para minha família era uma coisa muito séria, muito importante entendeu? Era prioridade na minha família. Eu fui criada com minha mãe pouco tempo, minha mãe faleceu e eu fui morar com minhas tias, com a minha avó; minha vó não sabia ler e nem escrever, mas tinha essa preocupação. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

A trajetória de qualquer professor sempre será um elemento importante para pensar a formação docente, sendo um material farto que nos convida à reflexão sobre os caminhos que os sujeitos têm utilizado para a construção da sua docência. Somos impelidos a pensar a relação da professora Edna (2016) com a escola, com a família e com o seu trabalho. Percebemos como a professora vai falando de sua trajetória pessoal para reconstruir o espaço da escola como um lugar aprazível, no qual as relações afetivas se fortaleceram e produziram uma sensação de bem-estar. Estar na escola, viver a escola e abstraí-la em formato de brincadeira é colocado como um movimento natural que termina por propiciar a busca pela escola enquanto exercício profissional. As vivências de criança, as percepções da família acerca da escola vão sendo postas como elementos constituintes da carreira docente. A educação é percebida como algo de grande importância para esses sujeitos, independente do seu grau de escolaridade.

As profissões se constituem conforme as necessidades de um grupo social e da junção de uma série de conhecimentos que são geridos, produzidos ao longo do tempo. Toda profissão é produto da ação humana e os humanos vivem em um contexto, em um lugar e em um momento. Foi deste lugar, deste momento que Edna se fez professora, o que nos permite pensar que não só a docência, mas todas as profissões, são reflexos das atuações de homens e mulheres que naturalmente estão em um constante processo de construção, pois somos sujeitos "inacabados num permanente processo social de busca." (FREIRE, 2011, p. 23). Será essa busca responsável por construir a nossa persona, a nossa história.

> Eu acabei sendo professora por falta de opção. Eu trabalhava no supermercado, engravidei com dezenove anos e senti a necessidade de um emprego. Eu trabalhei no supermercado [...] era degustadora de café, vendia café também, era promotora de vendas, e depois eu fiz o concurso... assim surgiu do nada a vontade de fazer o concurso para ser professora, aí eu fiz [...] passei e fui criando gosto. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Para alguns professores, a docência vai se mostrando como algo natural, um dos caminhos que podem ser seguidos; para outros, a docência e as paisagens que se percorre para essa formação mostram-se com o tempo, devido à falta de opções e às necessidades que os dias vão apresentando. Nas falas de Sara (2016), todas as construções que remetem a sua busca pela carreira docente são marcadas pela necessidade de trabalhar, de ganhar a vida, de prover o sustento. Para tanto, a professora vai marcando os diversos empregos que teve antes de abraçar o magistério como profissão, o que nos leva a crer que a carreira docente é tomada como algo estável e de melhor renda que as profissões anteriores que ela exerceu. O concurso público é posto como uma "virada" na vida profissional. A percepção do magistério modifica-se de professora para professora, de tempo para tempo e de momento para momento.

O tempo e o espaço que têm forjado a atividade docente, a fez absorver e desenvolver conteúdos culturais, frutos de demandas históricas e sociais, desenhadas dentro de um contexto profissional e de objetivos delimitados por cada agência formadora. Neste sentido, como profissão, o magistério não poderá ser saldo apenas da ação do profissional, pois, as profissões passam por regulações mediadas pelo Estado, por sindicatos e associações profissionais. O ato de formar-se, profissionalizar-se, de exercer e pertencer ao corpo profissional será determinado por uma série de escolhas pessoais e de decisões marcadas pelo tempo e por diversas influências que esta profissão sofrerá ao longo do seu existir (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; TARDIF, 2014; LESSARD; TARDIF, 2014).

> Comecei a ensinar antes de me formar, ainda era estudante quando comecei a lecionar. Era tudo novo e não havia opções de trabalho, foi uma vaga para ensinar na roça, na localidade que eu morava, que surgiu. Eu precisava trabalhar, era preciso ajudar em casa, pois era caro manter meu irmão estudando no Rio de Janeiro. Foi assim que eu virei professora na roça, em uma série multisseriada, meio sem saber como fazer o meu trabalho. Aos poucos fui aprendendo a fazer o meu trabalho, fui buscando meios para ensinar, para obter resultados. No fundo eu gostava de ser professora, sempre gostei! Quando era criança eu gostava de ir para a escola, de estudar, fazer contas, das leituras. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

O magistério, como a única possibilidade para o trabalho, ou como a opção de trabalho mais fácil e a necessidade de prover o seu sustento e/ou de outros familiares,

vai aparecendo nas narrativas de alguns sujeitos como algo que surge, seja como opção de emprego via concurso público, ou como opção de contrato devido à falta de professoras para trabalhar na zona rural. A docência vai se formatando conforme as necessidades dos sujeitos e mediante a valorização e imagem que cada grupo social vai definindo para essa profissão. Entretanto, aponta-se a consciência de que a docência demanda, mais que vontade, demanda estudo, compromisso e conhecimento. Mesmo quando ela se apresenta inicialmente como sendo uma "opção" ou algo que "surge", dever ser tomada com seriedade, o que exige trilhar um percurso de formação para que se possa obter resultados, considerando que nem sempre, esse primeiro momento de formação parece ofertar o conhecimento mínimo esperado e desejado pelos docentes.

> Eu entrei na faculdade em 2003, por que eu entrei, porque minha própria profissão do magistério exigia isso. Naquela época, o magistério ainda era pouco para mim, eu tinha que avançar, tinha que ir à frente, tinha que procurar mais, porque nos cursos que eu participava, os próprios professores diziam: - Gente, vocês têm que estudar, porque professor tem que ser um estudante, um pesquisador e tem que tá sempre em busca de novas ideias, tem que sempre tá em busca de novos conhecimentos porque o que se aprende aqui é pouco para a sua sala de aula, e tem sempre que buscar mais e mais. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

As experiências dessas professoras, tanto nos cursos de formação quanto no espaço da sala de aula, têm autorizado a construção de uma carreira docente. A professora Sofia (2016) apresenta o seu entendimento de docência com base nas palavras "estudante" e "pesquisador", mostrando-nos que a própria ação como professora foi expondo-lhe suas dificuldades da profissão e criando a consciência de que o magistério lida, produz e vive em constante busca pelo conhecimento. Entretanto, cremos que é importante que a formação docente passe a assumir:

> [...] um papel que transcende o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p.15)

O magistério, ao longo da sua existência, vem se transformando em uma profissão complexa e multifacetada, que exige uma série de saberes, competências e

conhecimentos dos seus profissionais, para que possa acontecer de forma que venha a cumprir a sua função. Função esta que vive em constante instabilidade, colocando as certezas de como pensar o fazer docente em questão, como pauta de reflexão (FREIRE, 2011; NÓVOA, 1998; NÓVOA, 1999; PERRENOUD, 2002; LESSARD; 2014; TARDIF, 2014). Nesse processo, a identidade profissional, a profissionalização docente, a formação docente e a imagem do professor vão se constituindo e se estabelecendo frente ao organismo social.

2.1 AS DIMENSÕES DA PROFISSÃO DOCENTE

Durante toda a nossa atuação em campo e frente à leitura de diversos autores e autoras que têm pensado a formação docente (IMBERÓN, 2011; NÓVOA, 1995; 1999, 2004; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2010; 2011), passamos a entender que a formação para a docência se vincula a quatro dimensões específicas, sendo elas de cunho legal, conceitual, política e pessoal.

> Eu cheguei no curso de pedagogia porque eu senti essa necessidade de estar suprindo essas formações que na verdade são mal formadas, pois, passam para a gente de um jeito e quando você necessita de um material adequado você não tem, e a ajuda também de coordenadores e de diretores. [...] Veio também à informação de que até 2007 todo professor para estar na sala de aula deveria estar com o curso de pedagogia, então, eu providenciei fazer o meu. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Para Sara (2016) a formação que ela obteve no extinto curso de magistério, que foi oferecida durante muito tempo junto ao Ensino Médio, deixou grandes lacunas. O curso não era capaz de lhe ofertar os conhecimentos que ela julgava necessários para que pudesse exercer suas atividades de forma que viesse a corresponder às demandas que eram apresentadas em sua sala de aula. Em um segundo momento, a professora afirma que a formação também vai continuando, pois, legalmente esta seria uma imposição do governo. Para exercer a docência em nosso país, o curso de magistério foi durante séculos a única exigência legal. Com o passar do tempo e a maior oferta dos cursos superiores, a licenciatura plena em Pedagogia ou outras licenciaturas tornam-se um imperativo legal para o exercício da docência.

> Eu estava na área da educação, estava dando reforço escolar, alguns pais chegavam e perguntavam se eu tinha feito pedagogia, eu respondia que não, que estava cursando. É a necessidade do mercado, e também eu fiquei longe por um tempo e sentia a necessidade de me atualizar. Além de deixar a gente atualizada, você saber o que fazer, como trabalhar, também tem a questão do salário que com certeza ajuda muito, ele aumenta e diminui conforme o seu grau de instrução. [...] a especialização que fiz foi particular e gera um custo, você precisa ter lucro desse custo. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

> [...] eu fui fazer uma licenciatura pelas exigências legais. Eu precisava da licenciatura em letras com língua inglesa para lecionar no ensino fundamental dois como professora de língua inglesa. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

> Eu me formei e estava com o diploma na mão e aí eu disse: agora eu sou professora. Lembro que minha prima era diretora da escola em que eu estudei, e ela disse, olha Sofia, eu vou conseguir um contrato para você na prefeitura, para você trabalhar em uma escola na zona rural. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

As falas de Sara, Edna, Guida e Sofia (2016) retratam bem o que estamos aqui nominando como dimensão **legal** da formação docente. Essa dimensão corresponde aos aspectos legislativos e regulatórios que fazem do magistério uma profissão organizada e regulamentada por leis. Esse marco legislativo garante o seu funcionamento, estabelecendo obrigações e condições para o exercício da profissão e para sua progressão, negando o direito ao exercício da docência a todos que não correspondem a um perfil profissional traçado por lei. Ao estabelecer as normas para se adentrar ao magistério também se fornece a licença para tal. Esse documento constitui o "aval do Estado [...] uma legitimação oficial da actividade [...] afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores [...] ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente." (NÓVOA, 1999, p. 17).

Ao organizar os aspectos regulamentários para a profissão, o Estado estabeleceu as formas, os profissionais e os locais específicos que devem garantir a formação de educadores e educadoras. São os espaços de formação e os seus profissionais responsáveis por desenvolver pesquisas e organizar conceitos e metodologias que se propõem a garantir uma sustentação teórica e prática ao magistério. Ao buscar a formação através de cursos universitários e outros, os professores estão também, cumprindo as exigências que o estado tem posto.

Quando o governo institui diretrizes para a formação docente, ele o faz a partir de uma visão, de uma percepção, de uma categorização, de uma conceituação de pessoa humana, de sociedade, de cidadania, de profissional. Na mesma direção, nós como docentes e pesquisadores, organizamos, desenvolvemos e produzimos ciência e direcionamos a nossa prática educativa seguindo o mesmo cânone. A legalidade da profissão nasce de um conceito**,** de uma ideação que estamos forjamos, construindo acerca da formação docente, do ser educador/educadora, da sua importância e legitimação social.

> A primeira coisa que o curso de pedagogia me possibilitou foi a questão do conhecimento, a questão das fases do desenvolvimento da criança que eu não tinha noção, a questão da fase silábica, pré-silábica, eu não conhecia nada disso, e aí eu penso quantos alunos eu assassinei antes de ter esse tipo de conhecimento. Eu não via que ele já entendia quando ele escrevia por exemplo: bola, o B e o L, para mim ele não sabia mesmo e ponto final... eu não voltava de onde eu deveria voltar. Depois que eu comecei a estudar, comecei a entender, olha ele já tem um certo conhecimento, ele ainda não assimilou, mas ele já sabe que bola, ele já identifica o som do B e do L, vamos dizer assim. Eu não tinha esse conhecimento! Quando dizia uma frase para o aluno e ele colocava as garatujas lá, para mim ele não entendia nada de nada. Às vezes, eu até riscava e dizia não, não é assim, a pró vai escrever em cima, fazer uma linha e você vai escrever em baixo. Então, depois que eu comecei a estudar eu percebi a questão do erro, do tipo da correção, eu não entendia isso como um avanço, eu entendia que o aluno não sabia de nada e que tínhamos que começar do zero. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Guida (2016) reflete que foi no curso de licenciatura em Pedagogia que ela passou a ter contato com uma série de conhecimento ligado aos processos de alfabetização. No decorrer da sua entrevista ela vai mostrando-nos as suas descobertas acerca da psicogênese da língua escrita e das fases de desenvolvimentos que os sujeitos percorrem (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008). Uma marca nas narrativas de todas as participantes dessa pesquisa, é que a formação ofertada na licenciatura em Pedagogia tem permitido acesso a uma gama de conhecimentos, entretanto, esses conhecimentos não têm garantido exercer a profissão como elas gostariam, já que as formações têm potencializado alguns conhecimentos enquanto tem negado outros. Esse é um dos motivos que têm feito essas professoras buscarem por outros tipos de formações, que vão além dos cursos de licenciatura. Temos clareza de que nenhuma licenciatura dará conta dos processos multifacetados e complexos da formação, vamos formando-nos docentes ao longo da nossa atuação. Ser e estar na docência nos constituem docentes num contínuo aprendizado.

A educação é uma matéria complexa e interdisciplinar, os seus conhecimentos são organizados, gestados e pensados por diversos ramos das ciências. Esse arcabouço de teorias, metodologias, conceitos, habilidades e atitudes, desenvolvidas para o e no exercício da docência, compõem o que neste trabalho denominamos de dimensão **conceitual** da profissão docente. Esta dimensão vincula-se aos aspectos teóricos e que fornecem sustentação didática e metodológica para que a formação profissional seja fundamentada, organizada e orientanda, tanto no seu caráter legislativo, quanto nos aspectos da formação profissional nos âmbitos da teoria e da empiria. A dimensão conceitual é constituída no contato com a produção dos conteúdos relativos às diversas áreas que compõem os processos educativos, quanto à reflexão dessa teoria, mediante o fazer educativo dentro do seu contexto.

Atualmente no Brasil, a formação para a docência, implica uma preparação universitária que deve qualificar os sujeitos para o início do exercício da atividade profissional. Desse modo, as instituições de formação ao longo da história da educação ocuparam e vão continuar tendo importante função, pois são responsáveis por produzir e reproduzir um "corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente." (NÓVOA, 1999, p. 18).

Os padrões acadêmicos e científicos estabelecidos pelas instituições de ensino superior e os saberes lá produzidos e difundidos como fundamentais são os eixos centralizadores da formação docente; responsáveis pelos modelos formativos práticos, constituídos por um misto de técnicas e métodos que tem a escola como centro de aplicação. Percebemos que as instituições de formação de professores são responsáveis por forjar a própria formação docente e não apenas a formação profissional, pois, o ensino superior é legalmente o *lócus* da produção da profissão docente, no que se refere à formação inicial e os demais processos formativos, sendo a pós-graduação o ambiente específico da produção da pesquisa no Brasil (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; GATTI, 2008).

A docência é influenciada e se constitui pelos procedimentos científicos que por natureza são produto das pesquisas, da formulação de teorias, concepções, abordagens e marcos teóricos que nascem e transitam inicialmente nos espaços universitários, pois:

> [...] a Pedagogia enquanto ciência que estuda a educação tem no seu âmbito o estudo da atividade docente – do exercício e do preparo desta atividade, preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para

> o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem. (PIMENTA, 2011, p. 105)

A pedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem e os processos pelos quais ela acontece. É a formação docente que possibilitará a unificação do conhecimento teórico que se aprende nos estudos diversos, com a sua prática. A junção desses dois tipos de conhecimentos é de basilar importância para o trabalho docente. Entretanto, devemos ter em mente que a formação docente é uma escolha que cada sujeito realiza segundo as oportunidades, possibilidades, projeto de sociedade em que se vive e se idealiza. Não podemos desvincular o saber docente e a busca por sua ampliação fora do contexto político e ideológico que o docente se insere.

> Eu acho assim, quando a gente decide ser professor, mesmo por falta de opção, chega um momento que você precisa se dedicar, ter um esforço maior com o que você está fazendo. Até porque é uma responsabilidade muito grande ser professora, cuidar dos filhos dos outros em uma sala de aula, dar conta do desenvolvimento escolar dos alunos que é uma tarefa árdua. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

O extrato da narrativa da professora Sofia (2016, Informação Verbal) é representativo, pois ela se encontra de acordo com o pensamento das demais professoras envolvidas na pesquisa. Ideologicamente é um consenso que a docência exige esforços, boa vontade e consciência acerca da responsabilidade que é gerir processos pedagógicos. Tal pensamento imbrica-se ao que aqui estão denominando de dimensão **política** da formação docente, pois, essa dimensão relaciona-se aos aspectos ligados aos posicionamentos do docente frente às questões a que sua profissão o expõe quotidianamente. A professora continua revelando o seu posicionamento político e a construção de sua autonomia frente a sua profissão:

> Nós não tínhamos uma escola construída e sim, uma casa, um galpão; primeiro um galpão e depois uma casa. Nessa casa existiam bancos construídos pelos pais dos alunos, a comunidade, e foi quando eu comecei a ter mais vontade de aprender a ser professora. O que era que eu queria, era aquilo ali? Foi aí que percebi que era sim, pois eles tinham a necessidade de alguém para lecionar para os filhos deles. (SOFIA, 2016, Informação Verbal).

Como nos relacionamos com a função social da escola e da educação? Como percebemos o nosso estudante, as suas necessidades e o nosso papel dentro desta relação? Qual a nossa postura frente à legislação, aos órgãos financiadores, à produção de saberes que apresentam conexões com a prática docente? As adversidades e diversidades na docência têm servido como elemento para desestimular a carreira, contudo, ela também tem ajudado na construção da identidade desses sujeitos, ressiginficando as suas percepções sobre estudantes e o ato de educar, pois desafia a perceber o sujeito com suas diferenças, individualidades, especificidades, já que a diversidade é humana.

Para a professora Sofia (2016) trabalhar em um assentamento de Sem Terras foi uma atividade gratificante e que a tirou do eixo, devido às demandas que se apresentavam: falta de material escolar, impossibilidade de voltar para casa, falta de apoio da Secretária de Educação. Falta de uma escola com o mínimo necessário para o seu funcionamento. Ela descobre e reflete que não lhe faltava vontade de ser professora, pois carrega em si a utopia necessária para continuar e o amadurecimento que resulta em autonomia. Aqui, mais uma vez aparece a precarização e desprestígio da carreira docente expressada na narrativa de Sofia, apontando as carências e os setores e agentes aos quais caberiam prover melhores condições às escolas.

A dimensão política diz respeito a como percebemos o universo à nossa volta, e vincula-se a uma ideologia que se reflete no discurso da professora Sofia e das suas colegas, fornecendo-nos pistas e indícios acerca da concepção de cidadania, do projeto de educação e da ideação de sociedade a que elas estão filiadas em seus discursos. Aponta para a clareza e certeza de que a ação do professor, o ato de educar não é neutro, pois, "[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político." (FREIRE, 1989, p. 15).

A formação docente ofertada pelas agências de formação de professores está vinculada aos posicionamentos ideológicos expressos no programa, no currículo oficial e no posicionamento político de quem forma. O que deverá se expressar na ação e no entendimento de educação e ação docente dos sujeitos em formação. Por ser política a educação, entendemos que a formação docente deve ser comprometida com a função social de sua prática. Quando isso ocorre, a ação docente possibilita a construção de procedimentos que visam o respeito aos sujeitos nos contextos pessoais e culturais; refletindo-se no estímulo desses sujeitos a pensar a sociedade em que está inserida, o seu funcionamento, o lugar que cada um ocupa e como esta construção histórica tem se

constituído no decorrer da nossa formação como sociedade e tem refletido em nosso discurso, e como o mesmo é problematizado (FREIRE, 2011).

> Primeiro veio a questão da inclusão, na própria universidade a gente percebe a questão da diferença, de tanta gente que tá fora e não deveria estar. Existe a necessidade, a questão de incluir, de incluir mesmo o negro, o deficiente, de incluir o que não tem oportunidade, de incluir o que são de classes desfavoráveis. A gente precisa tá o tempo todo se atualizando, pois se a gente fica nas quatro paredes você não consegue dar conta dessa demanda. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Considerando a narrativa da professora Guida (2016) podemos compreender a sua posição política frente às questões que a diversidade tem produzido no espaço da sala de aula. Percebemos que a professora consegue entender que a escola se tornou um direito e passou a ser percebida como um local de inclusão e participação social. Espaço do deficiente, do negro, da mulher, do *gay*, ou deveria ter se tornado. Todo esse processo de "inclusão" tem gerado instabilidade na ação dessa professora, tal evento, passa a exigir cada vez mais conhecimentos. A *formação continuada* passa a ser apreendida como um suporte capaz de possibilitar uma gama de conhecimentos que possa suprir uma formação que é incapaz de garantir todas as demandas que a sala de aula apresenta. Percebam que esse é um posicionamento da professora e que reflete a dimensão política da sua formação docente.

A formação docente une-se politicamente aos processos associativistas, de sindicalização, de organização política, na condição de categoria profissional, e os discursos reivindicatórios de uma forma geral, como a questões de ordem jurídica. Devemos nos atentar que o esvaziamento político no que condiz à própria negação do docente a se perceber como agente político; a negligência e a própria ideologia de produção de docentes acríticos quanto ao seu papel por determinadas agências formadoras; a não vinculação a sindicatos ou associações de categorias profissionais, científica etc, também devemos considerar como posicionamentos políticos. Certamente, toda escolha, posição e decisão são meramente de natureza ideológica, e consequentemente, de ordem política. Estamos seguros de que não existe humano e produção humana puramente originária de uma total neutralidade (FREIRE, 2011). E, considerando a importância da profissão docente, reforçamos que:

> Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (NÓVOA, 1999a, p. 17, grifos do autor).

A dimensão política alude a nossa autonomia; nossa relação com o trabalho; nosso compromisso pela transformação social - com a nossa atividade profissional no que tange ao dinamismo histórico e social, pois nós humanos transformamos "a natureza e a nós mesmos na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados." (VYGOTSKY, 2001, p. 72). Serão esses significados capazes de produzirem nossas subjetividades e o nosso posicionamento frente ao universo que criamos e habitamos?

> Não tinha uma mudança na minha rotina de ensino, se o aluno aprendeu a ler para mim estava ótimo, eu já tinha conseguido meu objetivo. Durante a licenciatura eu fui perceber que só aprender a ler não era suficiente, ele tinha que aprender a ler e ir além daquilo, e que para isso eu precisava pesquisar, eu precisava de uma base teórica e se esse aluno não está alcançando os objetivos desse jeito ele pode alcançar de outro. Por que ele não tá avançando? O que não tá levando ele a avançar? Durante o curso de letras fizemos muitos projetos de intervenção, diferente de quando estudei no curso de Pedagogia, tínhamos projetos, mas não de intervenção. Durante a licenciatura em Letras, eu aprendi a ter autonomia na sala de aula e no que diz respeito a aprendizagem do meu aluno, e até questionar o meu coordenador: - Olha por que desse jeito, se eu percebo que desse jeito dar resultado, por que eu não posso trabalhar desse jeito? A gente lia mais, a gente estudava mais e quando eu ia questionar a minha coordenação eu já questionava com o fundamento em alguém, então o meu argumento já era mais forte. Realmente, no curso de Pedagogia eu não via a questão da pesquisa e da intervenção. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

Essa tomada de consciência acerca da produção do conhecimento em sala de aula e da sua função como professora frente à forma como o seu aluno aprende, reveladas no discurso da professora Guida (2016), permite-nos crer que o conhecimento que a experiência universitária lhe propiciou, foi capaz de ajudá-la a compreender a sua função e importância dentro desse processo, colocando-a no lugar de protagonismo, no que tange à tomada de decisões, às intervenções pedagógicas no espaço da sala de aula.

Eu pesquiso, eu investigo e não aceito como algo natural aquilo que antes não conseguia explicar. Eu questiono, eu marco um posicionamento e vou me constituindo como docente, ao mesmo tempo em que o meu aluno vai construindo seu conhecimento. Deixo de ser mero reprodutor, para ser aquele que produz conhecimento. Assim, revejo a minha posição política e naturalmente reformulo as minhas concepções ideológicas.

Nas narrativas que acessamos até o momento, podemos notar que elas partem sempre de uma dimensão **pessoal,** que têm se revelado com base no que sinto, percebo e como me porto frente às experiências com que vivo, as minhas escolhas e os caminhos que sigo. Notamos que essa forma de sentir, relacionar e perceber o mundo tem produzido marcas nos sujeitos e nos ajudado a entender os motivos pelos quais os professores têm eleito o magistério como profissão.

> Eu morava longe da escola, era difícil o acesso, nunca faltei, nunca cheguei atrasada; eu morava em um bairro distante da escola, no caso do ginásio, antigamente Valença só tinha praticamente o Complexo Gentil Paraíso Martins, e eu morava na Bolívia e era difícil o acesso, pois a maioria das ruas não tinha calçamento, tinha que sair muito cedo de casa e as vezes debaixo de chuva, e nada disso me impedia de chegar a escola. [...] Eu comecei a dar reforço escolar com treze ou quinze anos porque era muita a carência dos alunos da comunidade em si, porque a maioria dos pais não sabiam ler, escrever e não tinham onde fazer a atividade de casa. Muita gente me procurava porque eu já estava no ginásio, perguntando se eu não queria ensinar a seu filho, o dever de casa. E eu dizia, pode mandar pela manhã. Então eu sempre trabalhei, era cinco, seis, sete crianças que eu ensinava o dever de casa, botava para estudar a leitura, tomar a leitura, tomava tabuada. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

A dimensão **pessoal** remete à postura do sujeito frente ao universo cultural que o circunda, as suas idiossincrasias. Relaciona-se ao íntimo do indivíduo, a sua trajetória de vida e como ela se imbrica e se filia e revela as motivações afetivas, sociais, econômicas, mercadológicas e culturais que correspondem à eleição e ao relacionamento para com a profissão. Basta uma leitura atenta à narrativa da professora Edna (2016), para compreendermos como a docência surge na sua vida muito antes dela ter conquistado os meios legais e conceituais para tal. Ser professora é algo que foi "posto naturalmente", nasceu de uma demanda e foi se concretizando devido ao bom relacionamento do sujeito com o universo escolar. A escola é um ambiente que nos marca profundamente, não por um momento e para um instante; a escola é uma marca na/com a vida. Desta forma, acreditamos que o docente,

> [...] 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de vida. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. (TARDIF, 2014, p. 103)

O docente é produto da sua relação com o espaço escolar - obra das memórias que traz dos seus professores e dos seus espaços formativos escolares ou não-produto operacionalizado pelas vivências. Desta forma, "na profissão docente é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". (NÓVOA, 1998, p. 39). Já que o eu profissional não será uma construção dissociada das vivências pessoais, a docência é produto da experiência.

A partir do processo de narração, seja via as entrevistas narrativas, ateliês (auto)biográficos ou mediante o memorial de formação, essas experiências dessas professoras vão ganhando corpo e são "passadas" a "limpo", pois vão sendo refletidas, o que nos permite pensar como a nossa própria formação docente foi se constituindo e como lidamos com esses caminhos que percorremos até o atual momento.

As dimensões aqui apresentadas são complementares, são resultado de saberes sociais (TARDIF, 2014), umas não se dissociam das outras; elas estão imbricadas, dialogam entre si, estão uma dentro da esfera da outra e ao longo do tempo vêm organizando-se, reconfigurando-se e produzindo uma série de "comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". (SACRISTÁN, 1999, p. 65). É um processo cíclico, em espiral e constitui os processos formativos da profissão pelos quais passamos e sobre os quais refletimos socialmente.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE – AMARRANDO CONCEITOS E TENCIONANDO O TERMO "CONTINUADA"

Educação não transforma o mundo.
Educação transforma as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.

Freire (2004)

As narrativas de nossas professoras alfabetizadoras sobre os seus processos formativos estão divididas entre a *formação inicial* e a *formação continuada*. A *formação inicial* corresponde aos primeiros anos de estudo, cuja função é garantir os conhecimentos em que se acredita ou que legalmente são requeridos para o exercício da profissão. Observamos que o curso de magistério foi o pontapé inicial para que as entrevistadas adentrassem na carreira docente. Esta *formação inicial* mostrou-se de grande valia, contudo, com o decorrer das suas atuações, esses saberes foram apresentando-se insuficientes, pois:

> O curso de magistério, na verdade, ensinou o básico para a gente, o que é ir para uma sala de aula, a questão de planejamento, porque você tem que ir para a sala de aula e tem que fazer o planejamento, o plano de curso, diário. Era tanto que a gente teve os estágios nos três anos. No primeiro ano, o estágio era de observação, no segundo ano já foi aprofundando mais, mas ensinou didática, a questão de ensinar a teoria mesmo do magistério, como é ser professora, como é trabalhar em sala de aula, quais os critérios que você tem que seguir, os planejamentos que você tem que fazer, tudo isso, sua postura em sala de aula. Trouxe também alguns autores que a gente estudou em psicologia. Na verdade, foi uma base, na faculdade que a gente pegou mais algumas coisas, mas ali foi uma base mais ou menos do que é o magistério. Eu acredito que todo professor tem que passar pelo curso de magistério, porque é praticamente uma base que a gente precisa ter. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Os saberes para o exercício do magistério provêm dos diversos campos do conhecimento humano, são específicos da área da educação e também compõem o estatuto profissional docente. Esses saberes servem como alicerce para a constituição do conhecimento especializado, já que a iniciação à profissão "[...] visa habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos." (TARDIF, 2014, p. 288). Habituar os alunos à prática profissional foi a grande função designada aos antigos cursos de magistério durantes os anos de sua existência.

Corroborando com a narrativa de Sofia (2016, Informação Verbal), Edna afirma que:

> Meu curso de magistério foi bom, prazeroso e eu gostei. Quando eu cheguei em sala de aula eu percebi que o que eu tinha adquirido no magistério era muito pouco, desde o estágio que eu percebi; quando cheguei no momento do estágio, que a gente se depara com as

> dificuldades, a gente percebe que o que a gente aprendeu durante o curso era pouco para o que a sala de aula necessita do profissional. (EDNA, 2016, Informação Verbal).

A narrativa de Edna (2016) mostra como a prática cotidiana vai abrindo os seus horizontes, como profissional, frente às demandas de conhecimentos que a sua profissão exige. É através das experiências produzidas pela docência que ela vai adquirindo outras competências e a consciência de que os conhecimentos trabalhados em sua iniciação profissional são insuficientes para administrar as demandas que o magistério exige. O próprio espaço escolar direciona a outros espaços formativos em busca de novos conhecimentos que a ajudem na difícil tarefa que é mediar os processos educativos.

A procura por novos conhecimentos frente às exigências da docência legitimam as falas de André (2012), quando ela nos aponta o quanto é importante que o professor que inicia a sua formação docente compreenda que esse movimento não se finda com a conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve servir como ponto de partida para que " [...] o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos." (ANDRÉ, 2012, p. 166).

Denominamos de *formação continuada*, a grosso modo, todos os tipos de formação voltados para o magistério, que aconteçam após a *formação inicial.* A continuidade é a principal característica da formação para a docência, ou como alguns autores e nós preferimos assegurar, a permanência. Pensar a formação como algo permanente é perceber que ela ocorre gradativamente em um percurso que teria como função por em questão os conhecimentos docentes, levando professores e professoras a repensar a sua função e como eles têm conduzido a sua prática (IMBERNÓN, 2011).

As participantes desta pesquisa viram no curso de Pedagogia um espaço natural para a continuação da sua formação docente. As licenciaturas nas áreas voltadas para a educação estão postas como espaço inicial de formação docente, entretanto, para este trabalho, ele vai sendo visto como espaço de *formação em exercício* da profissão, por considerarmos que o extinto curso de magistério seria o seu correspondente por muito tempo, no que tange à profissionalização do docente.

> Quando eu comecei a ensinar, eu vi que o que eu aprendi no magistério estava me servindo, eu estava com a faca na mão. É como se ali fosse um suporte para mim, um suporte para eu ir à sala de aula.

> Inicialmente eu não tive dificuldades, mas quando eu fui amadurecendo mais, quando vai entrando e saindo ano, quando você vai participando e vivenciando outras coisas, você vai percebendo que precisa ir mais além, que aquilo ali ainda tá pouco, entendeu? [...] Entrei no curso de Pedagogia, será que isso vai ser bom, não vai? Só que na verdade eu entrei com uma visão e saí com outra, porque na verdade eu comecei a gostar do curso, eu vi que tudo tinha haver com a minha realidade, com a minha prática como professora e as minhas necessidades [...] Você faz o curso de pedagogia dentro de quatro anos, mas você nunca para. [...] O que se aprende na graduação é pouco porque na sua sala de aula, na sua vivência do dia a dia, a sua realidade vai lhe pedir para você tá sempre procurando estudar, estudar, estudar. [...] Minha vivência me pedia, eu tinha que me especializar. As pessoas também lhe cobram (- Ah, tá na graduação! Tem que fazer uma pós, porque assim...), aí eu ficava pensando em fazer uma pós, mas em quê? [...] Surgiu o curso de Pedagogia Social, tive boas referência do curso e isso me deu vontade, foi aí que eu entrei. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

As professoras têm vislumbrado a formação docente como um movimento desestabilizador, o que nos impulsiona a crer que o magistério reserva a maior parte do seu aspecto formativo para um momento que ainda virá. Iniciou-se com o curso de magistério, passou pela licenciatura em pedagogia (outras professoras buscam outras licenciaturas), chegam à pós-graduação e nesse espaço de tempo frequentaram, por iniciativa própria, ou por oferta dos espaços de trabalhos que estão locados novos cursos de formação docente. A "[...] sociedade encara os professores como sujeitos pensantes e como docentes, precisam se formar constantemente." (EDNA, 2017). O inacabamento humano passa a ser o ponto de partida e encontro para os processos de formação docente - como não existe humano pronto, também não existirá profissional acabado. Essa máxima parece incorporada a concepção de docente que esses sujeitos apresentam. Não será a aquisição deste ou daquele conhecimento capaz de produzir um profissional completo para o exercício da docência, uma vez que a formação docente não se finda com esta ou aquela formação, mas constitui-se destes processos formativos. (NÓVOA, 1999a; 1999b; IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014).

Ao falarmos de formação docente, é preciso lembrar que quando as universidades são instituídas como sítio idealizado para a produção da identidade docente, configuram-se também como espaços para se pensar e produzir a formação para o magistério. Cria-se uma dinâmica que, em tese, visa articular a teoria e prática, e, nesse entendimento, o estágio dentro das licenciaturas passa a ser obrigatório.[30]A

[30] Ver o artigo 12º da Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002, referente à Resolução CNE/CP 02, de 19 fevereiro de 2002, que respalda o Parecer CNE/CP 28/2001.

ampliação da educação superior no Brasil irá acontecer devido ao interesse da iniciativa privada e dos organismos internacionais em nossa educação. A preocupação com a expansão do ensino superior e, consequentemente, com os programas de formação para professores no Brasil, por parte do Ministério da Educação, fortaleceu-se na década de 90 do século passado, através da indicação/imposição do Banco Mundial, como da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCED, entre outros agentes (BALL, 2002; CHAPANI; CARVALHO, 2009; HADDAD, 2008).

Gentili, (1998), Haddad (2008) e Saviani (2007) são autores que vão se debruçar sobre as marcas do neoliberalismo dentro da educação brasileira, e nos apresentar como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Consenso de Washington e seu receituário possibilitou pensar a educação na perspectiva da privatização: o saber como algo a ser consumido; as novas tendências por desenvolver competências; o aprender por aprender em uma necessidade incessante por consumir "educação", e não consumir um processo educativo de qualidade. Resultando apenas em uma preparação continuada dos indivíduos em cursos variados para "se tornarem cada vez mais empregáveis, visando escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição." (SAVIANI, 2007, p. 429).

As políticas de formação docente, seja inicial ou em exercício, foram impregnadas e impulsionadas pelo novo olhar para a educação pautado pelas agências financiadoras e sua multiplicação, e podem ser percebidas como epidemias. Estas ideias reformadoras têm se alastrado pelo mundo – abrimos um parêntese para os países emergentes e da Latino América -, buscam "reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muitos diferentes, em situações sociais e políticas diversas." (BALL, 2002, p. 3-4).

> Eles chegavam, passavam as atividades, os trabalhos e a gente formava grupos para realizar as atividades, mas o professor sabia que, se tratando de um curso de extensão ele ia passar o mínimo do mínimo. As aulas aconteciam aos sábados pela manhã, tínhamos muitos colegas que chegavam atrasados por questão de transporte, por morar em uma outra cidade. Tínhamos uma certa dificuldade também, quando falo que concluir com sucesso, eu me refiro às dificuldades que nós passamos e não foram poucas. Os professores, sei lá, acho que não atendiam por completo as nossas necessidades, não sei se era por conta de se tratar de um curso de extensão, algo assim mais 'enxuto', mais resumido. (SARA, 2016, Informação Verbal)

> Quando eu comecei o curso de pedagogia, era uma turma mista, onde tinha pessoas de vários cursos, onde tinha que cursar aquela mesma disciplina, então tinha pessoas do curso de administração, do curso de letras. Todo mundo me perguntava, - Menina por que você não faz o curso de letras ou de administração, vai fazer pedagogia? Eu dizia – Vou, eu vou, percebi que eu quero, que eu gosto mesmo e vou! Fiz, não me arrependo, como nunca me arrependi e fiz minha pedagogia. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

> [...] ai fui fazer o curso de pedagogia para dar continuidade. Paguei do meu dinheiro, [...] era EAD, era de oito em oito dias, todos os sábados a gente vinha... (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

A chegada de nossas professoras à graduação aconteceu com esse processo de ampliação do curso superior e a sua interiorização. Todas elas frequentaram cursos ligados a instituição particulares, sendo que alguns desses cursos iniciaram-se como um curso de extensão e ao longo da sua existência foram reconfigurados em licenciaturas plenas. Outros formataram-se no modelo semipresencial, instituindo-se dentro da modalidade de educação à distância, possibilitando a inserção de vários professores ao ensino superior, devido à falta de tempo para que essa formação pudesse se dar no formato da educação totalmente presencial.

> Pós-graduação, né... Eu também quis dar continuidade porque senti a necessidade de fazer uma formação continuada, pois a gente não pode parar. [...] Eu fiz Educação Infantil, fiz Artes, também e fiz História. Assim, foi um curso que abrangeu três em um. Foi mais corrido fazer esse curso, que o curso de extensão que eu tive em pedagogia, foi algo assim, como eu falo, muito resumido, e você tinha quer ir em busca, sempre mais além. (SARA, 2016, Informação Verbal)

As falas de Sara (2016) nos convidam a pensarmos que em um contexto de performance (desempenho e atuação; formação por formação), a ênfase na formação docente tem resultado em uma busca por qualificar o profissional nos cursos de ensino superior e no processo de privatização desse tipo de educação. Alastrando-se em todo o país uma série de cursos voltados para professores, organizados dentro de uma lógica neoliberal transubstanciada em uma formação marcada pelo aligeiramento, resultando em uma formação deficitária, que não propicia o desenvolvimento da *formação em exercício* como deveria. A professora tem refletido como os seus contextos de formação têm deixado a desejar, segundo as suas formatações. Iniciou o curso de Pedagogia estruturado inicialmente como um curso de extensão e, ao buscar uma pós-graduação,

deparou-se com uma série de opções, sempre ofertadas pela iniciativa privada, que, em menos de doze meses forneceria três diplomações diferentes. Esse movimento de busca por formação tem feito a professora concluir que tal processo "[...] foi algo assim, como eu falo, muito resumido, e você tinha quer ir em busca, sempre mais além." (SARA, 2016**,** Informação Verbal).

> Precisamos estar sempre nos atualizando para que possamos fazer um trabalho digno. Uma boa formação é indispensável na vida do professor, mas uma "boa formação". Uma formação significativa, não aqueles encontros onde o professor ouve o tempo todo que o aluno não aprende porque a culpa é sua, que é dever do professor isso ou aquilo... (EDNA, 2017)

> Houve uma formação que deixava assim algo muito vago para a gente, ficávamos sem entender... Eu cheguei no curso de pedagogia porque eu senti essa necessidade de estar suprindo essas formações que, na verdade, são mal-formadas. (SARA, 2016, Informação Verbal)

> O que se aprende na graduação é pouco porque na sua sala de aula, na sua vivência do dia-a-dia, a sua realidade vai lhe pedir para você procurar estudar, estudar, estudar, pesquisar. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

As professoras têm refletido como muitos processos formativos pouco têm acrescido a sua realidade, pois muitas dessas formações são organizadas de maneira que não têm conseguido mobilizá-las. Edna (2016) apresenta-se cansada de formações que se centram no professor como culpado pelas dificuldades de aprendizagens dos alunos. Para a professora, é preciso que os processos formativos foquem no problema e propiciem uma discussão que ajude os professores e a escola a lidarem com seus problemas, para além da culpabilização do docente como única fonte do fracasso escolar. É papel da escola e do currículo e de toda comunidade escolar na interface com a família, a formação do estudante.

Para Sara (2016), a sua inserção na licenciatura em pedagogia foi o resultado de sua busca pelo conhecimento, devido a sua insatisfação com outros processos formativos que havia vivido. Sofia (2016) compreende que os processos formativos têm propiciado uma única certeza, a docência exige o estudo e a pesquisa, pois não existirão respostas prontas para todas as demandas que a sala de aula apresentar, mas haverá o processo investigativo como instrumento para buscar respostas.

Ressaltamos que a nossa preferência por usar o termo *formação em exercício*, é também devido à denominação *formação continuada* estar fortemente marcada pelo movimento neoliberalista e impulsionada por mudanças impostas pelas agências de financiamento internacional e absorvidas pelas políticas brasileiras. Entretanto, cabe-nos chamar a atenção para o fato de necessariamente não percebemos todo o processo de formação docente como algo negativo, e que o docente deva limitar-se apenas a um processo de formação inicial. Ao contrário, acreditamos que os processos formativos devem se associar aos desejos dos docentes e que estes devem ter autonomia frente a esse movimento e a nossa profissão, sendo percebida cada formação como fundamental para o desenvolvimento profissional, devendo ser tencionado, refletido e debatido sempre.

É perceptível que a formação para o exercício da profissão tem sido entendida como algo valoroso para as participantes desta pesquisa, já que tem possibilitado o acesso a novos conhecimentos e experiências que vêm sendo desenvolvidas por outros professores. Além de potencializar o trabalho coletivo e o debate, propicia a socialização de experiências e desenvolve o trabalho colaborativo.

> A formação continuada é muito importante porque são novas experiências que você vai adquirindo, até mesmo a troca de experiências é algo positivo para a gente possa conhecer novos relatos, novas experiências, novos casos, para se atualizar. Às vezes, você tá aqui em seu mundinho e acha que só é aquilo ali, e a formação continuada lhe dá a oportunidade de fazer um trabalho melhor com seus alunos. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

> As formações contribuem muito para o bom desempenho do professor e do aluno, por isso, as mesmas devem acontecer com frequência, organizada de forma que possa favorecer a todos, com local adequado, transporte, alimentação e material didático o suficiente para o uso de todos. Assim, as formações se tornarão mais prazerosas. (SOFIA, 2017).

A formação docente é colocada com um potencial apoio para o desenvolvimento do alunado, considerando que os novos conhecimentos com os quais estas professoras têm entrado em contato, voltam-se para o ambiente escolar, pois o docente forma-se na busca de ampliar o seu leque de atuação, melhorando a sua prática profissional. Contudo, as formações precisam de uma estrutura para que possam acontecer de forma satisfatória para todos os seus envolvidos. Sofia (2017), ao refletir sobre as formações

que o PNAIC tem ofertado no município de Cairu, pontua que a falta de um local adequado, alimentação e material didático para ser usado no processo formativo são alguns dos elementos que têm impossibilitado que esse momento possa atingir todos os seus propósitos, haja vista que a formação não é apenas saber o conteúdo para alfabetizar, envolve uma gama de outras questões que impactam direta ou indiretamente na formação docente.

A formação não deve ser algo imposto por agências financiadoras na perspectiva do capital, deve ser um caminhar gerido por nós docentes e nosso coletivo, conforme as nossas necessidades, respeitando os contextos locais e os sujeitos a que nos propomos formar. O que não podemos permitir, como educadores, é "considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável." (SAVIANI, 2007, p. 438).

A formação para o exercício da docência é primordial, e por esse motivo, precisa extrapolar as iniciativas que dependem exclusivamente da

> [...] vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual [...] Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRÉ, 2012, p. 166)

Cremos que é um avanço, a política de formação de professores que foi implantada a partir da criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, (RENAFOR) no ano de 2004, tendo como público-envolvido os professores e alunos de educação básica dos sistemas públicos, pois este avanço é pautado na finalidade de colaborar para a melhoria e a avanço da formação dos professores e alunos provenientes da rede pública de educação básica (BRASIL, 2006). Pensando na formação como uma obrigação do estado, a narrativa da professora retrata um pouco da sua experiência:

> Aí apareceu o e-Proinfro[31] [...] Eu me interessei e fui fazer, era Mídias na Educação, Formação de Projetos, vários cursos nessa área. Na

[31] O e-Proinfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem a Distância, desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, em parceria com diversas instituições de ensino. A partir do ano de 2004, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) vem utilizando desse recurso para as suas ações de formação docente. Disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.as p?id = 397>. Acesso em: 15 jul. 2017.

> época, estava no auge também as salas multifuncionais, estava na moda a inclusão, vamos incluir e tal, e lá tinha a sala e não funcionava porque ninguém sabia mexer; o laboratório de informática, a mesma coisa e ninguém capacitado para dar aula, tinha bonito e fechado! Aí eu disse: 'vou tentar fazer um curso nessa área para usar com minhas turmas, tanto de terceira série, como do ginásio'. Fui fazer o curso, comecei a gostar. Primeiro, ele trabalhava o que era revista, o que é uma mídia, a TV, o videocassete. E a gente lia muito, liamos muitos artigos sobre como utilizar essa mídia na sua sala de aula de para tornar o aprendizado do aluno além de prazeroso mais significativo. Aí eu fiz um ano. Depois de um ano, fiz o pré-projeto e encaminhei para a Uesb, fiz para saber como utilizar as tecnologias no ensino, na educação. Foi aprovado, fui estudar e a gente estudava muito. Tinha o *moodle,* a gente postava as atividades, tinha o fórum e tinha os encontros presenciais de quinze e quinze dias, e todas as outras postagens era pelos fóruns. Tinha o dia das tics, tinha o wiki, onde um tinha que completar o texto do outro, era muito interessante a questão do ensino. A partir daí, comecei a trabalhar a questão das mídias, já tinha na época a TV Pen Drive e a minha escola foi contemplada com uma, e a gente começou a trabalhar. Eu passava para a coordenadora esse tipo de trabalho, dizia: Vamos trabalhar assim, pois agora eu estou estudando isso. Era isso que eu gostava, a questão da pesquisa facilitava o trabalho e a minha coordenadora era bem aberta a novas propostas, e aí começamos a desenvolver projetos nessa área na escola. Primeira montamos a revista, a gente montou um radinho na escola, depois a gente montou a revista, o jornalzinho. O jornalzinho saía toda semana, os alunos tinham a coluna deles, tinha coluna específica para cada área, foi bem bacana, foi um trabalho bem rico. Tudo que desenvolvíamos na escola tinha que ser postado no curso, então era uma coisa bem em parceria e real. Como trabalhava com inglês, isso me ajudou muito, pois a gente utilizava o inglês na revista, na rádio, foi bem interessante. Por incrível que pareça, do sexto ao nono ano, a gente sentia a necessidade de alfabetizar, a gente pegava muitos alunos que não liam nada e se liam, não entediam quase nada do que liam. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

Elegemos o extrato da narrativa de Guida (2016), por considerá-lo importante para entendermos a função da *formação em exercício* para a docência, e como esta formação pode modificar a ação prática de determinado profissional, ressignificar a sua forma de exercer a docência, além de mobilizar os pares e toda a escola como *lócus* privilegiado da formação. O movimento da professora vai provocar uma série de ações que permitem à escola pulsar, convidando coordenação, demais professores e alunos a participarem deste movimento. Outro ponto que nos chama a atenção diz respeito aos equipamentos que a escola possuía e não eram utilizados, devido à falta de formação dessas professoras para operacionalizar tais equipamentos e pensá-los como ferramentas a serviço de intervenções pedagógicas que potencializasse a aprendizagem.

A fala da professora Guida (2016) centra-se no estudo, na formação: pesquiso, construo e aplico. Todos os extratos das narrativas com que trabalhamos, em algum momento elevam a pesquisa ao cerne das discussões. Evidenciar a pesquisa como centralidade da formação docente é entender que não se pode preparar o docente para ser mero tarefeiro e reprodutor de técnicas pré-fabricadas em uma teoria rasa e simplista. Acredita-se que a docência exige um profissional capaz de pensar sobre os problemas que se apresentam no seu espaço de atuação e formação. Sejam de ordem de aprendizagem, ou que visem superar as desigualdades sociais, e que possam ajudar a universalizar o ensino e transformar a escola em um espaço de todos, pois não existe ensino sem pesquisa, como não existirá pesquisa sem ensino (FREIRE, 2011).

Ao problematizar por quais motivos esse aluno aprende e aquele não, a professora Guida (2016, Informação Verbal) pondera que "[...] no curso de Letras houve uma ênfase muito grande no professor como pesquisador, agora já se fala em pesquisar, estudar teorias e ver outras formas de ensinar." É nesse momento, em sua segunda licenciatura, que a professora compreendeu que os alunos são sujeitos ímpares, singulares e, por esse motivo, a aprendizagem não ocorre ao mesmo tempo para todos.

O professor deve deixar de ser um mero agente de transmissão de conhecimento, superar uma formação tecnicista, tornar-se o agente da ativa: aquele capaz de pensar, estudar, agir e refletir sobre a sua ação. O que o torna um construtor de conhecimento/saber que visa à própria produção e manutenção da sua profissão. Aludindo a uma formação profissional que perceba o docente como alguém que produz conhecimento, no seu próprio processo de atuação, de existência, de laboração, fazendo dele um ser capaz de propor ações de investigação, tendo como a sua experiência a base para a proposição. Os problemas de ensino impulsionam o docente a procurar respostas, a investigar e a refletir sobre a sua ação. O docente produz outras formas de compreender o seu próprio trabalho, quando ele próprio problematiza a sua ação, a investiga, organiza dados e os sistematiza, constrói a sua autonomia (CONTREIRAS, 2002; IMBERNÓN, 2011).

A formação docente centrada na pesquisa busca formar profissionais capazes de pesquisar, refletir e orientar as suas ações para ultrapassar os desafios apresentados durante a formação/atuação profissional. O docente em formação precisa perceber-se por seu próprio olhar, à sua própria maneira, pois ninguém jamais poderá ver e/ou decidir por ele e gerir os seus processos educativos; pode-se no máximo, ajudá-lo nesse processo.

> Durante a licenciatura, eu fui perceber que só aprender a ler não era suficiente, ele tinha que aprender a ler e ir além daquilo, e que para isso, eu precisava pesquisar, eu precisava de uma base teórica; e se esse aluno não está alcançando os objetivos desse jeito, ele pode alcançar de outro. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

A narrativa de Guida (2016) vai ilustrando como o espaço da licenciatura lhe ofertou um encontro com as bases teóricas de que ela precisava, para que pudesse pensar os problemas que tem encontrado durante o exercício da docência. Ajudando-a a desenvolver a consciência sobre a importância da ação de refletir sobre a própria ação. Colocar a pesquisa no espaço da sala de aula na condição de ferramenta de formação do professor requer que:

> [...] o professor identifique uma área de interesse, colete informação, e baseando-se na interpretação desses dados realize as mudanças necessárias no ensino. Mas essa é apenas uma definição inicial, porque na prática, esse modelo pode adotar diferentes formas. Pode ser uma atividade individual, ou realizada em grupos pequenos, ou efetuada por todos os professores de uma escola. É um processo que pode ser formal ou informal, e pode ocorrer na classe, em um centro de professores ou pode ser um resultado de um curso na universidade. (IMBERNÓN, 2011, p. 77)

Toda ação educativa seria em si uma ação de construção de conhecimento; um processo pelo qual vamos selecionando, testando e percebendo o que surte ou não efeito. Essa produção de conhecimento não é fruto apenas da teoria, ela se utiliza do saber teórico, mas se processa e se organiza na ação cotidiana, no contato com a prática (LESSARD; TARDIF, 2014; TARDIF, 2014). O docente deve ser um pesquisador, um professor de profissão, assumindo a sua prática e não um mero reprodutor de um conhecimento produzido por outrem. Mais um sujeito autônomo, que possuem competências específicas que foram construídas dentro e fora dos espaços educativos, quanto no seu *lócus* de trabalho (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000); capaz de produzir um discurso teórico que se confunda com a própria prática/ação (FREIRE, 2011).

> Todas aquelas coisas bonitas, todas aquelas teorias, infelizmente na prática na nossa realidade é outra coisa. Tinha coisas que eu ficava me questionando na sala, quando eu me deparava com problema de

> meninos que não dependia só da gente, tinha situações na sala tanto de aprendizado como na vida mesmo daquela criança. Para mim a experiência na sala de aula é fundamental, não importa você ter feito várias faculdades, várias especializações, vários não sei o quê, se você não tá ali passando e vivenciando aquilo. Você tem que tá ali vivenciando aquilo na prática, pois tudo aquilo que você aprende na faculdade é teoria, é tudo lindo e maravilhoso. Quando você vai para a sua realidade e você se depara com a turma, você vai e volta, mas aí ele não me disse como fazer nessa situação, e aí? Muitas vezes o curso, sua formação até lhe diz, não, em tal situação você tem que fazer isso, isso e isso; quando você se depara com aquele aluno, naquela situação a coisa é outra. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

O extrato da narrativa da professora Sofia (2016) nos provoca a pensar que a teoria não tem valia se o professor não consegue aplicá-la à sua prática de modo resinificado, realizando a transposição didática. As bases teóricas devem servir para auxiliar o professor, pois a prática reflexiva sugere que "grande parte dos problemas tratados por um profissional *não figura nos livros* [grifos do autor] e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados." (PERRENOUD, 2002, p. 15). A professora nos conta que se aprende a ser professora experimentando, testando, analisando, refletindo, construindo competências, produzindo autonomia, pesquisando. Por esse motivo:

> A minha atuação como alfabetizadora no início foi de aprendizagem, pois tinha a teoria, mas não tinha a prática. [...] É fazendo que se aprende a fazer, é ensinado que se aprende a ensinar. [...] É preciso estar em sala de aula e adquirir experiência, perceber o que pode e dar certo, o que dá errado. É preciso se avaliar o tempo todo, participar dos projetos, participar das formações continuadas. É dessa forma que percebo a cada dia a minha prática docente". (SOFIA, 2017)

Como Sofia (2017), não acreditamos na atividade docente distanciada da prática, mas também não a cremos longe de uma teoria. A teoria fundamenta a prática e a prática está indissociável da teoria, já que, teoria e prática são dimensões da mesma realidade. A produção docente precisa do conhecimento conceitual, bem como, do conhecimento que é produzido dentro da experiência profissional que vai sendo construída ao longo da carreira do magistério, em nossos espaços de trabalho. Como educadores é importante desenvolvermos a capacidade de usar a teoria para a resolução das atividades práticas (IMBERNÓN, 2011; TARDIF, 2014). É preciso um olhar atento, reflexivo e que teste a nossa prática docente cotidianamente em um constante processo

pautado pelo fazer - pensar sobre o que fez - para refazer ou dar continuidade ao que havia planejado, tornando-nos em professores profissionais.

Dentro do contexto da formação, teremos as formações docentes centradas na escola que também são denominadas de formação em serviço ou formação em contexto. Esse tipo de formação apresenta como principal característica a centralização no espaço escolar e pressupõe que o docente seja capaz de gerir a sua própria formação. Nessa perspectiva, o docente torna-se protagonista da sua formação e a escola transforma-se em *lócus* dessa produção. Nessa dinâmica, a docência vai se constituindo como um processo autônomo, crítico e de empoderamento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2011; PLLACO, 2010).

> A escola precisa ter um planejamento onde possam estar todos juntos. Para que todos possam pensar e discutir os problemas e buscar uma forma de fazer um planejamento, que busque trabalhar, organizar as aulas, as atividades de uma forma que venha a responder os problemas que temos da melhor forma possível. (EDNA, 2017)

A narrativa de Edna (2017) demonstra que a escola não tem entendido ou exercido o seu papel na formação docente. A formação para a docência tem ocorrido mediante o desejo de cada profissional, devido à formação do PNAIC, que é ofertada pelo estado em parceria com o município. Guida (2016, Informação Verbal) mostra-se surpresa ao se dar conta de que mesmo havendo uma "[...] direção, uma coordenação e não existia o sentar para estudar tal teórico, para ver se esse aluno aprende, se encaixa nesse ou naquele perfil." Os problemas da sala de aula, no que tange aos processos de aprendizagem, pertencem à professora e somente ela poderia resolvê-los. Tudo que diz respeito à unidade escolar, deveria ser responsabilidade de todos.

> [...] a dificuldades de aprendizagem é notável sempre em todas as turmas. Passamos para a gestão escolar o nome dos alunos e o tipo de problema apontado, como por exemplo: aluno faltoso, aluno com dificuldades em tirar atividade do quadro por causa da visão, alunos repetentes e com idade avançada [...]. Tais informações chegam até o conhecimento da Secretaria Municipal de Educação e quase sempre nada é solucionado. (SARA, 2017)

Ao narrar as suas dificuldades como docente, a professora Sara (2017) nos apresenta uma série de problemas que ela detectou, e nos aponta que a gestão

administrativa, pedagógica da unidade escolar, bem como, a Secretaria de Educação do Município, em sua opinião, não tem tomado as medidas necessárias para que essas dificuldades possam ser sanadas. Esse extrato de narrativa nos possibilita pensar quais ações essas professoras também estão a construir para minimizar tais problemas que dizem respeito não só à gestão, à coordenação, à Secretaria de Educação, aos professores, à família, etc.

A formação centrada na escola visa possibilitar a transformação da instituição educativa no sítio prioritário para a formação docente, utilizando-se dos 'problemas apresentados no contexto da sala de aula, da escola, como ponto de investigação, objeto da formação, pois a "[...] não ser que dada experiência conduza a campo não previamente conhecido, não surgirão problemas e sem problemas não haverá estímulos para pensar." (DEWEY, 1979, p. 81).

Temos que pensar na formação mediante a experiência – a experiência como o fundamento da aprendizagem – tendo, na continuidade e na interação o seu fortalecimento, a constituição de permanência do processo; entender que o processo formativo deve desvincular-se da ideia transmissão e aplicação de conhecimento, pautando-se na ideia de reflexão – construção – produção de teoria e prática. (CANÁRIO, 2005; DEWEY, 1979; IMBERNÓN, 2011). Percebemos que a experiência já vem sido tomada como elemento da própria formação desses docentes, pois entendemos aqui a experiência como o próprio conhecimento. Ao longo desse texto, vamos encontrar os professores pontuando as mudanças ocorridas em suas práticas, devido a sua própria experiência. Acreditamos que é preciso ampliar essa ação para que ela possa ser uma prática da escola, pautada na experiência da escola e da socialização dessa experiência com o todo. Pensando os problemas e resoluções dele como um desígnio de todos e não desse ou daquele profissional da escola.

> Para mim, a experiência na sala de aula é fundamental, não importa você ter feito várias faculdades, várias pós, vários não sei o quê, se você não tá ali passando e vivenciando aquilo. Você tem que tá ali vivenciando aquilo na prática, pois tudo aquilo que você aprende na faculdade é teoria, é tudo lindo e maravilhoso. Quando você vai para a sua realidade e você se depara com a turma, você vai e volta, mas aí ele não me disse como fazer nessa situação, e aí? (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Para a professora Sofia (2016) a experiência é fundamental para a prática docente, estando ela acima do saber teórico, pois sem prática não tem teoria. Salientamos que a experiência por si só não basta, como a teoria pela teoria é estéril. Torna-se essencial que os professores construam os seus conhecimentos com base na crítica, na análise de suas experiências, de suas práticas e das teorias que as sustentam, para que possa existir um professor profissional, problematizador e, consequentemente, um pesquisador no seu espaço escolar. Dentro da educação, a experiência prática não poderá ser descolada da teoria, pois a práxis educativa deve ser percebida como: "[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificam a realidade objetiva e, para poder alterá-la, transformam a si mesmos." (KONDER, 1992, p. 115).

Pensar formações que percebam o protagonismo docente e valorizam a sua experiência, implica a admissão da construção do conhecimento como processo auto formativo e o docente como alguém que acumula experiência/conhecimento e reflete sobre este, em um processo de construção e reconstrução de práticas pedagógicas. Precisamos ultrapassar o sentimento de culpa, de espera ou o entendimento de que o outro será responsável por intervir em problemas que são de todos. Além de entender que não existirá formação em serviço que se gerencie afastada do plano pedagógico; que não seja planejada na coletividade docente; que não tenha na atuação da coordenação pedagógica e na gestão escolar sua centralidade; que não disponha de um tempo de trabalho; que não proponha constante processo de avaliação, e que não leve o docente a agir e refletir sobre a sua ação (IMBERNÓN, 2011; PLACCO, 2010). Como também não haverá formação centrada na escola, enquanto os professores e professoras não perceberem o coordenador pedagógico como alguém que tem a função de ajudá-lo a construir os caminhos para a resolução das dificuldades que têm surgido em sala de aula, num trabalho formativo e auto formativo, que exige uma formação pautada nas demandas reais da escola e de seus sujeitos, a fim de que, num movimento colaborativo, a formação seja realizada. Para tanto, é preciso romper a barreira e a idealização de que o coordenador é alguém que apenas cobra e fiscaliza.

Entendemos aqui como *formação em exercício* uma série de formações profissionais que se concentram "[...] nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversificam suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente do trabalho, integrada num ambiente de pesquisa, colaborativa etc." (TARDIF, 2014).

Dentro da *formação em exercício*, podemos destacar a formação em serviço, em contexto, centradas no espaço da escola, como formações, que têm no docente e na coletividade escolar, forte protagonismo e predomínio no espaço da escola. Para efeito desta pesquisa, tomamos como categoria o termo *formação em exercício*, considerando que o termo alude ao docente como alguém que está em formação constante e contínua, ao exercer a sua função, o seu posto, o seu cargo. Além da prática de uma série de ações, com o intuito da melhoria ou aquisição de novas saberes para o exercício da docência; e tomando a docência como espaço formativo do exercício da profissão, em um processo de constante formação.

> A formação em exercício tem assumido diversos papéis, definidos muitas vezes a partir de pressupostos díspares, como: habilitar leigos, corrigir deficiências da formação inicial, introduzir inovações curriculares, promover a atualização dos docentes, provocar mudanças epistemológicas, favorecer o aprimoramento profissional, promover reflexões sobre a prática, estabelecer elos entre a pesquisa educacional e a escola etc. (CHAPANI; CARVALHO 2009, p. 210-211)

Propomos pensar a *formação em exercício* como uma modalidade que se desenvolve na permanência do fazer docente e pela qual se busca a profissionalização de educadores que estão em atuação, independentemente da posição que ocupem dentro dos processos educativos. Ela pode centralizar-se sobre as práticas da formação em serviço e centrada na escola ou não, resultando do desejo individual do docente ou de um coletivo, bem como, uma imposição trabalhista vindo de uma política de formação da Secretaria de Educação ou das instâncias federais. Deve refletir uma ação para o trabalho que o profissional desempenha, de modo a fortalecer o desenvolvimento profissional da docência, pois serve tanto para habilitar quem exerce a docência sem a qualificação mínima exigida, quanto para os profissionais que passarão pelo estágio final do processo de pós-graduação. Ocorre em curso de licenciatura, pós-graduação, extensão, formações promovidas pela escola, entre coordenadores e docentes, entre outros, permitindo ao docente o afastamento parcial, total ou não, do exercício profissional.

Falar em *formação em exercício* da atividade docente é referir-se a essa eterna necessidade de rever posicionamentos, reorganizar ações e refletir sobre a prática, tudo que a docência exige. É recordar que a profissão docente e a sua formação “para o saber e para a vida é um caminho que nunca se conclui; é sempre um ir e vir a ser, mas com

etapas conquistadas, ao longo do percurso.” (FONTOURA, 2015, p. 77). Possibilitando nosso desenvolvimento como pessoa e como profissional, mediante a aquisição de conhecimentos e experiências que produzem nossos saberes e constroem nossa identidade docente.

A formação profissional é importantíssima, posto que esta produz a identidade docente mediante um percurso que começa com a formação inicial e vai se desenrolando ao longo da constituição da docência. Neste caminho, professores e professoras “[...] elaboram autoimagens, representações de si e do seu grupo profissional, como parte de sua história de vida no coletivo e das regras e normas da atividade profissional.” (NUÑEZ; RAMALHO, 2005, p. 97). A fim de contribuir com uma prática fundamentada e assentada na docência como profissão. Portanto, faz-se necessário uma espécie de saber pedagógico profissional que inclua saberes específicos que fundamentam a prática docente de modo mais amplo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2014). Essa trajetória também deve servir para repensar a nossa autonomia – essa capacidade de reconhecimento de quem somos e do nosso papel perante o mundo, o nosso grupo social, os nossos alunos. Pensar a autonomia como construção e entendimento de si a partir das próprias experiências (FREIRE, 2011) – frente ao exercício do nosso trabalho, seja para com os alunos, para com a comunidade escolar, para com a sociedade, para com as agências formadoras e para com o Estado.

Ao descrevermos a trajetória docente em busca de formação profissional, nós o fazemos por estarmos seguros de que esse movimento nos ajuda a compreender como estas professoras vêm se constituindo como profissionais e como têm percebido a função da sua profissão. Desta forma, compreendemos que toda formação docente implica mudanças pedagógicas e didáticas, pois todo o conhecimento ofertado por essas formações tem produzido algum resultado, alguma experiência.

Continuaremos falando de formação profissional nos itens a seguir, com vistas a entendermos para qual tipo de formação o PNAIC aponta, quais as concepções de alfabetização dessas professoras, antes e após a implantação do programa, bem como o relacionado que se estabeleceu com o PNAIC a fim de tentar compreender quais as implicações na prática didático-pedagógica dessas professoras o PNAIC contribuiu para formar.

3 UM PACTO NACIONAL PARA ALFABETIZAR NA “IDADE CERTA”

pacto
sm
1 Ajuste, contrato, convenção
entre duas ou mais pessoas.

Michaelis (2016)

A formação em exercício para a docência é entendida por nossas professoras alfabetizadoras como essencial para a atividade do magistério, considerando que a formação em exercício "permite a renovação de perspectivas, a reflexão sobre temas atuais e propicia o encontro com a pesquisa." (GUIDA, 2017). A formação docente deve ser fruto do desejo do profissional, e muitas vezes, é ele que tem procurado e arcado por ela. Todavia, é um direito, sendo ofertada pelo governo em um cumprimento legal e posto como uma escolha ou simplesmente uma imposição.

Entre a escolha e a imposição, refletimos ao longo da nossa pesquisa sobre como os professores e as professoras vinculadas ao PNAIC têm se sentido em relação ao programa.

> Eu não critico o Pacto. O Pacto é um programa que, quando começou em dois mil e treze para mim foi lindo. De imediato, eu tive logo um calafrio, uma dor de cabeça com toda aquela rotina que teríamos que seguir na sala – Ave Maria, eu não vou dar conta disso! -, para mim foi legal porque era o novo, uma coisa boa né, vamos ver. Eu trabalhava aqui com uma realidade dos meninos do Zimbo, meninos com dificuldades em leitura e escrita, então o que se propunha ajudar, por que não conhecer. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

> Eu vi o PNAIC como surpresa, porque ele veio com uma bagagem muito grande para mim, já que eu trabalhava só em uma sala com trinta alunos e eu tinha que estar seguindo aquela rotina didática, né. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Os extratos das narrativas inferem algumas das impressões que nossas professoras alfabetizadoras tiveram ao se depararem com esse novo programa federal, que seria ofertado via município. Para essas professoras, o ano de 2013 foi desafiador e trouxe algumas 'dores de cabeças', 'surpresas' e 'impossibilidades', que aqui traduziremos como dúvidas, sobre uma formação que propunha a discussão e a implantação de novas formas de pensar e gestar os processos de alfabetização, sendo que muitas vezes ou na maioria delas, tais procedimentos eram contrários aos movimentos que essas professoras vinham utilizando nas suas intervenções pedagógicas.

Para pensarmos o nascimento do PNAIC, a sua implantação em nosso município e seus possíveis impactos nas práticas didáticas e pedagógicas dessas docentes, é preciso lembrar que a Lei de Diretrizes e Base para a Educação - LDB/1996 indica no seu artigo 63:

> I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III- Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

O Parecer do Conselho Nacional de Educação, de 09 de 2001, reitera a necessidade de estabelecer medidas de organização de políticas públicas de formação de professores. Bem como, a importância da criação de um sistema nacional para esse fim (BRASIL, 2001). A formação em exercício é posta como uma obrigação do Estado para com o docente, e do docente para com a sua formação. Nesta perspectiva, foi criada a Rede[32] Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, cujas negociações começaram no final do ano de 2003 e se consolidaram em 2004. Esta empreitada tem por finalidade o aperfeiçoamento profissional dos professores da educação básica e da rede pública de ensino. Esta rede é formada em convênio com as instituições de ensino superior - IES, federais e estaduais.

As IES são responsáveis por produzir materiais, formações, orientações e conteúdos para os cursos nas modalidades de educação à distância e semipresencial. Esses cursos centralizam-se nas seguintes áreas: alfabetização e linguagem; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais, artes; educação física. O Ministério da Educação disponibiliza suporte técnico, financeiro e coordena o desenvolvimento do programa, que é ofertado via adesão para estados e municípios (BRASIL, 2006).

Os programas de formação docente devem ser percebidos como um conjunto de atividades que cabe dentro de um cronograma e de um orçamento específico e pré-

[32] A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, objetiva: a. Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; b. Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; c. Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; d. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; e. Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; f. Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica; g. Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica (BRASIL, 2006, p. 29).

estabelecido, para se atingir propósitos e metas postas como resultado do implemento de uma política pública (ALA-HAJA; HELGASON, 2000).

Nesse sentido, nossa discussão no item seguinte será acerca da implantação desta política pública de formação.

3.1 IMPLANTAÇÃO DO PNAIC

A Rede de Formação Continuada para Professores de Educação Básica abarca uma diversidade de programas. Todavia, nos deteremos em discutir o PNAIC, que é um programa de *formação em exercício*, destinado a professores alfabetizadores da educação básica, e é também uma política de governo, fruto da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, que iniciou as suas atividades em território nacional no ano de 2013.

No Art. 2º, da Portaria 867, de 04 de julho de 2012, ainda institui:

> Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:
>
> I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
>
> II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
>
> III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, 2012a)

Para que o PNAIC pudesse existir em território nacional, seja nas escolas urbanas quanto rurais, fez-se preciso assumi-lo como um compromisso firmado entre a federação, os governos do Distrito Federal, demais Estados e Municípios. Nesse acordo, intui-se a alfabetização na perspectiva do letramento, e no esforço de cumprir uma série de ações, para que todas as crianças matriculadas na educação básica estejam alfabetizadas e letradas, no máximo, aos oito anos de idade ou ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

O PNAIC baseia-se na experiência do Programa Federal Pró-Letramento[33] e do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC[34], resultado da cidade de Sobral, o qual foi instituído como política educacional para todo o estado cearense, e "pactuado" por outros estados brasileiros, como o estado da Bahia, antes de tornar-se política de âmbito nacional (GUERREIRO, 2013).

A Bahia manteve uma relação com o PAIC Cearense, através do decreto de 12.792, de 28 de abril de 2011, instituiu o Pacto pela Educação, ou como ficou conhecido, PACTO BAHIA. O Programa se estabeleceu via a cooperação entre as esferas estadual e municipais, objetivando garantir aos alunos formação básica, a fim de possibilitar o ingresso no 4º ano do ensino fundamental, sem distorção de idade e série, e com o domínio de cálculos, da escrita e da leitura (BAHIA, 2011).

O PACTO BAHIA, em seu Artigo 4º, ainda indica as ações que caberiam ao estado, mediante a Secretária da Educação,

> I - assessorar e acompanhar o desenvolvimento do Programa no Município;
> II - produzir ou adquirir e distribuir materiais pedagógicos às escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;
> III - produzir e disponibilizar conteúdos e objetos educacionais por meio de plataforma tecnológica às escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;
> IV - dotar as salas de aula com cantinhos de leitura e incentivar a implantação de salas de leitura ou bibliotecas nas escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;
> V - desenvolver ações que garantam a formação de professores estaduais e municipais nas atividades do Programa;
> VI - orientar a implantação de sistema de avaliação de desempenho, envolvendo estudantes concluintes do 2º ano do ensino fundamental das escolas estaduais e municipais integrantes do Ajuste;

[33] O Pró-Letramento faz parte da Rede de Formação Continuada, com o objetivo de propor e orientar o trabalho docente dos anos iniciais. Busca trazer melhoria na aprendizagem dos alunos na área de Leitura, Escrita e Matemática. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/301-programas-e-acoes-1921564125/pro-letra mento-1246544592/12346-pro-letramento-apresentacao>. Acesso em: 23 jun. 2016.

[34] Segundo Idevaldo Bodião em entrevista a Carmem Carreira da revista *Educação* de maio de 2013, foram os rápidos resultados da iniciativa do PAIC que despertaram o interesse e atenção do MEC e com a "troca de ministros, era preciso encontrar um programa rápido e urgente que desses resultados imediatos. E não é fácil propor, gestar e criar um programa para aplicá-lo nacionalmente e que tenha resultados em um ano ou dois no máximo. Desta forma, o modelo e os objetivos do PAIC forma reorganizados e elaborados por especialistas de todo o país o que possibilitou a organização de um material "aberto e que respeitasse contextos locais e desse liberdade para o professor alfabetizador embasar sua própria prática pedagógica". Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>. Acesso em: 23 jun. 2016.

> VII - promover atividades coletivas regionais de orientação, acompanhamento, formação e avaliação do trabalho;
> VIII - fomentar o reforço do ensino da língua portuguesa e matemática nos anos finais do ensino fundamental. (BAHIA, 2011)

Percebemos que o PACTO BAHIA, assim como o PNAIC e o PAIC, tem como finalidade possibilitar formações para professores com a intenção de que possamos modificar os resultados que as nossas crianças têm obtidos. O governo estadual, no caso do PAIC e do PACTO BAHIA, a federação, para efeito do PNAIC, tem estabelecido as funções, os deveres e as ações que estados, municípios e federações devem assumir.

O PNAIC "assume" a experiência cearense, acrescentando a sua nomenclatura o termo nacional, e fortalece a ideia de que existe uma idade certa para se alfabetizar as crianças brasileiras. Considerando que:

> Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm 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. 5)

A nominação "idade certa" tem produzido desconforto e gerado uma série de posicionamentos contrários, tencionando a discussão para a reflexão se existe ou não uma idade certa para se alfabetizar ou se essa definição apenas servirá como um termo excludente. Para a professora Edna (2017) é questão: "[...] por que na iniciativa privada as crianças com seis anos saem alfabetizadas e no PACTO é preciso chegar aos oito anos?"

> Se nada foi certo na vida dessa criança, porque alfabetizá-la tem que ser na hora certa? Esta política é equivocada: teremos duas ou três turmas de crianças alfabetizadas na idade certa e seis de crianças não alfabetizadas, que serão mais uma vez marginalizadas e excluídas. [...] Serão os negros, os pobres, os do campo. Sou contra qualquer forma de exclusão, de reprovação. Quem faz isso viola o direito da criança à infância. (ARROYO, 2013, [s/p])

A terminologia *idade certa* tem nos incomodado, principalmente quando avaliamos o pensamento de Miguel Arroyo[35], quando ele afirma que a terminologia apenas serve para excluir os sujeitos que não conseguirem sair desse processo, como prevê o programa. Ou quando lembramos de Ferreiro (2011) que afirma, as crianças não costumam nos pedir permissão para tal empreitada, elas simplesmente aprendem. "Felizmente, as crianças de todas as épocas e de todos os países ignoram. Nunca esperam completar 6 anos e ter uma professora à sua frente para começar a aprender. Desde que nascem são construtoras de conhecimento." (FERREIRO, 2011, p. 64).

Sabemos que a educação brasileira urge por mudança, e que ao longo da sua existência, ela se constitui por processos excludentes. Seja porque inicialmente não foi pensada para todos; seja pelo seu sucateamento durante o Regime Militar e pelo processo de privatização; seja por falta de estrutura e políticas públicas que a desejem ver em excelência. Porque estamos aprendendo a lidar com a sua diversidade, diferença e deixar a voz dos sujeitos que compõem a escola ser ouvida. Ou por outros fatores. O que precisamos nesse momento é garantir que nenhuma criança deixe de estar na escola, e que, preferencialmente, possa ser alfabetizada e letrada.

Tomemos os oito anos de idade como marco preferencial para que esse procedimento se conclua. Entretanto, não devemos, como sociedade, permitir que os sujeitos frequentem os bancos escolares e saiam sem saber ler e escrever adequadamente, privando-os de um bem cultural que deve pertencer a todos e todas. Entendemos que, se a nossa escola garantir alfabetizar e letrar até os oito anos, será um grande avanço para uma escola que tem tido grandes dificuldades para educar.

O Ministério da Educação promoveu uma série de mudanças significativas na educação brasileira. Todas essas mudanças, de certa forma, vêm preparando o campo para a implantação do PNAIC[36]. O Ensino Fundamental foi ampliado para nove (9) anos, os primeiros três anos voltaram-se para os processos de alfabetização e do letramento. As políticas de formação docente ganham novo fôlego e são estabelecidos

[35] Conferência proferida durante o 14º Fórum Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, na Costa do Sauipe–BA, no dia 17 de maio de 2013. Transcrita por Julia Dietrich para a rede UOL, Portal do Aprendiz. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/05/17/%E2%80%9Ceducacao-nao-sefaz-do-gabinete%E2%80%9D-diz-miguel-arroyo-aos-gestores-no-14%C2%BA-forum-da-undime/>. Acesso. 26 jun. 2016.

[36] Não só para o PNAIC, pois todas as mudanças que a educação no Brasil tem passado vão se afunilando em direção à constituição da Base Nacional Comum Curricular e a criação do Sistema Nacional de Educação.

novos princípios para a política do Plano Nacional do Livro Didático. Instaurou-se a Provinha Brasil, como um dos elementos de avaliação do Programa (BRASIL, 2012b).

Será com a instauração dos Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental, via consulta pública, que foi garantido que o PNAIC fosse implementado como política de governo, pois, segundo o Ministério da Educação:

> A realidade tem mostrado que um dos grandes desafios, na implementação do Ciclo de Alfabetização, é o de assegurar às crianças o direito às aprendizagens básicas nesse tempo de três anos. Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. (BRASIL, 2012c, p.18)

Levar ao conhecimento dos sujeitos que as crianças, os alunos têm uma série de conhecimentos e habilidades que são direitos seus adquirir e desenvolver, ao longo da sua estadia na escola, em anos específicos e de forma sequenciada. É um dos pontos de maior importância que o PNAIC propõe.

> Antes da gente começar a organizar a aula, ela nos dá todo um material contendo os direitos de aprendizagens. Os Direitos de Aprendizagens seriam os objetivos que você deseja alcançar, só que ele não é um objetivo específico, ele é um objetivo geral e ele sempre capta a questão cultural, a questão do conhecimento prévio do aluno. Esses direitos de aprendizagens também são cobrados no diário, na forma de você sistematizar o conhecimento, pois no segundo ano você não tem notas, ele é conceitos, lá no diário vai ter toda uma proposta contendo os direitos de aprendizagem que você vai ver se seu aluno tá assimilando esses direitos e você vai sistematizar no diário. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

A professora Guida (2016) traduziu as ideias de direitos com base no conceito de objetivos que os professores almejam alcançar ao desenvolver intervenções pedagógicas, com base em conteúdos específicos. Esses direitos passaram a figurar entre planejamentos, traduziram-se em conceitos e tornaram-se referência do que se pretende alcançar durante o processo educativo. Este parece ter sido um dos ganhos do programa, considerando que muitos dos professores do ciclo de alfabetização não

tinham segurança sobre quais habilidades e competências deveriam ser conquistadas por cada aluno e em cada ano e ciclo formativo.

Neste intuito, é preciso formar professores capazes de entender como as crianças se desenvolvem e aprendem. Bem como, gestar intervenções pedagógicas tendo consciência de que os alunos são sujeitos de direitos e que, em cada etapa da vida e ano escolar que esteja inserido, lhes deve ser garantida uma aprendizagem que busque potencializar a aquisição dos conhecimentos estabelecidos para aquele ano, a fim de preparar os estudantes para que eles possam ser avaliados ao final do 3º Ano do primeiro ciclo da Educação Básica.

Ao pensar o processo formativo do PNAIC, Edna (2017) irá nos chamar a atenção que em muitos momentos ela tem se sentido incomodada, pressionada e chateada, pois durante as formações "o foco das discussões é sempre: A culpa é do professor. É obrigação do professor! O professor tem que fazer assim e assado". (EDNA, 2017, Informação Verbal). Acreditamos que tal entendimento acontece devido ao programa colocar o docente na posição de mediador, de agente "[...] que faz intervenções para acompanhar o processo de aprendizagem do estudante e garantir através das pistas identificadas a minimização das dificuldades e a significação da aprendizagem." (BRASIL, 2012c, p. 33). O que o acaba por colocar como o principal responsável pelo sucesso ou fracasso do programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa conclama escola, docentes, família e toda a sociedade a construir um pacto. Firmar um acordo pela Alfabetização, pelo Letramento e pela Educação no Brasil. Propondo que os sujeitos aprenderão a partir de um esforço conjunto, da mobilização dos alunos, das escolas e da comunidade civil (BRASIL, 2012c).

Não devemos olvidar que o programa é nominado pelo substantivo pacto, originário de *pactum*, palavra que vem do latim e cuja significação aponta para um ajuste, uma convenção, um acordo, um tratado, um movimento em conjunto, onde as partes envolvidas se comprometem a desempenhar papeis para se atingir determinado fim (MICHAELIS, 2016), como foi dito na epígrafe que abre este capítulo. Para que esse PACTO possa acontecer, o programa estabelece quatro eixos que servirão para a sua sustentação. Aqui os denominamos de eixos e os explicamos logo abaixo.

3.2 EIXOS DE ESTRUTURAÇÃO DO PNAIC

O PNAIC sustenta-se em quatro eixos com funções distintas e integradas, a partir dos poderes federais, estaduais e municipais, entre outros setores da sociedade civil, como os conselhos de educação e outros programas, que acabam por integrar o PNAIC, como é o caso do "Mais Educação e do Programa Nacional do Livro Didático".

Quadro 11: Estrutura da formação docente promovido pelo PNAIC.

<table>
<tr><td>EIXO
DO PNAIC</td><td colspan="2">Material Didático e Literário: distribuição de material didático, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais direcionadas para o trabalho com aluno e material pedagógico para a formação dos professores alfabetizadores e os seus orientadores de estudo.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Formação Continuada de Professores: na modalidade presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo. Apresenta caráter modular e visa a reflexão entre a teoria e a prática. Funciona através de convênios com uma rede de universidades públicas que atuam em parceria com o MEC, e são responsáveis pela capacitação dos orientadores de estudos, que serão responsáveis por capacitar os professores alfabetizadores e certificá-los. É o eixo mais importante para o projeto, pois é através dele que o programa passa a ser implantado na sala de aula.</td><td>Avaliações Sistemáticas: dos alunos, que acontecem de forma processual pelo professor alfabetizador durante e após a formação. Essas informações são disponibilizadas em um sistema informatizado. Neste eixo, tanto o professor, orientador de estudo e programas são avaliados por seus participantes. Aplicação de avaliações diagnósticas pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano. Realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Gestão Controle e Mobilidade Social: acontece mediante quatro instâncias - Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Estadual, Coordenação Municipal. Essas instâncias são obrigatórias desde a implantação até a fiscalização do funcionamento do PNAIC, sendo algumas delas formadas por diversos setores da sociedade. Nesse eixo, destaque para o SinPacto, rede eletrônica de avaliação e de apoio a diversas etapas do PNAIC.</td></tr>
</table>

Fonte: Quadro desenvolvido pelo autor com base em dados do PNAIC (BRASIL, 2012b).

Cada um desse eixos tem como função possibilitar que a implantação do programa ocorra conforme previsto e possa ser avaliado para se ter noção dos resultados alcançados. Dessa forma, instaura-se o programa e se estabelecem parcerias, organiza e implanta as formações profissionais, distribui o material didático, paradidático e outros, o docente sustenta uma rede virtual (SinPacto) com informações referentes ao seu trabalho e aos desempenhos dos alunos. Por fim, avalia-se o alunado em busca de entender se o programa tem surtido efeito, bem como, as formadoras (BRASIL, 2012b).

Em nossos diálogos, as nossas professoras não demostraram dificuldades para utilizar a parte virtual do PNAIC. O SinPacto foi avaliado como um mecanismo de fácil acesso, que não demanda grandes conhecimentos de informática para sua utilização.

> Temos as atividades obrigatórias que a gente vai respondendo pelo SisPacto, e tem as fichas que a gente entrega, e quando não entregamos nas formações, entregamos pessoalmente. Com o SisPacto, eu tenho facilidade, consigo abrir e responder as questões, normal. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Quando a questão se volta à organização de dados e quantidade de informações que cada professora precisa fornecer ao sistema, as professoras continuam a acreditar que não se trata de um problema. Contudo, quando o assunto se volta para a formação do PNAIC, as falas das professoras são reveladoras:

> Cabe ressaltar que o PNAIC oferece formações que não acontecem frequentemente. São excelentes as formações, pois, nesses encontros trocamos experiências entre nós, professores, esclarecemos dúvidas [...] temos acesso a informações importantes para a nossa prática docente, agora por que esses encontros não acontecem com frequência? [...] quando tínhamos esses encontros, pelo menos os últimos que tivemos foi de uma precariedade, algumas coisas ficando a desejar, como, transporte, almoço, local e os materiais que eram necessários para a formação e não tinha. [...] você vivencia alguns problemas em sala de aula, sinaliza essas dificuldades e na maioria das vezes você não tem retorno. (SOFIA, 2017)

> As nossas formações, devido a nossa logística acabam ficando fragmentadas, algumas vezes enfadonhas em outras vezes o local não é propício, os métodos utilizados também deixam a desejar, ou seja, ler e escrever e dizer o que entendeu podemos fazer em casa com mais tranquilidade para poder nos concentramos melhor. (EDNA, 2017)

> As formações contribuem muito para o bom desempenho do professor e do aluno, por isso, a mesma deve acontecer com mais frequência. É preciso também que seja organizada de uma forma que favoreça a todos. Assim, as formações se tornarão mais prazerosas. (SARA, 2017)

As narrativas têm apresentado alguns elementos para pensarmos as formações do PNAIC. O primeiro ponto refere-se às formações como sendo algo valoroso, pois elas seriam o sítio de discussões, construções de conhecimento e trocas de experiência. Entretanto, a professora Edna (2017) discorda e questiona a formação, caracterizando-a

como um procedimento monótono. Nessa perspectiva, o processo formativo, no que tange aos seus conteúdos e condução, deixa de ser "excelente" como afirma Sofia (2017) e passa à categoria de "enfadonho". Sara (2017) prefere enquadrar as formações como momentos de contribuição para o desenvolvimento da prática docente e, consequentemente, do discente.

Existe unanimidade sobre a formação do PNAIC. A primeira certeza diz respeito à fragmentação e à do processo formativo; as professoras afirmam que, quando acontece um encontro formativo, nunca se sabe quando ocorrerá o próximo. Sara (2017) deseja que as formações passassem a acontecer mensalmente: "[...], por exemplo, se tivesse cinco encontros, faria os cinco dando segmento, e não passando de um ano para o outro. [...] acontece uma formação no mês de fevereiro para depois ir lá para o mês de junho." A professora acredita que essa descontinuidade impossibilita a aplicação do PNAIC de forma responsável e recorda que, no ano de implantação do programa, as formações eram contínuas, sequenciadas.

> A formação acontece, acontecia agora a cada mês e meio, baseada em ... por exemplo a primeira foi português, a segunda foi matemática e a terceira foi artes, baseada em cada uma disciplina, e a quarta foi ciências. A cada mês e meio acontece uma formação, essa última formação demorou um tempinho mais para iniciar a outra formação, acho que por conta dos trâmites políticos de tal. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Guida (2016) aponta que inicialmente as formações eram frequentes, com o passar do tempo elas acabaram por sofrer uma descontinuidade, que vem atrapalhando todo o processo formativo que o PNAIC tem construído junto com as professoras. A formação do PNAIC caracteriza-se pela dinâmica de formação e aplicação, pautado no modelo: aprendo/reflito o processo – ação – reflexão/discussão em grupo, na próxima formação – volto para a ação.

> A formadora sempre passa uma tarefa para casa, quando você volta para a próxima formação você tem que voltar com a tarefa concluída. Durante as formações te ensinam como fazer, como trabalhar as disciplinas de acordo com o Pacto, ela dá aquela aula, ela te mostra o material, ela imprime e dá para você o material disponível, sugere livros de leitura para você ler, sugere outros... vídeos. Depois ela te dá todo o material para você desenvolver uma aula ali e dizer que direito de aprendizagem você pode trabalhar com aquele material. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Guida (2016; 2017) tem avaliado o processo de formação do PNAIC como positivo, indicando que tem aprendido bastante com as formações do programa, pois, o que é discutido, estudado é aplicado em sala de aula, após essa aplicação todo o processo deve ser refletido pelo professor, e na próxima formação, essa experiência deve ser socializada entre os pares. Com tais procedimentos, o programa, pretende construir conhecimento e produzir práticas didáticas e pedagógicas para a atuação quotidiana desses professores em formação. Assim, a formação do PNAIC enquadra-se no modelo pautado pela ação – reflexão – ação. Aplico, reflito sobre minha ação, discuto com minha Orientadora de Estudo e volto para uma nova intervenção em sala de aula.

Quando as queixas se voltam para os espaços físicos em que as formações têm acontecido, o coro é unânime. As professoras concordam que o espaço é inadequado e não oferece as condições necessárias para a realização das formações. No ano de implantação do programa, aconteciam no Convento de Santo Antônio, em Cairu, sede do município, sendo deslocadas para a Igreja Batista, no distrito de Gamboa. Desta forma, os espaços estão sendo adaptados para as formações, o município não possui um local adequado.

Outro tema para ser pensado, remete à falta de material didático para que as formações aconteçam. As professoras sonoramente apresentam-se incomodadas por terem que levar o material que será usado nas oficinas de formação. Para Edna (2016) "as formadoras são interessadas em fazer um bom trabalho, mas eu percebo que falta é interesse por parte sei lá.... porque falta material, não tem transporte... falta tudo, até folha de oficio, muitas vezes nós temos que levar de casa..." Para as professoras, essa situação é um dos pontos que as desmotiva e retira o prazer que poderia haver nesses encontros. Em sua narrativa, a professora continua "[...] você sai de uma cidade para outra, além de levar almoço, tem que levar material, tem que levar tesoura, livro, cola, tinta, revista velha, é complicado." (EDNA, 2016, Informação Verbal).

O verbo *levar* vai transubstanciando-se na boca das professoras como um peso, pois, levam-se as incertezas, o medo da cobrança, as dificuldades que os alunos apresentam, os desafios que a profissão e, em específico, a formação para o exercício da docência, têm proposto e ainda o mínimo que poderia ser ofertado - deslocamento para o encontro; lugar adequado; material didático para a formação; respeito a um

cronograma de formação que propicie a qualidade do trabalho, e não apenas a cumprimento de um compromisso firmado. Gerando apenas a sensação de aligeiramento – não é ofertado.

> As formações, elas levam um tempinho para começar, e quando acontece ter formações, eu percebo que é de uma forma muito corrida, o tempo é curto, a gente chega, às vezes atrasa para começar. Eu moro em Valença e tenho que me deslocar de Valença para Gamboa onde as formações acontecem na Igreja Batista, e leva um tempo, sempre atrasa, nunca acontece na hora marcada porque tem a questão dos outros colegas que moram em localidades mais distantes, como por exemplo, em Garapuá e outras ilhas de difícil acesso. Aí demora um pouco mais acontece. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Devemos problematizar as formações ofertadas pelo PNAIC no município de Cairu com certa cautela, primeiro porque estamos pesquisando um *lócus* específico, que como já foi dito, tem uma localização diferenciada, é um município arquipélago, a sua força de trabalho em parte significativa é composta por cidadãos dos municípios circunvizinhos. Assim, existe uma logística especial, e ela é responsável pelo atraso no início das formações, e pela necessidade de transporte para se chegar ao sítio em que as atividades do PNAIC acontecem. Estas formações docentes são organizadas em grupos por série e por localização, devido à proximidade dos distritos. Nossas professoras pertencem ao grupo que trabalha com o 2º e 3º Ano do primeiro ciclo da educação básica, que é constituído por profissionais lotados nos distritos de Garapuá, Morro de São Paulo e Gamboa. Para que as formações aconteçam, é preciso que todos os educadores tenham chegado ao vilarejo da Gamboa, que é o núcleo da nossa ação formativa.

As formações acontecem durante todo o dia, e não são raras as vezes em que elas têm acontecido um dia após o outro, para tentar suprir um cronograma que não consegue ser realizado dentro das datas inicialmente previstas. Isto é um impasse, pois parte significativa dos professores da educação básica dispõe para o município de uma carga-horária de 20 horas de trabalhos semanais. Passando todo o dia em formação, as professoras precisam arcar com a sua alimentação, queixando-se até mesmo de dificuldades para esquentar uma marmita.

As colaboradoras destas pesquisas são unânimes em afirmar que as próprias Orientadoras de Estudo esboçaram por diversas vezes queixas por não poderem cumprir

a agenda organizada para os encontros formativos. Culpabilizando uma série de dificuldades apresentadas pela Secretária de Educação.

Mesmo com as dificuldades que as professoras têm elencado, para elas é através da formação em exercício, que o PNAIC sai dos documentos oficiais e das intenções de cooperação e rompe o espaço da sala de aula e encontra os alunos, a família, a comunidade e inaugura uma nova dinâmica no ambiente escolar acerca da alfabetização, do letramento e dos seus processos.

Tencionando a formação em exercício como concebemos e apresentamos no capítulo anterior, o PNAIC poderá vir a ter essa formação, se ela não deixar de existir quando a política pública deixar de ofertar as formações em módulos pontuais, mas a escola entende com o seu coletivo, que deve continuar num processo formativo que toma e escola como *lócus* da formação permanente. Ele é visto ainda como sazonal, modular, com tempo determinado para iniciar e concluir, mas tem sido uma formação que mudou o cenário da escola, conforme os indícios dos argumentos e narrativas das docentes colaboradoras da pesquisa, pois sabemos que a formação em exercício deve ser percebida como o momento de questionar práticas, saberes e habilidades (IMBERNÓN, 2011). Pois as questões que nos são apresentadas na prática docente vêm à tona e a nossa forma de fazer e lidar com tais processos vão nos dizer o quanto temos obtido de sucesso e quanto temos nos equivocados e precisamos rever a nossa forma de atuar perante tais desafios.

A figura a seguir é uma representação da importância da formação em exercício dentro do PNAIC, seja na formação de quem orienta o professor alfabetizador, quanto do professor alfabetizador que é quem implanta o programa em sala de aula.

Figura 13: Eixos que sustentam a formação do PNAIC.

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados disponibilizados pelo PNAIC (BRASIL, 2012b.)

A formação proposta pelo PNAIC tem como ponto de apoio as universidades públicas, estaduais e federais, que assumem um compromisso de formação docente dos Orientadores de Estudo do programa. Esses orientadores são indicados pelos municípios e estados e dever sair preferencialmente da equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento[37], e apresentar tal perfil: Profissional do magistério efetivo da rede; formação em Pedagogia ou Licenciatura; atuação mínima de três anos, nos anos iniciais do ensino fundamental; possuir experiência na formação de professores alfabetizadores.

Os professores alfabetizadores não têm contato direto com os docentes das unidades de educação superior que são responsáveis pela formação das Orientadoras de Estudo, que terão a árdua tarefa de multiplicar os conhecimentos, pois são responsáveis pela formação em exercício dos docentes do seu município, assumindo uma turma formada por no máximo vinte e cinco (25) professores alfabetizadores do mesmo ano, ou uma turma multisseriada de até trinta e quatro (34) professores. Para tanto, a sua formação ocorre em um curso específico, perfazendo 200 horas anuais, divididos entre encontros para aprofundamento de estudo, para avaliação permanente e monitoramento das ações, além de atividades de planejamento e de estudos. A formação das Orientadoras de Estudo tem como maior ambição possibilitar recursos para que elas se percebam como professores formadores, e apresentem ênfase nos conceitos de alfabetização e letramento, na trajetória profissional, na concepção de formação continuada (BRASIL, 2012b).

> A minha formadora[38], vou falar a minha verdade, eu não tenho o que dizer, eu tiro o chapéu; para mim, ela tem conhecimento, ela tem segurança no que ela passa para gente, não tem nada que a gente pergunte que ela não responda. O que ela traz para a gente é legal, qualquer dúvida que a gente tenha ela responde, ela tira suas dúvidas, ela lhe esclarece as coisas. Agora é assim, tem coisas que ela lhe esclarece que você pode não gostar e têm coisas que você gosta! Como quando chegamos e dizemos que o final do ano tá próximo, que o menino lê pouco, e ela pergunta, pouco como? Ele consegue ler sílaba por sílaba, palavra por palavra? Consegue, mais ele ainda tá soletrando, ela vai passar para o quarto ano? Ele vai porque no quarto ano ele vai, a leitura... aí tem coisas que me angústia. Quando eu digo essa menina tá assim, assim, assim assado.... Não ela tem que passar, ela teve avanços. Mas não foi um avanço para ir para o quarto ano. Ela tá nessa fase aqui, agora ela vai chegar aqui, porque agora é para

[37] O Pró-Letramento é um programa de formação docente constituído na modalidade semipresencial de educação, destinado aos professores que lecionam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nas áreas de alfabetização e linguagem e de matemática. Cada curso apresenta uma carga-horária de 120 horas. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 15 jul. 2017.

[38] Comumente as professoras usam o termo *formadoras* em referência as orientadoras de estudo.

> ela ir para aqui... O problema é que quando você passa o aluno e ele chega lá na outra série, você é apedrejada, como passa um aluno que não sabe nada. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Sofia (2016) vai externar o seu olhar positivo novamente frente à formação ofertada pelo PNAIC, apoiando-se no desempenho das Orientadoras de Estudo para definir a atuação delas como de alguém que tem conhecimento e que busca responder sempre todas as dúvidas e as indagações dos professores, mesmo que as respostas dadas nem sempre estejam de acordo com o que ela ou suas colegas desejam. A professora aponta que muitos alunos têm chegado a outros anos sem os Direitos de Aprendizagem consolidados, e muitas vezes ela se encontra entre o dilema da aprovação e da retenção do aluno mesmo sabendo que ele obteve avanços. Tal diálogo nos convida a pensar a importância que as Orientadoras de Estudos têm para essas profissionais, pois, entre reter e avançar um aluno, mesmo tendo posição contrária, essas professoras têm dialogado e refletido conjuntamente.

Os Orientadores de Estudo também verificam e fazem a análise do que vem sendo implementado pelos professores alfabetizadores através de visitas regulares, solicitação de uma série de tarefas que possibilitam responder questões ligadas ao desempenho do aluno e do trabalho docente, bem como, a produção de relatórios e ou portfólios anuais, que possam localizar como a implantação do PNAIC foi organizada pelo professor alfabetizador.

As visitas das Orientadoras de Estudo às escolas e às salas de aula têm sido percebidas pelas professoras como um momento importante, pois seria essa a ocasião em que as formadoras teriam um contato ampliado com o fazer docente em seu espaço de atuação. Seria através dessas visitas que o planejamento escrito poderia ser confrontado com o planejamento que ganha forma na performatividade da docência.

> Esse ano eu não tive visita na minha sala! A formadora teve aqui, realmente ela teve, mas atendeu a sala de alguns colegas. Eu acho assim, quando viesse visitar a gente, não entrasse na sala e observasse apenas como a gente tá trabalhando aquilo ali; a gente teve formação, se a gente sabe que realmente estamos seguindo aquela rotina, ok. Olhou se estamos fazendo certo, se seguimos a rotina, mas que também ajudasse na sala, olhar aquele menino que tem problema, porque a gente leva os problemas durante as formações, mas lá na formação a gente só escuta e bom é tá na sala para ver. Essas visitas eu acho essenciais, é preciso que você vá na turma daquela professora. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Para Sofia (2016) e para as demais professoras, as visitas das orientadoras de estudos deveriam servir para mapear todos “problemas” que a sala de aula tem produzido, para que esses “problemas” pudessem ser resolvidos. Fazemos questão de enfatizar a palavra problema, pois a sua repetição nos convida a pensar como as professoras têm lidado como os seus “problemas”, no que diz respeito aos acontecimentos do espaço da sua sala de aula e como a escola tem respondido aos mesmos “problemas”. Outra expressão que a nós merece destaque é o termo “essencial” que nos remete a algo que não se pode viver sem, devido a sua tamanha importância. Tal dependência nos faz questionar: quanto de conhecimento as formações do PNAIC têm ofertado em suas formações para que esses professores possam administrar as suas intervenções pedagógicas? Por quais motivos esperamos uma resposta do outro quando inicialmente essa resposta deveria vir de nós?

> Ela vem na sala, ela te observa, senta lá no fundo anotando tudo, olha sua rotina tira fotos e depois você não sabe o que ela avaliou de você, você não sabe o resultado, pelo menos comigo nunca teve uma devolutiva. A formação em si eu gosto, eu acho que a formadora tem competência, ela é segura... as formações são boas, as formadoras tiram as nossas dúvidas, a gente percebe que elas têm segurança no trabalho, nos saberes. As visitas são poucas nas nossas salas, e muitas vezes e a gente não sabe como a gente tá, pelo menos eu, você não sabe se eu estou aplicando a rotina correta ou errada ou se precisa melhorar. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

Edna (2016) agora nos mostra um olhar que legitima as narrativas das demais professoras ao adjetivar as formadoras e suas formações com palavras como: boa, segura, competência. Contudo, aparece como referência na construção de sua fala a palavra “devolutiva”, reforçando a ideia posta pelas demais colegas: espera-se que tais visitas sejam constantes e tornem-se ponto para troca de experiências e para ajuste da aplicação do programa. Na mesma direção, Sara (2016, Informação Verbal) nos diz que o “[...] acompanhamento da formação do Pacto, não está sendo suficiente, não abrange a todas as salas (hesitação)... Têm visitas periódicas que leva um tempo para acontecer, esse ano já aconteceu duas ou três vezes aqui na escola”.

Compreendermos que a necessidade por uma devolutiva, por um encaminhamento acerca da atuação se apresenta devido à instabilidade que o PNAIC

tem promovido com sua atuação, já que essas professoras passaram a questionar as suas concepções de alfabetização, seus métodos de ensino e estão refletindo e aplicando outras teorias de aprendizagens e concepções de alfabetização. Contudo, as professoras têm constantemente remetido às formadoras uma função que também deveria ser desempenhada pela coordenação pedagógica da unidade escolar. O que nos implica afirmar que a coordenação pedagógica pouco tem se envolvido com as ações do PNAIC, ou que não conseguiu estabelecer um diálogo entre o Programa, a sua atuação e as demandas das professoras.

Em tese O PNAIC entende a sua formação como: "[...] uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede que será apropriado por estados e municípios." (BRASIL, 2012d, p. 25). A formação "nasce" de uma necessidade real das salas de aula, é gerida pelo colega docente e centraliza-se na resolução de um problema conjunto, que passa a ser compartilhado e discutido por pares. Nesta perspectiva, os professores e as professoras que estão aptos para participar do PNAIC, são os profissionais efetivos e que estão cadastrados no Censo Escolar de 2012, que têm a formação necessária para exercer o magistério e estão lecionando em turmas do 1º, 2º, 3º ano e/ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

A formação é distribuída em 80 horas, por 08 unidades modulares, mais 32 horas de atividades extras sala e 08 horas de um seminário final, no qual são discutidas e socializadas as experiências desenvolvidas em sala de aula, totalizando 120 horas de formação. O que deverá possibilitar de forma gradativa, ao longo do ano letivo, a implantação das propostas do PNAIC em sala de aula. (BRASIL, 2012d). Pois a formação do professor e da professora,

> [...] não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Isso só é possível quando a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes. (BRASIL, 2012d, p. 23)

A ênfase da formação docente gira em torno dos problemas encontrados pelos professores alfabetizadores, assim os estudos voltam-se para o diagnóstico, o

planejamento e as sequências didáticas. Busca-se mapear as habilidades e competências que cada aluno apresenta e, com base nelas, planejar estratégias que possibilitem a aprendizagem de forma que venha a garantir ao alunado perceber as engrenagens do sistema de escrita e leitura. Contudo, essa atuação acontece de forma generalizada, não existe um aprofundamento, um acompanhamento específico que vise a construção de plano destinado a tal sala, a tal situação. Não se conseguiu transformar o processo formativo do PNAIC em uma ação que ultrapasse a atuação das formadoras de estudo e torne-se objeto da coordenação pedagógica de cada unidade de ensino. Também devemos considerar que facilmente os professores que passaram pela formação do PNAIC mudam de ano e são substituídos por professores contratados.

> É muito bonito você tá na formação, todo mundo ali vai falar dos seus problemas, mas eu acho que essas visitas deveriam ter mais constância. Quando a formadora chega na escola e você joga o problema para ela eu só escuto: - E a escola tá fazendo o quê? -; a pergunta que ela faz é essa, é como se o problema que tá jogando para ela joga para a escola, a única pergunta é: - A escola tá fazendo o quê? (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Não podemos afirmar que a formação do PNAIC no município de Cairu e em nossa unidade escolar pode ser compreendida como uma formação centrada na escola, o que é uma lástima. Tal afirmação é feita por considerar que as formações ocorrem a partir de assuntos/temas/conhecimentos que são comuns às unidades de ensino da rede de educação básica do país e, especificamente, ao primeiro e segundo ciclo de formação. Os problemas da escola e da sala de aula até frequentam a formação, contudo a formação não se volta especificamente para a resolução dos problemas deste ou daquele lugar em específico. A escola que passa a ser questionada como uma entidade que não é o professor, não é o aluno, não é a família, vai sendo compreendida por nós ao que corresponde a seu corpo administrativo e pedagógico.

> A escola precisa fazer um acompanhamento entre alunos, pais de alunos e a escola em si... a escola como um todo: professor, diretor, coordenador. Recebemos atenção, nós temos atenção da equipe gestora da escola. A coordenadora quase todos os dias está na sala, pergunta como estar a turma, aí depois sai. A gente passa a dificuldade que tem para trabalhar com determinados alunos, por exemplo: alunos que têm uma dificuldade muito grande no aprendizado, outros com vários tipos de deficiência que a gente não consegue detectar porque somos professoras e não psicopedagogas. Aí vem essa questão, a coordenadora pediu o nome dos alunos, nós passamos, a vice-diretora

> pediu o nome dos alunos e nós também passamos. Então a escola em si é sabedora dessas situações que causam essas dificuldades de aprendizado, mas não se toma uma solução cabível, uma solução que ajude, que diga: 'vamos fazer dessa forma'. Por exemplo: nossa escola precisa de um psicopedagogo, um só não, dois ou três para atender à demanda. Os pais... eu tenho alunos que não conheço que são os pais; a gente manda um comunicado, vai um bilhete no caderno, mas o pai que você necessita que venha na escola não aparece nunca. Aí dificulta, porque o professor só não vai resolver esse problema, nós precisamos da ajuda de todos, entendeu? Então a coordenação, a vice direção, a direção também disse que ia resolver, mas o problema não é solucionado e a gente fica sempre esperando e a resposta nem sempre vem. (SARA, 2016, Informação Verbal)

A escola conhece os tais problemas, mas como instituição parece não ter conseguido responder a estas questões, que são postas pelo seu corpo docente. Alguns pontos estão para além da unidade escolar e esta tem mostrado interesse em resolvê-los, afirmando manter a construção de um diálogo com as professoras e com os membros da Secretaria de Educação do município.

Voltando ao início da nossa escrita, perceberão que fizemos uma ambientação da nossa escola, do nosso município e das nossas peculiaridades. Sabemos que a maior parte dos nossos docentes vivem a se deslocar de um município para outro, com hora de entrar, permanecer e sair. Não viver na localidade impossibilita uma série de atividades que poderiam ser organizadas, mas que demandam um tempo extra para se realizar - pondera tanto a gestão da escola quanto as professoras, pois este vínculo maior na escola seria o ideal para a atuação docente.

Nominamos o Morro de São Paulo de "território vitrine", devido as suas características de não lugar. A comunidade a que atendemos caracteriza-se por um ciclo migratório devido aos empregos situados nos espaços turísticos. Os horários de trabalho são diferenciados e se organizam frente ao fluxo de turistas em nosso território. Acredita-se que esse é um dos pontos que têm impossibilitado a constância dos pais em nossa unidade escolar, porém toda a escola tem consciência de que é preciso criar possibilidades para estreitar os laços entre a família e a escola.

Precisamos também questionar que toda a formação do PNAIC se centra no problema da sala de aula, em novas formas de alfabetizar, propõe mapear os estágios dos alunos para poder desenvolver ações que ajudem essa criança a trocar de estágios, o que é um ponto significativo e necessário para que as intervenções aconteçam.

As demandas apresentadas no extrato da narrativa de Sara (2016) endossam outros tantos relatos que problematizam as mesmas questões e a necessidade de superá-los.

> [...] a coordenadora está sempre presente em nossa sala procurando saber quais as nossas angústias, o que a gente anda precisando. Agora é esse ano que ela tá se ambientando com o Pacto, porque ela não trabalhava com o Pacto, ela era professora do colégio, mas ela senta com a gente, faz planejamento com a gente, procura saber e quando pode, vai para a formação do Pacto. Nem sempre ela consegue ir as formações do PACTO. A orientadora de estudo pergunta... mas. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Sofia (2016) pondera que a coordenadora não compreende como os processos formativos do PNAIC ocorrem, por não ter participado de todos os processos formativos. Mesmo sendo presente, disposta a solicitar informações que potencializariam a sua atuação, a coordenadora tem frequentado o PNAIC quando há disponibilidade, pois, na maioria das vezes, ela assume junto com outros funcionários da escola as salas de aulas das professoras alfabetizadoras, para permitir que as docentes não deixem de frequentar as formações e garantir aos alunos que os mesmos tenham direito a aula. Tal atuação é um equívoco, pois as formações do PNAIC devem ser de interesse de todos, professores, gestores e corpo pedagógico, pois as ações do PNAIC resumem-se a um conjunto de programas, referências curriculares, materiais pedagógicos que o MEC disponibilizou para contribuir com as práticas alfabetização e letramento através da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

É o processo de formação docente que alicerça o PNAIC, sem formação não existe programa. Faz necessário que as formações aconteçam sem prejudicar calendário escolar e garanta a participação de todos, pois como o Programa poderá ser exitoso, se a equipe pedagógica da escola não o domina, não estar em constante formação juntamente com os docentes. O PNAIC não poderá funcionar de forma exitosa se a equipe pedagógica da escola o desconhece.

Durantes as formações do PNAIC, todos os participantes recebem os cadernos de apoio à formação docente. Eles são organizados com uma série de temáticas que vão desde o currículo escolar à socialização de narrativas, que contam as experiências de alfabetização de outros profissionais. Cada caderno corresponde a um módulo estudado e possibilita uma série de reflexões e exercícios a que o docente em formação deve

responder. Estas atividades são realizadas durante a formação presencial e como podemos perceber, o seu ementário assim se traduz:

Quadro 12: Ementário do PNAIC.

UNIDADE	EMENTA
01 (12 HORAS)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 HORAS)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 HORAS)	O funcionamento do sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 HORAS)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças; jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividade em grande grupo para aprendizagens diversas; a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de criança com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 HORAS)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos de jornais; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 HORAS)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 HORAS)	Avaliação, planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidade educacionais especiais.
08 (08 HORAS)	Avaliação final: registro de aprendizagem; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Tabela apresentada pelo PNAIC, adaptada pelo autor (BRASIL, 2012b, p. 33).

Através do ementário destinado à *formação em exercício* do docente dos três primeiros anos da educação básica, do ciclo de alfabetização, podemos perceber que o PNAIC assim como PAIC e o PACTO BAHIA, tenciona a discussão e o aprofundamento das teorias de alfabetização e letramento nos seus aspectos teóricos e práticos, valorizando o currículo, a organização do tempo e o planejamento como ponto forte das ações em sala de aula. Ênfase no registro do docente e no espaço da sala de aula, na medida que esse deve ser percebido como um ambiente educador.

Comparando o PNAIC, o PAIC e o PACTO BAHIA, percebemos que cada um dos Programas apresenta as suas peculiaridades. Nessa direção, Miranda (2016), em sua tese: *Alfabetização de crianças na Bahia: o programa pacto pela educação,* afirma que o PACTO BAHIA é uma:

> [...] retradução, portanto, significou repensar, no Estado da Bahia, a alfabetização de crianças construindo percursos próprios, singulares em âmbito estadual. O discurso apresentado explicita, ainda, uma ênfase na formação continuada, na gestão e na avaliação, núcleos centrais [...] Os atores sociais, nos seus contextos de trabalho e de vida, modificam as propostas, mesmo que apresentem princípios e orientações gerais como pontos de partida. (MIRANDA, 2016. p. 63)

O PACTO BAHIA, apesar de nascer da experiência cearense, vai construindo a sua própria identidade no seu raio de atuação. O mesmo acontece com o PNAIC, pois quando este é comparado com seu inspirador o PAIC, especialistas afirmam ser o modelo adotado para as formações o grande diferencial. O PNAIC, através de especialistas de todo o Brasil, conseguiu elaborar uma proposta mais aberta, capaz de respeitar as peculiaridades locais e garantir uma maior flexibilidade na atuação dos professores em sala de aula. O PAIC e o PACTO BAHIA apresentam propostas mais fechadas, pois oferecem um material didático específico, composto por vários itens, entre eles, por livro do professor e do aluno, material para sala de aula como cartazes e outros (GUERREIRO, 2013).

A nossa experiência centra-se em solo baiano, onde o PNAIC iniciou dentro do modelo do PAIC conforme convênio assinado entre governos, o que resultou no PACTO BAHIA. O material do PACTO BAHIA[39] era utilizado para as turmas do 1º ano, enquanto o 2º e 3º ano

[39] O material qual nos referimos foi desenvolvido pela professora formadora Amália Simonetti. Ela é professora da Universidade Federal do Ceará, Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança da Universidade Federal do Ceará. Atua como Consultora do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará e autora da Proposta Didática *Alfabetizar Letrando* do PAIC/CE. Junto com Maria Cílvia Farias, que é professora da Universidade Federal do Ceará, Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento da Criança da mesma universidade. Atua como Consultora do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Estado do Ceará e é co-autora da Proposta Didática *Alfabetizar*

utilizavam uma adaptação da rotina didática do PACTO BAHIA e organizavam as suas atividades livremente, conforme os direitos de aprendizagem de cada série que foram discutidos e estabelecidos pelo governo federal. Até que, no ano de 2016, as crianças do 2º ano do ciclo de alfabetização, receberam um material didático-pedagógico específico destinado à área de matemática.

O PNAIC prima por uma liberdade na autonomia docente, o PACTO BAHIA centraliza-se em uma rotina didática e em um planejamento fixo, tais pensamentos são contraditórios. O PNAIC, no município de Cairu, devido à desculpa de sua implantação, até o meado do ano letivo, forneceu às professoras uma série de planejamentos prontos para serem aplicados em sala de aula. Esses planejamentos foram construídos pelas orientadoras de estudo.

> No início a orientadora de estudo mandava todos aqueles planejamentos. Eram textos e atividades prontas. A minha preocupação era que a rotina era muito grande, embora a rotina fosse só de português. Com o tempo foi melhorando, acho que facilitou no início o fato delas mandarem tudo pronto. (SOFIA, 2017).

> Em matemática já vem tudo pronto e você só vai seguir o que tá ali no livro, já em português não, você já vai ter que planejar os tempos conforme o livro didático. O único material pronto que recebemos foi referente a disciplina de matemática. (GUIDA 2016, Informação Verbal).

Sara nos conta que a questão não se limita apenas ao planejamento pronto ou não, diz respeito também ao fato de que se deve com rigor seguir todos os passos que a rotina propõe. Recorda que esse tipo de situação a tem deixado confusa e inquieta, e é fruto muitas vezes de seu desejo de "[...] fazer diferente, eu quero fazer diferente, mas eu percebo que alguém me priva de fazer diferente, e é o PNAIC." (SARA, 2017).

No ano de 2016, Guida e as demais professoras que estavam lotadas no 2ª ano, receberam o livro matemática do professor com todo o planejamento que deveria ser gestado durante o ano. Tal acontecimento foi comemorado como algo positivo, vantajoso, mesmo nos afirmando que tal rotina didática é limitadora. Tal atitude nos pareceu discrepante e destoando das palavras que a própria docente usou em seu memorial de formação: "[...] percebo que no PACTO não temos muita autonomia na

---

Letrando do PAIC/CE. Tem prestado consultoria ao Governo do Estado da Bahia e atuado como formadora do 1º Ciclo de Formação do Pacto pela Educação – Todos pela Escola. Disponível em:<http://escolas.educacao. ba.gov.br/noticias/pacto-pela-educacao-todos-pela-escola-realiza1%C2%BA-ciclo-deformacao>. Acesso em: 15 jun. 2016.

sala de aula, pois o plano já vem pronto e você tem que seguir à risca, sem poder alterar nada, e tem que cumprir tudo aquilo naquele tempo.” (GUIDA, 2017).

Como algo que retira a autonomia, limitando a atuação docente, pode ser avaliado como positivo? Pondero que, talvez, a insegurança frente ao programa tenha feito essas professoras acreditarem ser preferível trabalhar com planejamentos prontos e concentrar seus esforços na aplicação da rotina didática, que sempre foi vista como um complicador de todo o PNAIC. Contudo, também é preciso entender que a autonomia não é um atributo, é uma construção na ação via a reflexibilidade, é um processo edificado pelo professor em sua caminhada como docente (CONTREIRAS, 2012).

> Às vezes, eu fujo da rotina e outras eu adapto, agora eu estou assim, se eu ver que tem coisas que serve para minha sala, que será bom, eu trago, eu procuro um meio ali na rotina e faço. Eu sigo a rotina, mas têm coisas, quando eu trago algo diferente, eu não sigo tão detalhadamente como tem que seguir. (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

Sofia (2016) afirma seguir a rotina, mas fala da necessidade de adaptá-la quando sente necessidade, pois ela acredita que há atividades que se aplicam a sua realidade, e se ela não tiver autonomia para decidir como adaptar essa rotina, simplesmente não a aplicará em sua sala de aula algo que não acredita como importante,

O PNAIC está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação que, mediante a Resolução de nº 4, de 13 de julho de 2010, define os três (3) primeiros anos do Ensino Fundamental como o ciclo base para a alfabetização (BRASIL, 2010). Neste sentido, os alunos são avaliados ao final do 3º ano do ciclo da alfabetização.

3.3 O PNAIC INSTAURA UMA ROTINA DIDÁTICA DIFERENCIADA NA SALA DE AULA

Nós nos tornamos nós mesmos
através dos outros.

Vigotsky (1984)

A formação do PNAIC tem dado grande atenção às questões de planejamento e organização do trabalho pedagógico, buscando sistematizar uma organização didática que vise evitar o desperdício do tempo e proponha uma rotina para o ciclo de alfabetização "em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética." (BRASIL, 2012b, p. 20.).

> Aí chegou o Pacto, e aí eu vi aquela rotina que me deu uma dor de cabeça, porque para a gente conseguir gravar aquela rotina, fazer o que tem que ser feito, levou meses, meses e meses. No primeiro ano, foi legal porque aquela rotina: O tempo de gostar de ler, o Escrevendo do seu jeito, Lendo e Compreendendo, que é muito bom, pois o menino fala, se expressa; a Roda de Oralidade de Leitura eu também não acho ruim [...] a Aquisição da Escrita, que é o assunto que tem a ver com aquele texto. Só que é aquela coisa, não é uma coisa que você vai seguir todo dia naquela ordem, porque tem que fazer assim, porque no Pacto segue uma rotina, uma ordem todos os dias. Eu seguia esse contexto, mas não tão detalhadamente, assiduamente. (SOFIA, 2017)

A formação do PNAIC é vista como algo desestabilizador. O primeiro impacto que o programa tem produzido em nossas professoras se deu quando elas entraram em contato com a proposta de organização didática que o PACTO implementa. Como Sofia (2017), todas as professoras são unânimes em afirmar que a rotina inicialmente é imobilizadora, pois cada um dos momentos que ela apresenta e instaura, demanda uma série de conhecimentos e tempo para que possa se tornar realidade.

As professoram nos falam que, durante o primeiro ano de implantação do programa, elas apresentavam certas dificuldades para ajustar a rotina ao tempo de aula da escola. Havia certo desequilibro entre o tempo que cada atividade exigia e o tempo de que dispunham. Esta problemática é reflexo das nossas peculiaridades como escola, precisamos ponderar que somos influenciados diariamente por fatores externos: ônibus, barco e trator. São três os transportes que utilizamos para nos locomover até a unidade de ensino. O movimento da maré, o trânsito, a quebra de uma peça de qualquer veículo, definem o horário da nossa chegada e da nossa partida. Esse trânsito também ajuda a ajustar essa rotina às possibilidades dessas professoras. Infelizmente, a rotina didática nem sempre pode ser aplicada seguindo o roteiro e o tempo predefinido no planejamento de aula.

Para Guida (2017), a rotina era um transtorno, pois como ela não participou das formações desde 2013 quando iniciou, ela não conhecia a configuração do programa, assim:

> Eu não sabia que tinha que ter os números, os nomes completos dos alunos. Eu ficava perdida e aflita, aí a colega me ajudava, não tinha acompanhado a rotina, depois a orientadora de estudos me deu uma aula. (GUIDA, 2017)

Guida (2017) faz referência ao ambiente alfabetizador que o PNAIC propõe, assim a sala de aula deve refletir o universo da língua escrita e da linguagem matemática em seus contextos sociais. A professora aponta a solidariedade das colegas de trabalhos que foram ensinando, deixando-a a par da proposta do programa, até que as formações começassem. Lembra que ingressou no programa na metade do ano letivo, e por esse motivo não havia frequentado nenhuma formação do programa.

Segundo Madalena Freire (1998), a organização das aulas em tempos – rotinas didáticas ou atividades organizadoras ajudam o alunado a perceber e construir uma noção de tempo e regularidade. Possibilitam a sistematização de sequências permanentes de atividades pedagógicas e os alunos passam a conhecer e identificar o funcionamento e a organização das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. No que tange ao docente, a organização da aula em rotina permite "[...] conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino." (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p.16). Assim, uma rotina didática bem detalhada e definida também ajuda na produtividade no que tange à administração do espaço e do tempo de trabalho.

Para permitir essa rotina didática, o PNAIC tem recomendado tempos específicos para alfabetizar letrando, no que se refere a nossa realidade, no município de Cairu-BA. Seguimos uma sequência desenvolvida em seis momentos distintos:

Quadro 13: Rotina didática do PNAIC.

ROTINA DIDÁTICA DO PNAIC[40]	RODA DE LEITURA E ORALIDADE - Tem como suporte uma variedade de gêneros literários que são utilizados para introduzir o conteúdo da aula. Enfoque na leitura, escrita sensível e oralidade.

[40] A rotina didática apresentada, é utilizada pelo PNAIC na Bahia, e é uma adaptação dos tempos didáticos trabalhados pelo PACTO BAHIA, que tem no PAIC Ceará sua inspiração.

PARA GOSTAR DE LER (LEITURA PARA DELEITE) - Momento de contação de história com intuito de divertimento e prazer.	AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA - Apropriação do sistema alfabético. Momento marcado pela análise estrutural e fonológico das palavras do texto.
LENDO E COMPREENDENDO - Apropriação da leitura com compreensão.	ESCREVENDO DO SEU JEITO - Propicia aos alunos testar as suas hipóteses de escrita.

Fonte: Desenvolvida pelo autor com base nas formações do PNAIC, 2013 e 2014.

Os momentos específicos propostos como rotina pelo PNAIC têm respeitado os eixos de aprendizagem para os alunos e as alunas, considerando o ano. Para os alunos do 2º e 3º ano do ciclo de alfabetização, pautam-se em: Leitura; Análise linguística e apropriação do sistema de escrita; Produção de texto escrito; Oralidades.

> A rotina didática é interessante porque ela te dá... De uma certa forma ela é boa, mais ela te limita! E você tem que cumprir aquilo tudo que tá proposto ali dentro daquela rotina e às vezes não dá tempo fazer tudo aquilo, por exemplo: A história, lê o texto, socializa o texto, vem para a parte gramatical do texto e parte da leitura, e assim, se você terminar, ótimo, se você não terminar, você tem que continuar ela no outro dia da onde você ficou, e às vezes não dá tempo, é uma hora para artes, uma hora para português, uma hora para ciências [...] Tem dias que você precisa trabalhar português, matemática e ciências, e não dá tempo, principalmente quando tem aula de matemática, que antes de cada conteúdo você precisa fazer uma atividade lúdica e toda atividade lúdica, ela nunca acontece só naquele tempo que você determina. Mas eu acho interessante a rotina porque ela te orienta, dando tempo ou não, você precisa se programar para aquele tempo. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Guida (2016) problematizar a rotina didática instaurada pelo PNAIC utilizando palavras contraditórias: *interessante, boa, limitada* e *tempo*. Após o estranhamento inicial, a professora acredita que essa organização marcada por momentos sequenciados e com finalidades específicas, é benéfica, por propiciar uma organização prévia e ajudar a orientar os sujeitos para desenvolver certas habilidades e competências que lhes são direitos. Antes do PNAIC "[...] não seguia uma rotina didática, tinha os horários, os dias de trabalhar português, matemática, mas não havia uma rotina não, a gente trabalhava como achava que podia trabalhar." (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal). A rotina didática do PNAIC instaura uma sequência, estabelece a ideia de continuidades nas atividades didáticas.

A professora vai marcar os tempos destinados a cada atividade da rotina para nos chamar a atenção para que a ludicidade e a contextualização do conteúdo serão marcas do programa. Atividades lúdicas demandam tempo, e por esse motivo, enquadrar as

atividades desenvolvidas a cada passo da rotina didática é desafiador. Mesmo destacando os benefícios que a rotina didática e a proposta teórica e metodológica trazem, a professora aponta este aspecto do programa com algo limitado, uma proposta formativa que engessa e retira a autonomia do professor. Fazendo-nos pensar como a professora lidava com a sua autonomia, considerando que ela afirma que antes do PNAIC não se tinha uma rotina[41].

Os tempos propostos por essa rotina são a base para o planejamento das sequências didáticas, que serão trabalhadas em sala de aula e são submetidas aos objetivos e conteúdos que servirão para as intervenções pedagógicas. Esses conteúdos são organizados com base nos direitos de aprendizagem para cada ano. O planejamento é uma produção individual e também ato coletivo, que é fruto da necessidade do docente de dialogar com seus pares, seus orientadores de estudos e com a coordenação escolar. Ele não nos vem pronto e também não nos é imposto (assim deveria ser, já que nos fora posto que em alguns momentos esse planejamento, ou parte dele, vem pronto para ser aplicado). Diferentemente do 1º Ano, que segue uma proposta mais próxima ao PAIC, como foi dito anteriormente.

> [...] é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica. (BRASIL, 2012b, p. 12)

O planejamento deve ser o grande investimento para a produção de uma prática que possibilite ao alunado a aquisição dos conhecimentos precisos para serem considerados alfabetizados e letrados. Para tanto, é preciso a ação-reflexão-ação desenhada de forma sistemática do que será feito, por quais motivos, o que se pretende alcançar partindo do que se teve ou não êxito, para que tudo seja refeito de acordo com as especificidades de cada aluno e aluna. Assim, quando não se cumpre um plano de formação ou ela acontece de forma que não possibilite essa retomada e centre na ação-reflexão-ação, do que vale esta formação? Ela torna-se algo para constar.

[41] A rotina didática é desenhada pelo PAIC, pois o programa identificou que a maioria dos professores e professoras cearenses não seguiam uma rotina didática específica (GUERREIRO, 2013).

> [...] tenho que trabalhar a rotina na minha sala com os meus alunos de forma prazerosa. Acredito que hoje tenho uma compreensão melhor do programa, mas ainda tenho algumas inquietações e críticas sobre o mesmo. O PNAIC tem uma proposta enriquecedora e, com toda a nossa determinação e persistência, conseguimos fazer a diferença no nosso trabalho [...] a angústia é por causa de todas essas exigências da rotina. (SOFIA, 2017, Informação Verbal)

Sofia (2017) reconhece a importância do programa, nominando sua proposta pedagógica de enriquecedora, mesmo mostrando que ainda têm críticas pessoais a alguns pontos da rotina didática. Para a professora, qualidades como persistência e dedicação são essenciais para que o programa possa sair dos papeis e frequentar de forma coerente o espaço da sala de aula. Corroborando a mesma ideia, Sara (2017) percebe que a sua prática docente, com relação ao "[...] PNAIC é cada dia melhor, pois a cada dia venho me aperfeiçoando para ofertar o melhor, dentro das minhas possibilidades, no que diz respeito ao bom desenvolvimento do meu aluno." (SARA, 2017).

As professoras compreendem que o estranhamento, as angústias existem ainda hoje, porém a sua ampliação se deu na implantação do Programa devido à falta de conhecimento sobre ele e sobre uma rotina didática extensa que demanda uma série de novos conhecimentos e tempo para ser colocada em prática. É o passar do tempo, o contato com as formações, as discussões, as trocas de experiência que têm propiciado um novo olhar sobre o PNAIC pelas mesmas professoras. Contudo, a falta de organização no cronograma do PNAIC tem inserido uma situação de "despactuação", pois o compromisso firmado vai se esvaziando, considerando que não existem cobranças, muitos professores contratados recentemente têm adentrado a rede de ensino, e as formações não acontecem em tempo hábil para que o conhecimento propiciado na formação possa ser trabalhado, refletido, discutido e apropriado pelas novas docentes. Tal situação não é responsabilidade apenas da rede municipal, já que muitas vezes, o governo federal tem demorado com as chamadas públicas para iniciar o programa e as formações em rede, que resultarão na formação dos orientadores de estudos e consequentemente na formação dos professores alfabetizadores.

A ênfase no planejamento propõe que o docente organize as suas aulas considerando que, para o programa não importa apenas alfabetizar, interessa que esse processo ocorra de forma integrada com uma proposta de letramento. Propor uma construção nacional do que viria a ser o processo de alfabetização e letramento,

fornecendo subsídios para que docentes alfabetizadores de todo o país possam compreender como o processo de alfabetização e letramento ocorre, é a grande ambição do PNAIC. Assunto de que trataremos nos itens a seguir.

4 MOVIMENTOS PARA ALFABETIZAR E LETRAR: ALFABETIZAÇÃO COMO ATO DE CODIFICAR/DECODIFICAR OU COMO UM SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO?

As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através dos contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante e que merece ser conhecido.

Ferreiro (2007, p. 25)

Vivemos em uma sociedade em que a língua escrita tem um papel preponderante, ela está posta nas mais diversas situações, o que nos obriga a vivenciarmos diariamente diferentes atos de leitura, que vão desde a consulta a um site na internet, a leitura de um livro, a organização de uma lista de compras, a separação das contas a serem pagas, a leitura do manual do móvel que precisa ser montado, a leitura das placas de sinalização na estrada, o letreiro de um ônibus e a indicação do percurso que este apresenta (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008).

Para uma sociedade centrada na grafia, é de suma importância que os seus cidadãos sejam capazes de dominar os procedimentos necessários para que possam ler e escrever de forma correta e com o mínimo de entendimento necessário para se mover nos mais distintos espaços sociais. Os sujeitos que não estão dentro deste padrão, estão em desvantagem em relação aos que dominam.

Infelizmente sabemos que, para as escolas brasileiras, alfabetizar os alunos foi e ainda é um desafio. Basta uma observar no censo de 1940 e veremos que o conceito de alfabetização se limitava à capacidade de registro do próprio nome. Segundo o censo de 1950, ser alfabetizado implicava a codificação e a decodificação de um simples bilhete, (SOARES, 2004). A partir dos anos de 1980, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tendo como metodologia as diretrizes da Unesco para a Latino América, indicavam a consolidação do processo de alfabetização, quando concluído, no mínimo, até a quarta série do antigo ensino fundamental, o correspondente hoje ao 3º ano do primeiro ciclo de alfabetização, considerando o índice de regressão ao analfabetismo daqueles que haviam permanecido na escola por um período inferior

(RIBEIRO, 2001). O autor ainda nos esclarece que o IBGE, e consecutivamente a mídia, passaram a utilizar, na década de 1990, o termo *analfabeto funcional*, para designar os sujeitos que não sabem utilizar com eficiência o código linguístico, apesar de decodificá-lo.

> [...] fui trabalhar com a terceira série que, na época, tinha que alfabetizar porque o aluno não lia de jeito nenhum e nós acabávamos trabalhando com livros de primeira série. Eu fui trabalhando e fui pegando o jeito da coisa, de como alfabetizar; na época era naquele sistema silábico de *ba, be, bi, bo, bu*. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

> [...] trabalhei com turmas de alfabetização utilizando o método fônico, onde o aluno aprende o som das letras, unido o som da consoante com o som da vogal, e depois forma as palavras e frases curtas e, posteriormente, pequenos textos com palavras de sílabas estudadas. (EDNA, 2017, Informação Verbal)

> Minha atuação como alfabetizadora antes do PNAIC era trabalhando das partes para o todo. Iniciava com as vogais, depois as consoantes, formava o alfabeto para trabalhar as famílias silábicas e daí começar a escrita das palavras, frases e depois a construção de textos. (SOFIA, 2017)

O primeiro choque entre professoras e PNAIC diz respeito às concepções teóricas. Observa-se em todos os extratos das narrativas supracitadas que a prática de alfabetização adotada por nossas professoras tem compreendido o conceito de leitura como "[...] a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos." (BATISTA, 2006, p. 16).

A concepção tradicional de ensino tem compreendido a "[...] escrita como um objeto sobre o qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar [...] um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade)." (FERREIRO, 2007, p. 70). Por esse motivo, parte-se do mínimo para o máximo, os exercícios pautam-se na repetição e na memorização, e os contextos sociais de produção da leitura e da escrita, passam a ser entendidos como irrelevantes. Romper com esse ciclo é uma das intenções do PNAIC, considerando que a proposta do programa vai na contramão dessa concepção tradicional de alfabetização.

> [...] a questão do conhecimento, a questão das fases do desenvolvimento da criança que eu não tinha noção, a questão da fase silábica, pré-silábica, eu não conhecia nada disso. [...] Não tinha esse conhecimento, quando eu dizia uma frase para o aluno e ele colocava lá as garatujas, para mim ele não entendia nada de nada. Às vezes, eu até riscava e dizia não, não é assim, a pró vai escrever em cima, fazer uma linha e você vai escrever em baixo. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

Guida (2016) nos fala sobre como a sua inserção no PNAIC vai possibilitando novos conhecimentos que irão desestabilizar as suas crenças em torno de uma concepção de alfabetização que acredita que seria através da repetição que a criança internalizaria os signos linguísticos e conseguiria reproduzi-los. Com as formações do PNAIC, sua perspectiva começará a mudar, mesmo que em muitos momentos ela coloque em dúvida essa nova percepção sobre a alfabetização que lhe é apresentada, pois o programa foi possibilitando o acesso as novas concepções de alfabetização pautadas nos estudos de Ferreiro (2007; 2006; 2011), entre outros autores, que nos têm indicado o quanto é inapropriado perceber a alfabetização como um ato mecânico que se traduz em codificar/decodificar signos.

A invenção da escrita vai começando a ser percebida como um processo histórico "[...] de construção de um sistema de representação." (FERREIRO, 2011, p. 16). Assim, as crianças estariam trabalhando com representações e buscando compreender a natureza desse sistema - como ele se estabelece, se estrutura, acontece. Por esse motivo, não podemos mais pensar na alfabetização como algo que ocorre quando o aluno copia o que o professor escreveu.

Segundo Guida (2016), em alguns momentos, ela chegou a duvidar se essa nova percepção sobre a alfabetização seria mais apropriada ou não, pois ela percebe que "[...] eles levam muito mais tempo para um ler. Antes os alunos liam mais rápido". Contudo, hoje tem certeza de que quando o aluno aprende a ler, "[...] ele tem compreensão do que está lendo. [...] antes o que importava mesmo era o aluno ler e contar, não importava se entendeu ou não. [...] hoje não basta ler e escrever, mas entender o mundo em que ele participa e intervir de forma crítica." (GUIDA, 2017**,** Informação Verbal)

Pensar a alfabetização como um processo de representação possibilita uma mudança no foco de atuação do professor no processo de ensino aprendizagem. O paradigma passa para a esfera do conceito e nos obriga a investigarmos a apropriação desse objeto de conhecimento, e a compreender como os sujeitos têm trabalhado com

essas representações e por quais hipóteses esse movimento pode ser percebido (FERREIRO, 2011; MORAIS, 2005).

Os relatos de Guida (2016) se assemelham aos de Edna (2017), ao nos dizer que "[...] antes eu não sabia, depois da formação aprendi a identificar o nível silábico". As afirmações das professoras encontram ressonância nas vozes das demais professoras que participaram dessa pesquisa e incluo a minha própria como professor alfabetizador. Como não sabíamos identificar os níveis de desenvolvimento da escrita, se discutimos tais teorias na Licenciatura de Pedagogia? É nítida a consciência de que a informação produzida na universidade não se tornou conhecimento, pressupondo uma superficialidade no ensino. Foi e é o PNAIC, o grande ponto de partida para que nós professores pudéssemos compreender como a teoria da psicogênese da língua escrita se organiza e se aplica na prática e qual a sua importância para superar as dificuldades que as crianças apresentam para mudar de estágios.

Os processos de aprendizagem deixam de se resumir a uma técnica e passam a ser encarados como construções feitas por sujeitos que não são passivos frente ao universo simbólico. Eliminando a ideia de predestinação e aptidões que pautava os estudos de inteligência, voltando-se para a interação do processo da construção do conhecimento e da importância de um bom processo pedagógico (SOARES, 2003).

Os processos de aquisição da língua escrita, mediante a visão do construtivismo, começaram a lidar com a noção de erro de forma diferenciada. O erro reveste-se de possibilidade de construção, de intervenção, de apropriação e transposição daquilo que é falado para o que é escrito. O erro transmuta-se em uma das muitas hipóteses que os sujeitos estabelecerão até conseguirem "dominar" as representações que constituem a língua falada e escrita.

> No final, vem o Escrevendo do seu jeito, que foi muito curioso. Esse momento da rotina é para você avaliar o nível de escrita do seu aluno. Não conhecia esses níveis de escrita antes do Pacto, não vi na faculdade, vi na especialização, só que eu fiz a especialização durante a formação do PNAIC e no magistério, eu não me lembro de ter visto, se a gente viu foi por cima, mas não do jeito que eu vi. Foi durante a formação do PNAIC e aprendi junto com a prática na sala de aula. Vejo esses níveis como uma descoberta, algo novo para mim e de muita importância, porque antes de conhecer esses níveis eu não sabia que o aluno tinha essas fases. O menino sabia ler e escrever, eu estava contente, já estava bom! Quem não estavam nesse nível, não sabia. Ou ele sabia ou ele não sabia, não tinha outros níveis. Silábico, pré-

> silábico ou alfabético, não tinha, ou ele sabia ou não sabia. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

> Então depois que eu comecei a estudar eu percebi a questão do erro, do tipo da correção. Eu não entendia isso como um avanço, eu entendia que o aluno não sabia de nada e que tínhamos que começar do zero. (GUIDA, 2016, Informação Verbal)

As professoras começaram a compreender que as crianças sinalizam as suas escritas sobre o mundo. Basta algo que risque em uma superfície qualquer, para que elas possam soltar a imaginação e se expressar livremente. Nós, professores e professoras, por muito tempo e ainda hoje, temos menosprezado essa produção como se ela fosse incapaz de portar significados. Traços, riscos, desenhos e garatujas serão imprescindíveis para que letras, números e suas significâncias possam fazer parte das nossas representações, pois, "Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são as suas produções espontâneas." (FERREIRO, 2011, p. 19).

As produções espontâneas de uma criança nos indicam em qual momento ou fase de representação sobre a língua ela encontra-se. Percebam que, quando as nossas professoras relatam as suas experiências sobre o PNAIC nos parágrafos acima, elas vão sinalizando-nos os seus processos de aprendizagem e como eles estão se estruturando em seus percursos formativos teóricos e práticos, a partir do programa. Ao mesmo tempo vão apontando-nos as implicações que o programa tem produzido na sua prática didática e pedagógica.

Nesse caminho, nos é explícito que a psicogênese da língua escrita vai sendo percebida como um ganho por todas essas profissionais. Antes o que era descrito como erro, começa a ser percebido como uma representação hipotética que os sujeitos estão fazendo sobre a língua. Assim, cada hipótese é uma indicação de qual caminho o professor deve trilhar para que o aluno possa avançar em seu processo de alfabetização. O sinal é dado, mesmo que estas professoras ainda não tenham uma plena consciência de qual a melhor forma de intervir, até porque não existe uma única, cada criança é especial e singular, portanto, os tempos humanos de aprendizagem também devem ser diferenciados, em virtude dos ritmos de cada uma delas.

> Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um

> valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. Essas escritas infantis têm sido consideradas garatujas, "puro jogo", o resultado de fazer "como se" soubesse escrever. (FERREIRO, 2011, p. 20)

Para a psicogênese da língua escrita, existem três grandes períodos, os quais as crianças percorrem em uma linha evolutiva para a aquisição da língua escrita. São eles:

> 1. Distinção entre o modelo icônico e o não icônico – marcado pelo desenho e o reconhecimento da escrita, enquadra-se no período de hipótese da escrita pré-silábica: a criança não relaciona a escrita ao som. Nesse momento, é comum a representação de palavras utilizando números, letras, rabiscos, pseudoletras e desenhos.
> 2. Construção de formas de diferenciação – hipótese de escrita silábico: emprega-se grande esforço para diferenciar o que é produzido. A criança começa a estabelecer uma relação entre a quantidade de letras e a sílabas. Pode-se ou não utilizar a letra com o valor sonoro convencional.
> 3. A fonética da escrita – período silábico-alfabético**:** nesse momento inicia o processo de compreensão de que uma única letra não é suficiente para representar as sílabas. As letras assumem valores sonoros. Oscila entre o estágio silábico e o alfabético. Período alfabético: a criança compreende que a escrita é feita com base na correspondência entre fonemas e grafemas. Nesse sentido, cria consciência de que para cada som se faz preciso uma ou mais letras para representá-lo. (FERREIRO, 2007)

Para Edna (2016) conhecer a Psicogênese da Língua Escrita a tem possibilitado uma importante mudança na sua prática didática, pois, se a noção do erro desaparece, deixa-se de recomeçar do zero, do nada, para intervir nos processos pedagógicos, destarte

> Se um menino, ele não tá no silábico-alfabético, a gente já sabe como trabalhar, quais as atividades a ser feita para ele avançar para o outro nível. Hoje sabemos como trabalhar e dividir a classe por Grupos Produtivos. Nos Grupos Produtivos, você escolhe os alunos que estão em níveis parecidos, fazem a mesma atividade, agora o que você vai cobrar naquele grupo é o que cada aluno pode lhe dar. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

Os Grupos Produtivos pressupõem a identificação e organização da sala de aula com base no nível de representação silábica em que os estudantes se encontram, e como eles conseguem trabalhar em grupo ou com determinado colega. Dividir e organizar as atividades, a partir desses grupos, tem como intenção trabalhar as dificuldades dos sujeitos para que eles possam mudar de estágio e desenvolver as habilidades e

competências que são necessárias para que o processo de alfabetização ocorra e se consolide.

> A gente sabe que o primeiro e o segundo ano não reprovam, os alunos não adquiriram certas habilidades, mas ele vai para o segundo, ele vai para o terceiro, e chega no terceiro a gente tem que reprovar, e é algo que a gente não gosta e não quer. Ficamos em um impasse, você quer ajudar esse aluno, ela já tá em distorção idade e série, tem alunos que já estão três, quatro cinco anos no terceiro ano e você ainda pega sem saber ler e escrever. Você vai trabalhando aquela rotina, pedindo ajuda a quem já tá na fase certinha e a escola tem achado isso normal, se não sabe ler nem escrever, vai ser reprovado novamente. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

> Por que o menino não aprende? Eu tenho um menino que tem bom comportamento, tudo que eu levo pra sala ele participa, mas eu percebo que tem uma coisa, o menino trava, eu não sei! Eu fico me questionando, o que eu estou fazendo de errado, o que não tá dando certo? Às vezes, o que dar certo para um, não dar certo para outro. Agora, é claro que teve alguns alunos que teve avanços, mas aqueles que são os repetentes e estão já não sei a quantos anos naquela série aí, e se facilitar vão ficar de novo esse ano, e aí? (SOFIA, 2016, Informação Verbal)

> A criança chega com dificuldade na escrita do nome, a gente entende que ela vai aprender com o passar do tempo, dos dias, em sala de aula, vendo as letras no mural, na parede, seja lá onde for. Ela vai perceber como é que se escreve o nome dela. Ela vai ver que no cartaz fixado na parede tem o nome dela, e ela vai se adaptar a juntar, ela aprende. Quando eu digo também que eu levaria sim, levaria comigo o Tempo para gostar de ler e descartaria o Escrevendo do se jeito, mas a gente vai perceber as fases que ela vai passando. No segundo ano nem sempre a criança consegue aprender escrever seu nome, sim passa para o terceiro automaticamente ainda com uma certa dificuldade, mas nós temos a certeza de que uma hora ela vai ter que aprender. (SARA, 2016, Informação Verbal)

Os Grupos produtivos são uma alternativa para uma das mais recorrentes queixas das professoras: crianças que chegam em estágios tão díspares que parece ser impossível trabalhar, ou parece que o trabalho realizado não tem surtido efeito, causando frustração e fazendo as professoras questionarem o programa e esses novos conhecimentos, que ainda estão em fase de consolidação.

Observe que os extratos das narrativas estão centrados no ato e na capacidade de aprender, questiona-se: por quais motivos essas crianças aprendem e aquelas não aprendem; reprovar ou aprovar? Como aprovar sem ter adquirido os Direitos de

aprendizagem que deveriam ser garantidos naquele ano, sem se sentir constrangido? Como reprovar sem ter a mesma sensação de constrangimento, se o conhecimento não é linear? Para Edna (2016), a escola tem naturalizado essa incapacidade de aprovar alunos, pois não estamos garantindo a todos a progressão de estágios no que tange à consolidação do conhecimento, mesmo quando as aprovações desses sujeitos se encontram aquém do desejado. A preocupação de Sofia (2016) é parecida, entretanto, a professora tem se colocado no centro do processo quando questiona a sua prática em busca de refletir quais seriam os seus acertos e equívocos frente aos processos pedagógicos que administra.

Segundo Sara (2016), cada sujeito tem um tempo próprio, assim, as crianças avançariam conforme as suas peculiaridades, contudo, um ambiente alfabetizador que possibilitasse o contato desses sujeitos com a língua escrita e oral, próximas às suas práticas sociais, é imprescindível para acelerar esse processo. Entendemos que os sujeitos são diferentes e que essas diferenças devem ser consideradas, pois elas influem nos processos de vida e de aprendizagens, mas a cautela deve centrar-se no perigo de acharmos que os sujeitos aprendem simplesmente porque eles aprendem e deixarmos de refletir, agir, voltar a refletir e tornar a agir sobre a nossa prática, frente a esses alunos.

Percebemos que as mesmas professoras que apresentam um grande conhecimento prático e teórico sobre as concepções que sustentam o PNAIC voltam-se, muitas vezes, às concepções as quais estavam acostumadas a trabalhar e passam a perceber a prática e o seu resultado, sempre centrados no estudante como aquele que cometeu o erro. O que vem apenas confirmar os estudos de Tardif (2014), que nos indica que existe uma dificuldade muito grande entre os professores quando ao rompimento das suas crenças sobre os processos de aprendizagem, sobre os processos de ensino que foram constituídos e incorporados socialmente por nossa cultura.

Esse é um dos motivos que temos entendido o PNAIC na condição de *formação em exercício* para a docência que não tem efetivado sua potencialidade de centrar-se no contexto da sala de aula, pois professores e gestão pedagógica e administrativa não têm conseguido dialogar e estruturar processos que rompam com as dificuldades apresentas em sala de aula. Precisamos romper com a queixa e passarmos a utilizar dos nossos conhecimentos para propor nova formas de fazer, pois, somente os professores poderão apontar as possíveis causas que têm dividido esses alunos em grupos de quem consegue ou não aprender.

A ideia de estágios ou períodos para a aquisição do sistema de escrita pressupõe "[...] sempre uma reconstrução desse conhecimento em outro nível, e cada reconstrução toma tempo, porque implica um grande esforço cognitivo." (FERREIRO, 2007, p.15). Devemos considerar que o conhecimento é fruto de um processo de reconstrução permanente de "[...] certo domínio para aplicá-lo a outro; há reconstrução de um saber construído previamente com respeito a um domínio específico para poder adquirir outros conhecimentos do mesmo domínio." (FERREIRO, 2007, p. 87). Estamos conscientes de que, assim como as crianças que estamos alfabetizando, nós, professores também estamos passando pelo mesmo processo, pois a nossa condição é a de professores aprendentes.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2008; 2011) serão importantíssimos para lançarmos novos olhares aos processos de alfabetização, tornando-se referência e nos indicando novas práticas pedagógicas, quando transpõem a ideia de aquisição de um código e nos conduzem a pensar em um processo constitutivo de representação de propriedades conceituais pelas quais o sistema de escrita opera. Desta forma, as autoras nos tencionam a pensar que as crianças não são seres passivos frentes aos processos de aquisição da escrita; a escrita e a leitura provêm da prática social, mas, a escola tem descontextualizado as práticas de leitura e escrita; nenhuma prática pedagógica é neutra e o método não é capaz de criar o conhecimento, é o conhecimento que deve organizar o método.

4.1 AS PRÁTICAS SOCIAIS – O LETRAMENTO

As crianças chegam à escola sabendo a função da escrita, mesmo não a dominando. Começam o processo de alfabetização antes mesmo da sua inserção nos bancos escolares, mas será na escola que esse processo se consolidará, já que a "[...] alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária." (FERREIRO, 2007, p. 47).

A linguagem e a escrita possuem inúmeras possibilidades, sendo inerentes à pessoa humana, socialmente construídas e em franca evolução. Não se baliza em um único modelo, organizam-se na multiplicidade e relacionam-se com as diversas formas que encontramos para apreender o mundo e expressar a visão que dele produzimos. Desta forma, o processo de inserção na cultura escrita refere-se a "[...] um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida". (VAL, 2006, p. 19).

> [...] por exemplo, contar uma história e você não pode comentar a história, me desculpe, mas têm histórias que eu leio na sala e comento, porque o próprio menino pergunta. Tem histórias que não leio. Porque a coordenadora diz que não, não, a contação de história para Gostar de ler é ler e acabou. Você pode trazer uma mensagem linda para sua turma, que muitas vezes tem a ver com aquele conteúdo que você vai trabalhar e você não pode comentar. Para mim isso aí é angustiante! (SOFIA, 2016, Informação Verbal).

> O Pacto exige que a gente leia, você tem que ler, não é para você contar, é para você pegar o livro e ler para despertar no menino o gosto pela leitura. Vejo assim, um ponto positivo nisso, que há quatro, três anos atrás tinha o Cantinho da Leitura, mas os meninos pegavam os livros para jogar no outro, para bater, não tinha isso... Hoje eu já percebo que o aluno tem mais o gosto pela leitura, eles já sentam no Cantinho e já foleiam um livro, eles já trazem de casa – Pró conte essa história para a gente hoje. Então isso aí é positivo. (EDNA, 2016, Informação Verbal).

Sofia (2016) nos retrata o momento da Leitura para Deleite, e como o nome já diz, esse deve ser uma das situações onde a leitura deve aparecer na perspectiva de uma prática social, sendo distanciada da didatização, que é uma característica da escola. Esse inconformismo em não didatizar, explicar, comentar, reflete o modo como a professora aprendeu e as suas dificuldades em desconstruir um conhecimento frente aos novos.

Edna (2016) nos indica os aspectos positivos que a Leitura para Deleite e criação de um ambiente alfabetizador, com destaque para o "Cantinho da Leitura", tem possibilitado: uma nova conduta frente à leitura e ao livro. Uma nova percepção sobre a história que ler, a história que escuta e que deseja escutar. A fala de Edna nos é especial, pois ela reflete a mudança de postura do aluno como resultado da mudança das práticas pedagógicas da professora.

O ato de alfabetizar na perspectiva das práticas sociais será nominado de letramento por ser um processo de entendimento do mundo que nos envolve, ultrapassando as configurações gráficas e ganhando sentido real nas vivências humanas, dentro de um contexto social que apresenta uma finalidade específica. O "[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social." (SOARES, 2009, p. 72).

> O Pacto me proporcionou conhecer o conceito de letramento com propriedade [...] contextualizar a leitura. Isso já tinha na minha prática, mas não tinha a obrigatoriedade de ler uma leitura por dia [...] você tem que trabalhar o texto e não as famílias silábicas de forma solta e sem sentido. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

> Hoje compreendo que a leitura vai além de apenas ler por ler, a leitura tem uma função social muito importante na vida do indivíduo. Compreendi também que tudo ao nosso redor mudou, evoluiu, "melhorou", ou seja, os nossos métodos também precisam avançar. (EDNA, 2017).

Segundo as professoras, o conceito de letramento foi sendo aprofundado dentro das formações do Programa como prática que não se dissocia dos processos de alfabetização, pois não se deseja uma formação descontextualizada. Para Guida (2016), ela hoje precisa contextualizar a partir dos espaços e das vivências do alunado a sua prática formativa. No intuito de explicar, a professora nos conta como tem usado a passagem das baleias pelos mares de Morro de São Paulo para desenvolver atividades dentro da disciplina ciências e língua portuguesa.

> Eles questionam também: - Olha o meu pai é pescador, meu pai não faz assim não professora. Esses dias nós trabalhamos a questão das baleias, trabalhamos que as localidades que elas passam, aí quando eles chegaram em casa foram perguntara aos pais se já viram as baleias. Aí trabalhamos o termo baleia, frases com a palavra baleia, tudo que se trabalhou na disciplina ciências, você faz um aproveitamento para trabalhar em português. Isso rendeu muito para mim, ver eles participando, essa possibilidade eu acho bacana. (GUIDA, 2016**,** Informação Verbal)

Tomamos o termo *letramento* na condição de uma série de ações que professores e professoras organizam, para contextualizar os processos de aquisição da

escrita e da leitura, de ambas conjuntamente. Uma vez que, "ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são procedimentos do aprender como 'escrever' o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar no mundo." (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 31). Para esses alunos, qual o sentido que as baleias têm? Como eles se relacionam com o mar? Quais as histórias que seus pais mergulhadores e pescadores contam? Então por quais motivos deveriam se alfabetizar dizendo que o "Ivo viu a uva", se nem mesmo conhecemos algum Ivo, ou jamais vimos uvas. Nas nossas terras temos mangabas, maracujá do mato, entre outros frutos.

Letrar possibilita inserir as práticas de alfabetização dentro das práticas sociais pelas quais a língua escrita e oralizada se personificam. Nesse sentido, não podemos perceber os termos *alfabetizar* e *letrar* como sinônimos ou semelhantes. São conceitos distintos e não dicotômicos, pois se complementam, e o ideal é alfabetizar os sujeitos letrando, ou seja, contextualizando o ato da leitura e valorizando a sua ação social (FERREIRO, 2007; SOARES, 2009).

> Depois da Hora para gostar de ler, tem a Roda de Leitura e Oralidade, para desenvolver no aluno a oralidade, perder a vergonha de falar, já que muita gente chega até a faculdade e tem vergonha de se expressar, esse é o momento em que todos os alunos... a gente também pode levar o aluno a falar, aquele que é mais caladinho. É uma coisa boa, positiva, você traz indagações sobre o que você vai trabalhar, se é texto, se é conteúdo, eles trazem aquelas experiências de casa. Foi muito bom, pois com essa experiência se aprendeu o momento de falar, normalmente eles querem falar todos ao mesmo tempo; hoje eu já percebo que quando a gente lança uma pergunta, todo mundo levanta a mão, então eles já sabem que para falar, eles têm que se expressar e esperar a vez, o colega falou agora é você porque levantou a mão. Esse momento é muito bom, eu gosto porque às vezes você não conhece o aluno não sabe o que ele vive, não sabe o que ele sabe, às vezes ele traz conhecimentos que você não sabe. É muito bom esse momento. (EDNA, 2016, Informação Verbal)

A professora vai utilizando-se da rotina do PNAIC para mostrar como tal atividade vai convidando os alunos a discutirem os conteúdos mediante as suas experiências em um processo cuja principal intenção é contextualizar a aprendizagem, levando para dentro área de conhecimento do aluno suas vivências, seus mundos, sua realidade. Nesse caminho o professor escuta, conhece e organiza a intervenção com

vistas a dar sentido, a criar proximidade com o universo vocabular e de sentidos do seu alunado.

A ação de alfabetizar letrando percebe e valoriza o mundo em que vivemos, onde a palavra verbalizada, escrita e pictográfica está posta em todos os momentos. As ‘palavras’ formam um repertório que utilizamos ao longo dos tempos para nos comunicarmos; sendo, a leitura algo imprescindível para o desenvolvimento intelectual, psicológico e social do homem. Instrumento que possibilita uma construção de valores, significados e ressignificações do conhecimento individual e do coletivo.

> Para ler, por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons e fala. É preciso também compreender o que se lê, isto aciona o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, interferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

Entendemos neste, o movimento de letramento como uma capacidade crítica de compreensão dos fatos que se desenrolam em nossos dia-a-dia. Letrar extrapola a mera compreensão de aquisição da leitura e da escrita dentro dos contextos sociais, implicando que essas práticas se inscrevem em um contexto político e ideológico, e sustenta-se como prática que potencializa os sujeitos a intervir criticamente nos espaços em que se inserem. Perceba que para nós, os processos de letramentos devem andar juntamente com a leitura política de mundo, pois temos em vista que “a consciência do mundo constitui-se na relação com o mundo [...] A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra.” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32). E a leitura dentro das práticas sociais, esvaziadas do sentido política, para nós não é o suficiente.

> Após o PNAIC, a minha atuação como professora coincidiu com o pensamento de desenvolver o aprendizado do aluno significativo, partindo do que ele já conhece, para promover um ensino reflexivo, ou seja, retomo a minha fala de que não basta ler e escrever, mas entender o mundo em que ele participa e intervir de forma crítica. (GUIDA, 2017)

O ato de alfabetizar letrando deve servir para possibilitar que o estudante e a estudante tomem consciência do mundo em que se inserem, não apenas para que eles aprendam a ler e escrever. Ler e escrever deve corresponder à capacidade de reconhecimento, intervenção e ressignificação do espaço em que está inserido, sem jamais olvidar do lugar que fala e da posição social que ocupa no mundo.

4.2 NOSSA OPÇÃO POR ALFABETIZAR LETRANDO

A alfabetização e o letramento devem ser percebidos como construções humanas e os caminhos que percorrem são provenientes de escolhas, visão de mundo e teorias. Não podemos pensar a alfabetização fora do seu contexto cultural, e jamais podemos deixar de prestar sentido que "a cultura não é um sistema autônomo, mas sim um sistema que se caracteriza por estratificações e tensões sociais." (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32). Sendo a cultura um sistema que reproduz as tensões sociais, suas desigualdades e as formas de se perceber e gerir o universo em que se vive, podemos localizar a educação e os processos de alfabetização e letramento como expressão dessa cultura, variando de local e de grupo social, reproduzindo as tensões sociais que marcam cada cultura.

O ato de alfabetizar e letrar é uma expressão política, inscrita dentro de um sistema ideológico e deve ser analisado como algo vivo, como uma manifestação de caráter interacionista que vai se estabelecendo mediante as relações cotidianas entre falantes de uma mesma língua, dentro de procedimentos de produção de sentido que têm por finalidade a ampliação e problematização do mundo que nos envolve.

Para autores como Street (2014), Rojo (2009) e Soares (2009) há dois enfoques de letramento que se caracteriza por versões "fraca" e "forte". O primeiro padrão é denominado de Autônomo e seria o modelo dominante, apresenta caráter neoliberal e acredita que, "[...] as maneiras com os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e ideologia". (STREET, 2014, p. 131). Nesse sentido, o contato do aluno e da

aluna com a escola resultaria no conhecimento necessário para garantir as necessidades postas pela sociedade. Ou como nos diz Soares (2009, p. 74, grifo do autor), "[...] na interpretação liberal, progressista (a versão 'fraca'), letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para 'funcionar' adequadamente em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas." Sobre essa ideia, Edna (2016, Informação Verbal) nos diz que: "[...] não é só ler e escrever e saber as quatro operações, é mais do que isso, exige mais de você, exige refletir, exige levar o aluno a refletir, a pensar, a discutir.".

O modelo que adotamos como professor é denominado de ideológico em sua versão forte: filia-se aos estudos freirianos e percebem as práticas de letramento imbricadas às estruturas culturais e consequentemente as suas relações de poder. Os atos de letramentos são produzidos na vastidão das práticas culturais, que estão associadas aos contextos da escrita e da leitura em toda a sua multiplicidade. Para Soares (2009, p. 74), "na interpretação radical, 'revolucionária', letramento não pode ser considerado um 'instrumento' neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construída".

Por entendermos que as práticas educativas não são neutras, temos ampliado a percepção de alfabetização e letramento proposta pelo material do PNAIC. Acreditando que não podemos pensar em uma educação dissociada das questões interculturais, e de um movimento que busque o empoderamento dos sujeitos. Estamos nos movimentando para a constituição de uma relação para com o nosso alunado a partir do legado de Freire, que, ao longo da sua obra (1980; 1987; 1989; 1990; 1999; 2000; 2001; 2011) irá nos apresentar requisitos básicos para que os educadores estruturem e encaminhem a sua práxis[42] junto aos aprendentes[43]:

1. *Conhecer/aprender a realidade dos sujeitos da educação* - refere-se ao reconhecimento/estudo do espaço/vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Isto nos possibilita reconhecer o modo de viver, a constituição das

[42]O filósofo Adolfo Sánchez Vázquez (2007) estabelece a diferença entre atividade, atividade humana e *práxis.* Segundo Vázquez (2007, p. 219), por atividade em geral entendemos o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito (agente) modifica uma matéria-prima dada, [...] produzindo um produto. [...] Somente quando a atividade cognoscitiva e a teleológica, se encontram na transformação real, prática, de um objeto, de uma realidade é que a *práxis* acontece. Para aprofundamento, ler: JESUS, Joselito Manoel de.PRÁXIS [2014]. Disponível em: <http://wwwtecendofioscomjo.blogspot.com.br/2014/05/praxis.html.> Acesso em: 28 agos. 2017.

[43]As categorias descritas, inicialmente fazem parte dos estudos desenvolvidos na especialização em Pedagogia Social, ofertada pela Faculdade Vasco da Gama e orientada pela professora Sílvia Lúcia Lopes Benevides, no ano de 2011. O título é: *Sobre a consigna da transformação:* pistas e contribuição da educação informal e não-formal para repensar o espaço da escola.

identidades destes, suas representações sociais, a sua cosmovisão, suas necessidades práticas. A ação de conhecer/aprender irá propiciar ao educador/educadora buscar dar sentido ao universo do educando/educanda/comunidade através da problematização da sua realidade. O domínio de conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos lhes permitirá dar sentido a sua ação e ao processo educativo, estando na esfera do que aqui denominamos de:

2. *Significar a realidade dos sujeitos/propiciar a ampliação do universo vocabular e leitura de outros mundos* - esta ação visa produzir uma prática educativa que situe o outro na condição de sujeito, permitindo aos educadores uma educação descentralizada da sua própria figura numa perspectiva da autoridade: o educador/educadora coordena a ação, esta pode e deve ser reconduzida por todos os sujeitos envolvidos, numa constante problematização, avaliação, reconstrução e redimensionamento. O que resulta no:

3. Intervir/mudar na/a própria realidade - situa e localiza educadores/educadoras e educandos/educandas/comunidade num espaço e no tempo, considerando a dinâmica histórica e política do fazer humano e da sociedade e a comunidade em que estamos inseridos. Busca aliar conteúdos, currículo numa *práxis* teórica/metodológica que privilegie a problematização/reflexão e a ação prática do que é ensinado, por que é ensinado e se o que é ensinado nos serve. A reflexão sobre a realidade concreta possibilita aos sujeitos: conscientização e comprometimento, elementos indispensáveis para a intervenção e mudança da própria realidade (FREIRE, 1980, p. 35), objetivo maior das práticas de letramento.

NARRATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE E PNAIC – ESBOÇO DOS (DES)DOBRAMENTOS FUTUROS

> *[...] deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.*
>
> *Gadotti (2007, p.13)*

A partir desse estudo, pudemos conhecer pesquisar e refletir sobre a implantação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na condição de programa de formação docente, voltado para a educação, mais especificamente para as práticas de alfabetização e letramento. Nesse sentido, a nossa intenção aqui não é concluir, ou fechar uma posição sobre o PNAIC e a sua implantação de forma decisiva, mas construir uma reflexão sobre os dados gerados e que foram analisados ao longo da constituição deste relatório de pesquisa.

Lembramos que esta pesquisa é um recorte intencional, com objetivos explícitos, gerida em um *lócus* específico, cuja finalidade era identificar as implicações produzidas

pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didático-pedagógica dos professores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles, no município de Cairu/BA.

A resposta a essa indagação começou a se organizar logo quando começamos a estabelecer os nossos primeiros contatos com os sujeitos. Percebemos que ela precisaria em alguns momentos ser lida nas entrelinhas, passando por outras questões e por outras respostas. Por esse motivo, eu e a minha orientadora elegemos centralizar a nossa pesquisa na experiência dos sujeitos, buscando obter respostas em suas narrativas, ao invés de procurar em documentos como diários de classe, cadernos de planejamentos, entre outros.

Escolhemos uma variedade de dispositivos de pesquisa para gerar a construção dos dados à luz das aprendizagens tecidas com inúmeros teóricos/as, dentre eles Creswell (2014, p.51-53), ao nos afirmar que as características fundantes do estudo qualitativo devem ser perseguidas ao longo da pesquisa. São elas: **habitat natural**: campo como fonte dos dados; pesquisador como **instrumento-chave:** dados levantados e construídos pelo pesquisador; múltiplos métodos e diversificadas dispositivos de pesquisa, conforme a **natureza do objeto de pesquisa; s**ignificado dos **participantes;** projeto emergente; reflexão; relatório holístico. Todos os dispositivos escolhidos, os objetivos a serem perseguidos, dialogando e triangulando os dados emergentes nos dispositivos, percebendo o que se complementava, pois o que faltava ou não emergia em um, era completado pelo outro. Por esse motivo, não nos limitamos aos questionários e às entrevistas narrativas, embora tenham sido importantes para o levantamento dos dados, mas não suficientes, haja vista que todos os dispositivos possuem suas potencialidades e limitações, diante da complexidade da realidade. Desejávamos encontrar a recorrência, o distanciamento, as possíveis contradições narradas e resolvemos organizar questões que, de certa forma, se repetiam: ora nos blocos de questões das entrevistas narrativas, ora no espaço dos ateliês (auto)biográficos e em suas reescritas e socializações.

Os questionários podiam ser respondidos sem a presença do pesquisador, as entrevistas narrativas afastavam as perguntas diretas, objetivando que a narração fluísse, e por esse motivo, nos negava questionar, levava o outro a pensar sobre o que havia dito, por quê disse e quais as suas significâncias no momento exato em que nos dizia. Assim, os ateliês (auto)biográficos de formação nos pareceu um instrumento pertinente ao objeto de estudo e seus objetivos, e ainda nos permitiu não só acessar narrativas,

como colocar o outro no centro da sua formação, em um processo (auto)formativo que me marcou, como partícipe da pesquisa para toda vida.

Inicialmente desejávamos saber quem era essa professora no seu aspecto pessoal, nas suas relações familiares, com o espaço da escola, para entender quais os motivos e como a docência foi pouco a pouco se instituindo em sua vida. Tais informações também nos possibilitariam a compreensão sobre os processos formativos pelos quais estes sujeitos passaram na infância e como isto poderia se refletir na sua prática, frente à formação ofertada pelo PNAIC, nesse eterno ciclo autoformativo que vai se estabelecendo na relação do si – do sujeito, com o outros nos contextos de atuação.

Posteriormente, as nossas questões se direcionaram aos aspectos relacionados à *formação inicial* das nossas docentes, passando pela *formação continuada* e tencionado a relevância que tais procedimentos tinham na vida de cada uma. Intencionávamos compreender os processos formativos antes da formação do PNAIC para que pudéssemos estabelecer um paralelo entre eles: Quais as diferenças? Como essas diferenças são percebidas? Como elas têm influenciado essas professoras?

Passamos para o bloco de questão que pautava buscar pistas que nos fornecessem elementos para analisarmos como essas professoras pensavam e geriam os seus processos didáticos e pedagógicos antes e após o PNAIC. Queríamos compreender as concepções de alfabetização e de letramento anteriores e posteriores à pactuação. Para tanto, se fazia preciso perceber como essas formações aconteciam; quais os primeiros impactos que elas causaram; quais mudanças aconteceram; o que era modificado na rotina proposta pelo Programa; o que levariam como conhecimento para toda vida.

Nesta caminhada, o processo de autoformação dessas professoras foram evidenciados conforme as suas histórias de vidas foram sendo apresentadas, ouvidas, escritas e refletidas. Conhecemos os trajetos percorrido por cada uma delas, antes e pós PNAIC, e pudemos perceber como a escola, a família, o mercado de trabalho, os colegas de formação e os espaços que viveram e vivem, ajudaram e ajudam a forjá-las como pessoas e profissionais. Quanto de cada uma é resultado do “eu” dos “outros” e dos “contextos” em que se vive (CANÁRIO, 2006). Aos poucos fomos desvendando o PNAIC e os seus impactos não apenas no fazer didático-pedagógico, mas, também no âmbito pessoal, conforme essas professoras nos revelavam o que aceitavam ou

burlavam; quais eram as suas brigas; como construíam e ressignificavam seus conhecimentos, pensamentos e posições como profissionais e indivíduos.

Os resultados da pesquisa apontaram que todas as professoras que participaram da pesquisa acreditam na formação docente como um importante mecanismo de trocas de experiências, construção do conhecimento, forma de ganhar confiança e de se instrumentalizar. Os dados apontam ainda que essas professoras, ao longo da sua trajetória, têm se submetido a formações custeadas, em sua maioria de vezes, com o próprio dinheiro, outras ofertadas pelo estado através de programas viabilizados pelo município, por universidades públicas e pela federação.

Todas estas professoras vão revelando-nos, aos poucos, que o PACTO de fato impactou em suas vidas, devido à forma como foi implantado e, mesmo discordando de muitas questões que envolvem o Programa, elas tiveram as suas práticas didático-pedagógicas modificadas, muitas foram as implicações que o PACTO tem produzido, dentre elas as que se seguem nestas considerações finais e apontadas ao longo dos capítulos da dissertação.

O PNAIC desestabiliza inicialmente os sujeitos que apresentam concepções de alfabetização mais próximas daquelas que foram modificadas em relação às propostas pelo Programa. Todas as professoras são unânimes em descrever e reconhecer que suas ações alfabetizadoras iniciavam com as vogais, seguia para as consoantes, até encontrar as sílabas, para bem mais tarde chegar ao texto. Estas professoras, com a vinda do PNAIC, são convidadas a conhecer uma nova concepção de alfabetização que se distancia quase por completo daquelas com as quais trabalham. Mesmo tendo conhecido teoricamente essa concepção na universidade, ela nunca foi compreendida nem implantada. Contudo, tais aprendizados são vistos como positivos, sendo apontado que um dos maiores, se não o maior benefício do programa diz respeito ao encontro com a psicogênese da língua escrita e os níveis de construção dessa escrita.

O PNAIC pauta-se nas ideias construtivistas e compreende o processo de alfabetização associado ao letramento. Assim, o processo de alfabetização é uma construção interativa que obterá êxito quando o aluno compreender a lógica de representação que sustenta a língua escrita. Afastando as ideias de que alfabetizar é um processo de codificar e decodificar símbolos. Propõe uma rotina didática, pautada em tempos específicos, com objetivos específicos e procedimentos específicos – para algumas professoras, alguns desses tempos tornam-se cansativos e chatos, principalmente para os alunos com distorção idade/ano. Acreditam que precisam ser

flexíveis quanto ao tempo determinado para cada atividade, considerando as especificidades e diversidade de perfil dos estudantes.

Inicialmente, a proposta ofertada pelo programa foi vista como algo negativo devido à insegurança dos professores frente às mudanças propostas pelo Programa, por ser algo novo, desconhecido e porque o PNAIC as tirou da zona de conforto e as desequilibrou, deslocou. Tinham que pensar sobre suas ações didático-pedagógicas, além de avaliar suas práticas e intervir, de modo a garantir as aprendizagens dos estudantes. Como fazer isso? Era preciso estudar, pesquisar, conhecer cada fase alfabética dos estudantes e mergulhar nas concepções de alfabetização e planejamento apresentados pelo PNAIC. Isso implicava muito trabalho também.

O PNAIC enquadra-se dentro do que chamamos de *formação em exercício*? É uma interrogação! O programa destina-se a profissionais que estão em sala de aula e trabalham dentro do contexto da alfabetização. O que pressupõe que este professor teve a sua formação inicial no curso universitário de Pedagogia; o docente não sai do contexto da sala de aula para participar da formação. Ser professor alfabetizador e no exercício da profissão é critério determinante para a participação no Programa. As formações ocorrem em turnos opostos ou nos sábados; o PACTO tem como centro de atuação e aplicação o espaço da escola e as questões ligadas aos processos de alfabetização e letramento; propõe uma reconfiguração do fazer docente pautado em uma rotina didática. Contudo, há descontinuidade da formação e da sua incapacidade de mobilizar a escola para além das professoras, transformando a proposta em pontual, fragmentada e sazonal, embora tenha exercido sua função central quanto ao processo de alfabetização do docente.

Se a escola e seu coletivo fizerem do PNAIC o que apontamos na concepção de *formação em exercício* gestada nesta pesquisa, certamente ela de fato assim se caracterizará. Mas pelos dados levantados, os indícios apontam que o PNAIC se configura numa transição em prol de uma formação de fato em exercício, que se faz à luz das demandas dos sujeitos, do coletivo da escola, num fazer permanente em prol do desenvolvimento profissional, tendo a escola com *lócus* da formação envolvendo gestores/as, estudantes, coordenação, e não apenas os docentes como os responsáveis pelas transformações das aprendizagens, como se todo o processo dependesse apenas da rotina didática.

O procedimento adotado como central, pelo método (auto)biográfico buscou responder às intervenções que, através das memórias/experiências, visaram responder ao nosso objetivo central de pesquisa: - Identificar as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didático-pedagógica dos professores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles, no município de Cairu/BA; propiciar aos participantes desta pesquisa uma reflexão sobre os seus processos de formação docente, com ênfase nas formações ofertadas pelo PNAIC, foi outro resultado significativo, a fim de contribuir com/para a melhoria das práticas didático-pedagógicas desses sujeitos.

Quando começamos com o nosso processo formativo, aos poucos fomos dando-nos conta de qual era a relação destas professoras com o PNAIC, pois mesmo com todas as queixas que foram apresentadas, todas elas conseguiam descrever a rotina didática do Programa, apontando aquilo que lhes agradava, o que lhes parecia cabível e importante para a sua sala de aula, como os possíveis equívocos e desencontros. Quando questionadas sobre o que deixariam de fazer do PNAIC acabavam por nos indicar outro procedimento que se assemelhava às indicações do programa, na maior parte das vezes, mesmo acreditando estar a fazer o contrário.

O Programa foi posto como algo relevante, como uma grande escola acerca de um saber que elas não tinham e que vem desestabilizando uma prática de alfabetização que tem sido por elas nominadas como um grande “guarda-chuva”, que seria o método tradicional de alfabetizar.

Os discursos das professoras apontavam que as grandes dificuldades no trato com o programa dizem respeito aos seguintes aspectos: consolidar competências e habilidades nos alunos que chegavam ao terceiro ano sem ter adquiridos os saberes necessários para concluir o primeiro ciclo da alfabetização. O que significa que esses alunos não têm conseguido consolidar tais Direitos de Aprendizagens nos anos anteriores; insegurança para adaptar intervenções pedagógicas sem romper com o ciclo da rotina do PNAIC; indecisão frente às concepções de alfabetização propostas pelo PNAIC que ainda não estão completamente consolidadas, tendo em vista que, quando não há êxito o discurso, muitas vezes volta-se para os métodos de alfabetização que partem das vogais, para as letras, para as sílabas, para palavras, para a repetição e a cópia como solução; falta de proposição frente aos problemas que emanam na sala de aula.

Elencamos também uma sequência de problemas apresentados pelas docentes, referente à unidade escolar e à Secretaria Municipal de Educação: falta de material didático para a realização das atividades; falta de profissionais, como um psicopedagogo, bem como de uma sala multifuncional; falta de proposições para estreitar os laços com a família e fazer com que os pais frequentem a escola e acompanhem a vida escolar dos seus filhos; horário de chegada e saída das professoras na unidade escolar que acaba por limitar o tempo de aulas dos alunos. Percebam que esses são problemas nossos, problemas da nossa unidade escolar, de nosso município.

A partir dos pontos distribuídos acima, junto com as professoras, discutimos as possibilidades de intervenções que poderiam ser feitas e poderiam ser entendidas como desdobramentos desta pesquisa. Em comum acordo entendemos que a criação de um grupo de estudo e trabalho poderia ser um caminho para tentar compreender, minimizar e tentar sanar tais situações. Também pensamos que poderíamos indicar ajustes na rotina do PNAIC para adaptá-la conforme as necessidades da escola e, a partir desses ajustes, propor um plano de intervenção. Esse processo ocorreria tendo por base as diversas informações que nos foram dadas pelas professoras, quando elas apontaram os ganhos e as perdas que acreditam que tiveram com o PNAIC, indicando-nos quais desses aprendizados levariam na sua prática, mesmo que o programa deixasse de existir.

No dia 25. 05. 2017, sentamo-nos para discutir como seria a adaptação da rotina do PNAIC para a nossa escola e, a partir dos possíveis ajustes, marcar uma nova reunião para apresentarmos uma proposta à escola, a Secretaria de Educação e organizarmos um plano de intervenção. Entretanto, durante a reunião, as professoras foram unânimes ao afirmarem que não se sentiam seguras para adaptar ou propor mudanças na rotina do PNAIC, por considerarem que não tinham o conhecimento suficiente para propor ajustes em uma proposição que havia sido organizada com base em pesquisas de diferentes teóricos.

Depois de 04 horas de encontro e com o resultado apresentado pelo coletivo, ficou explícito que a tentativa de adaptação da rotina do PNAIC é um equívoco, pois a maioria das professoras asseguram que não estão à vontade para sugerir tais alterações, considerando que elas não têm o conhecimento necessário. Particularmente, acredito que estamos lidando com o não estar à vontade, não com a falta de conhecimento, pois nos é perceptível o que elas acreditam precisar mudar. Tais mudanças foram pontuadas durante as narrativas e estão distribuídas por todo esse relatório.

Ao iniciarmos esta pesquisa, informamos por diversas vezes às professoras que esta iria se estender por mais dois anos, dada à concepção e natureza do Mestrado Profissional em Educação no Brasil. E ademais, essa devolutiva deveria ultrapassar um texto dissertativo que friamente acaba por ser guardado em prateleiras. Passamos a discutir que a criação de um Grupo de Estudo e Trabalho – GET, seria uma boa solução, pois responderia ao objetivo que havíamos traçado e se uniria ao grande tema que aparece nesse estudo, que é a formação docente em exercício.

A organização de um GET seria uma opção interessante para pensamos o PNAIC, a nossa formação docente e tentarmos responder às dificuldades que as professoras demostraram ter frente ao PACTO e que registramos e descrevemos na pesquisa. Outro ponto que nos tem incomodado, corresponde a nossa certeza de que a *formação em exercício* do PNAIC trata de questões relacionadas à escola, mas não pode ser percebida unicamente como uma formação cuja centralidade são os problemas de cada unidade escolar, de cada sala de aula, sem transformar em problema do contexto centrado no alfabetizar letrando todas as crianças sob nossa responsabilidade, a fim de não perdermos o foco e virarmos tarefeiros e não docentes pesquisadores da nossa prática. Desse modo, a proposta do GET visa:

- Construir um processo de formação, geridos por seus próprios docentes e centrado nos problemas que emergem da sala de aula de modo que fique como legado quando da saída do pesquisador de campo;

- Constituir um espaço de estudo cuja centralidade seja o ensino com pesquisa, em que a análise e reflexão sobre as teorias, as experiências e as práticas didáticas e pedagógicas confluam para enriquecer e facilitar o trabalho docente frente aos processos de alfabetização e letramento e os desafios que se desdobram desses processos;

- Identificar, mapear, discutir e propor intervenções acercas das dificuldades docentes para efetivar e garantir os direitos de aprendizagens dos alunos, preferencialmente nos anos em que eles são indicados pelo PNAIC;

- Avaliar, propor e construir propostas didáticas e atividades diversificadas que possam ser utilizadas dentro de cada tempo da rotina didática e adaptadas por série;

- Gestar as questões que envolvem as formações do PNAIC e a sua implantação no espaço da escola;

- Organizar um banco de dados com planos de aulas, atividades e outros matérias que utilizamos em sala de aula e constituir o acervo das experiências docentes da escola - Memorial da profissão docente;

- Incentivar a sistematização, o registro e a socialização de experiências realizadas e avaliadas como significativas e inovadoras nos espaços acadêmicos e científicos locais e regionais;

- Promover encontros, palestras e debates com estudiosos que possam contribuir com as atividades do grupo de estudo e trabalho.

Inicialmente nomeamos a proposta de Grupo de Estudo e Trabalho dos Professores Alfabetizadores do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles – Morro, que utilizará GETA como sigla. Entendemos que o nosso público envolvido é formado pelas docentes do 2º e 3º anos da Educação Fundamental I, além da coordenação pedagógica. Teremos 01 encontro presencial por mês, totalizando 04 horas, utilizaremos o grupo de *WhatsApp* 'Como anda o Pacto' e o sítio eletrônico do e-mail do grupo, em especial, o sistema de compartilhamento *OneDrive* para a partilha de documentos, resolução e organização de tarefas etc. Os encontros acontecerão no CMHAM – Morro, com previsão de início em novembro de 2017 e término em 2019.

A instituição do GETA como grupo de estudo e trabalho só atingirá seus objetivos se o desejo pela sua implantação for coletivo, por esse motivo, organizamos o seu desenvolvimento em três fases distintas[44] que serão propostas, debatidas e discutidas com as professoras alfabetizadoras, coordenação e escola. Temos consciência de que tal formatação que apresentamos nas linhas a seguir, é apenas o rascunho da intenção de um grupo de trabalho e estudo centrado na escola, que pode ou não acontecer, bem como, pode ser reconfigurado a partir dos desejos daqueles que devem ser seus participantes e mantenedor, quando do término do acompanhamento do pesquisador ao *lócus* de pesquisa, por dois anos.

- **Fase I** - *Sensibilização/Implantação*: Intenciona apresentar a proposta de fundação do GETA: seus objetivos; sua configuração; possíveis temáticas a serem trabalhadas; organização didática; função de cada membro; proposições de

[44]As fases que aqui propomos baseiam-se no trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora Tânia Cavalcante Pires (2016) e que nos é apresentado na sua dissertação de mestrado, nominada de Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira em Aguada Nova, Lapão (BA). Disponível:<http://www.mped.uneb.br//wp-content/uploads/2017/03/TANIA-VERSAO-FINAL-14-outu bro-2016.pdf>. 15 jul. 2017.

trabalho; organização e definição de calendário etc. Esta fase é decisiva, pois, conforme a proposta seja aceita ou rechaçada, o GET passa ou deixa de existir. Período: novembro de 2017 a março de 2019.

- **Fase II** – *Instrumentalização:* Consiste no alinhamento e na ampliação conceitual que se debruçará sobre temáticas específicas, que nos possibilitem compreender e intervir em nossas práticas como docentes. Período: novembro de 2017 a dezembro de 2018.
- **Fase III** – *Proposição/Realização:* Visa mapear problemas a serem minimizados, sanados; propor metas e formas de atuação; organizar, implantar, avaliar, e reorganizar intervenções pedagógicas; socializar resultados etc. Período: março de 2018 a março de 2019.

Quadro 14: Cronograma inicial do GETA.

ENCONTRO/DATA	PROPOSIÇÃO
03.11.2017	Apresentação da proposta de formação/implantação do GETA.
01.12.2017	Discussão sobre a proposta de formação/Implantação do GETA tendo como enfoque os desejos de cada um, o papel que objetiva desempenhar, proposição de funcionamento.
15.12.2017	Organização do cronograma de atuação do GETA para 2018.
05.12.2017 à 11. 03.2019	Escolha e organização do material teórico a ser trabalhado no GETA (construção coletiva via *OnnDrive).*
Observações:	Após os encontros serão disponibilizados documentos via *On Drive* que serão discutidos, preenchidos e partilhados via espaço *web*, ex: Formulário para organização do cronograma; possíveis textos para leitura etc. Utilizaremos o grupo *Como anda o Pacto*? Disponível via *WhatsApp* para mobilizar e informar os integrantes do GETA.

Fonte: Elaboração do autor, 2017.

Cremos que a constituição do GETA só teria validade se for resultante de um trabalho coletivo, um desejo da coletividade, pois, como nos dizem as falas de Freire, em Pedagogia da Tolerância (2004), "não nos adianta sonhar se tais sonhos não são partilhados e não se tornam sonhos dos outros também". Por esse motivo é que apresentamos a nossa proposta de intervenção inacabada, por considerar que o coletivo é aquilo que é construído junto, e que não nos adianta apresentar uma proposta toda formatada e erradamente nominá-la de *coletiva*, quando o que se é proposta encontra-se totalmente posto, fechado. Assim, apresentamos aqui um esboço do que inicialmente intencionamos fazer, entretanto, estamos seguros de que conforme os desejos postos

pelas colaboradoras deste trabalho, este pode ser completamente (re)configurado ou mesmo não se concretizar.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções:* a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

ABREU, N. R.; BALDANZA, R. F.; GONDIM, S. M. G. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, v.06, n. 01, p. 05-24. 2009.

ALJA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção as melhores práticas de avaliação. *Revista do Serviço Público*, ano 51, n. 4, p.5-60. out/dez. 2000.

ANJOS, E. G. dos; LEITE, J. E. R; OLIVEIRA, E. D. S. de; OLIVEIRA, F. S. de; SOUSA, H. de M. *Estratégias de uso do whatsapp como um ambiente virtual de aprendizagem em um curso de formação de professores e tutores.* Disponível em:<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/835/425>. Acesso em: 16 ago. 2017.

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. *PLURAIS-Revista Multidisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 30-41.2016. Disponível em: <http://wwwrevistas.uneb. br/index.php/plurais/article/view/2300>. Acesso em: 12 jul. 2016.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n.145, p. 112-129, jan./jun.2012.

ANDRÉ, M. E; LUDKE, M. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

AUGÉ, M. *Não lugares*: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas – São Paulo. Papirus, 2012.

AGUIAR, M. A. da S; BRZEZINSKI; FREITAS; SILVA; PINO. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial. p. 819-842. Out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ es/v27n96/a10v2796.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ALBUQUERQUE, M. J. de. Retrospectiva histórica da didática e o educador. *Revista Educação*: Teorias e Práticas. Ano 2, nª 2, p. 38 – 60. dez. de 2002. Disponível em: <http://www.unicap.br/Arte/ler.php?art_cod=1177>. Acesso em: 15 fev. 2016.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos.* Tradução Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BAHIA. Decreto 12792/11 | Decreto nº 12.792 de 28 de abril de 2011 que institui o Programa Estadual Pacto pela Educação. Disponível em:<https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1029623/decreto-12792-11>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BAHIA. Edital seleciona obras de literatura infantil de autores baianos. Disponível em: <http://www.ba.gov.br/2016/01/1461/Edital-seleciona-obras-de-literatura-infantil-de-autores-baianos.html>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BAHIA, Universidade do estado da Bahia. *Regimento Interno:* Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Disponível em: <http://www.mped.uneb.br//wp-content/uploads/2017/03/REGIMENTO-INTERNO.pd f>. Acesso em: 19 ago. 2017.

BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *Informática para o ensino a distância.* Disponível em: <http://www.uesb.br/ascom/ver_noticia_.asp?id=397>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. *Práticas de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2006.

BENJAMIN, Walter. *O narrador:* considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTICELLI, I. A. *Educação em perspectiva epistêmica pós-moderna*. Chapecó – SC: Argos, 2010.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2013.

BRAGANÇA, I. F.de S. Sobre conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em: < http: //revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>. Acesso em: 16 jul. 2016.

BRANDÃO, V. M. T. *Labirintos da memória*: Quem sou? São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015.* Hábitos de consumo de mídia pela população brasileira – Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/ lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de -midia-pbm-2015.pdf/>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, *Pacto Portaria* nº - 867, DE 4 DE JULHO DE 2012a. Disponível em:<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.* Brasília/DF: Gráfica do Senado, 1999.

BRASIL, *Sobre o Pisa*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>. Acesso em: 06 fev. 2016.

BRASIL, Conferência Nacional da Educação - Documento final. *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação*: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Brasília: MEC/DTI, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/PC 9/2001, de 08 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/ arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Gerais* – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Catálogo 2006. Ministério da

Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_ rede _06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Manual de Implantação da Rede Federal e Educação Continuada de Professores*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/manu al%2 0_ 2.1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento*: Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2012c.

Brasil. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.* Livreto Explicativo. Brasília, 2012d. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/blogdatiaiolanda/pacto-livreto-70844141>. Acesso em: 23 abr. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. *Provinha Brasil*. Disponível em: <http://.inep.gov.br/provinha-brasil>. Acesso em: 12 jun. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Tabela do Ideb*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8677369>. Acesso em: 23 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Pró-Letramento – Apresentação.* Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 15 jul. 2017.

BOCK, A. M. *Psicologia*: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 2010.

CAIRU. IBGE. Disponível em:<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang =&codmun=290540&search =||infogr% E1ficos:informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CANÁRIO, R. *O que é a escola?* Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, R. *A Escola Tem futuro?* Das incertezas às promessas. Porto Alegre: Artmed,2006.

CATANI, B. D; BUENO, A. O. B. SOUZA, C. P. de S. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa.* nº 111, p. 151 - 171, dez. 2000. Disponível em:<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/199/1/01d00t01.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CERTEAU, M. *A Invenção do Cotidiano*: Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa*: Experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo, Editora Ática, 2006.

CHAPANI, T. CARVALHO, L, M, O de. Formação de professores de ciências em exercício no estado da Bahia. In. NARDI, R**.** *Ensino de ciências e matemática I* – Temas sobre formação de professores. (org.). São Paulo, Cultura Acadêmica-UNESP, 2009. p. 2009-223.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos da História de Vida). p. 97-118.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento**:*** fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:* escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegres: Penso, 2014.

CRUZ, M. do C. S; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e aprendizado. In. BRASIL. *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.* A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ano 02, Unidade 02. Brasília, 2012. p. 16-26.

COSTA, C. B. da. A escuta do outro: os dilemas da interpretação. *Revista de História Oral*. v. 17, n. 2, p. 47-67. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: < file:///D:/ MEUS% 20DOCUMEN TOS/Downloads/403-1305-1-PB%20(1).pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

COSTA, I. *Novas Tecnologias*: Desafios e perspectivas na educação. 1. ed. Clube dos Autores, 2007.

CUNHA, M. R.R. M. de. Práticas de escrita de si com espaços de formação. *Educação: Teoria e Prática.* v. 18, n 31, jul. dez, Rio Claro-SP, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação*: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização*:* os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*. v. 32, n. 2. p. 359-371. São Paulo, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In. SOUZA, E. C. de. *Memória, (auto)biografia e diversidade*: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17. n. 51. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/ v17n51/02.pdf >. Acesso em: 10 mar. 2017.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. 3. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional,1979.

DEWEY, J. *Vida e educação*. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DOMINICIÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010a. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos da História de Vida). p. 144-153.

DOMINICIÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A. FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010b. (Pesquisa (auto)biográfica **–** Educação. (Clássicos da História de Vida). p. 81–96.

DULTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de psicologia*, v. 7, n. 2, p. 371-378. 2002. Disponível em: <http://www.scielo. br/pdf/% 0D/eosic/ v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

EDNA. *Memorial Autobiográfico*. Valença, 2017.

ESTEBAN, M. T. Ser Professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Escola, currículo e avaliação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 13-37.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação*: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de janeiro: DPA, 1999. p. 7 - 28.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informações específica dos adultos. In: FERREIRO, E. *Reflexões sobre Alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época) p. 43-61.

FERREIRO, E. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em: <https://nov aescola.org.br/ conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe -a-escola-em-crise>. Acesso em: 15 jul. 2016.

FERREIRO, E. *Com todas as letras.* 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização.* 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época).

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. IN: NÓVOA, A. FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos da História de Vida). p. 33-57.

FREIRE, M. *Rotina*: Construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler***:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortes, 1989. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

FREIRE, P. *Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P. *Conscientização, teoria e prática da libertação*: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade.* 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um encontro com a pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

FREITAS, E. C. de; PRODANOV, C. C. *Metodologia do trabalho científico:* métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

FREITAS, D. N. T. *A avaliação da educação básica no* Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FONTOURA, H. A. da. Docência e diversidade na educação básica. In: RIOS. J. A. V. P. *Docência na educação básica*. (org.). Salvador: EDUNEB, 2015. p. 67-100.

FONTOURA, H. A. Revisitando dados e refletindo sobre o uso de vídeo em etnografia. In: FONTOURA, A. H. MATTOS, C. L. G. de. (org.). *Etnografia e educação*: relatos de pesquisa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 19-30

FONTOURA, H. A. Formando professores que aprendem a partir de relatos: uma experiência na Faculdade de Formação de professores (FFP) da UERJ. *Revista da FAEEBNA*. v. 17, p. 137-146. 2008.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA H. A (Org.) *Formação de professores e diversidades culturais*: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

FONTOURA, M. M. Ficou-me ou vou embora. In: NÓVOA. A. (Org.) *Vida de professor***.** 2. ed. Porto: Porto, 1999, p.173-197.

FORMAÇÃO. In: *Michaelis*, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=forma% C3%A7%C3 %A3o>. Acesso em: 14 mai. 2016.

FURLAN, C. M. A. A história do curso de Pedagogia no Brasil: 1939-2005. In: Congresso Nacional de Educadores –EDUCERE VIII. 2008. Paraná. *Anais eletrônicos.* Paraná: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere 2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017**.**

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas na formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação,* v. 13. n. 37, p. 57-70. jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Revista Série-Estudos,* n. 33, jan./jul. 2012. p. 29-37. Disponível em: < http://www. gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/view/59/165>. Acesso em: 10 set. 2016.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GADOTTI, M. *A escola e o professor:* Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAMBOA, Silvio S. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso:* simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIRALDELLI JR., P. *Filosofia e história da educação brasileira*. 2. ed. Barueri, SP: Manoli, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, S. de F. da S; TASCHETTO, L. (Orient.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: O contributo da literatura infantil na prática docente. 2015. 213.f. (Mestrado em Educação) Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. Canos, 2015.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pesquisa em educação*: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

GONZAGA, L. Jr. *Caminhos do coração*. LP. Álbum Caminhos do Coração. São Paulo: EMI, 1982.

GUERREIRO, C. Ceará o berço do Pacto. *Educação*, São Paulo, ano 17, n. 197, p. 72-74. maio de 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/ 193/ceara-o-berco-do -pacto-288360-1.asp>. Acesso em: 28 mar. 2016.

GUIDA. *Memorial Autobiográfico*. Valença, 2017.

HADDAD, S. Introdução. In: HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI***:** o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 7-13.

HAYDT, R. C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional:* forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção, Questões da nossa época, v. 14)

JESUS, Joselito Manoel de. *Práxis* [2014]. Disponível em:<http://wwwtecendofioscomjo.blogspot.com.br/2014/05/praxis.html.> Acesso em: 28 agos. 2017.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho biográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. In. PERES, L. M. V; EGGERT, E. KUREK, D. L. (Org.). *Essas coisas do imaginário:* diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 118-143.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

JOVCHELIVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KAIESKI, N; GRINGS, J. A; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do *Whatsapp. Revista Nova Educação*. CINTED-UFRGS. v. 13. n. 2, p. 1-10. dez. 2015. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/aarticle/viewFile/61411/36314>. Acesso em: ago. 2017.

KRAMER. S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 7, p. 19-41. Jan./Fev./Mar./Abr. 1998. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6/situacaoes_de_aprendizagem/material_apoio/texto_leitura_e_escrita_de_professores.pdf>. Acesso 13 jul. de 2016.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LALANDA, P. *Sobre a metodologia qualitativa na pesquisa sociológica*. Análise social. p. 871-883. 1998. Disponível em: <http://nc-moodle.fgv.br/cursos/centro_rec/docs/sobre _metodologia_qualitativa_pesquisa.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

LAROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação.* Rio de Janeiro: n. 19, p. 20-28. Jan./abr. 2002. Disponível em: <http:// www.scielo .br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

LE GOFF, J. *História e Memória.* Campinas: UNICAMP, 1994.

LEITE, E. A. S; SANTOS, T. M. B. (Orient.) *Alfabetização e letramento:* desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 2014. f. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd-Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2014.

LEON, S. C. V. de; FRONZA; C. de. A. (Orient.). *Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação:* reflexões a partir do PNAIC (2013) 2015. 172. f. (Mestrado em Linguística Aplicada) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Linguística Aplicada. São Leopoldo, 2015.

LESSARD, C; TARDIF, M. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. ed. 2014.

LOVATO, R. G. MACIEL, F. I. P. (Orient.). *O Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa – (Pnaic/2013) e os professores do município de Castelo – Es*. 2016. 202 f. (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, 2016.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar***.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, M. D. F.; BENEVIDES, S. L. L. (Orient.). *Sobre a consigna da transformação*: pistas e contribuições da educação informal e não-formal para repensar o espaço da escola. 2011. 62f. Monografia (Especialização) – Faculdade Vasco da Gama. Pós-graduação em Pedagogia Social. Salvador, BA, 2011.

MACHADO, M.D.F. Geograficamente eu sou água. 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1214006098718462&set=a.964679396984468.1073741908.100003272517825&type=3&theater>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MACHADO, M.D. F. *Memorial de formação*. Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade. Disciplina Docência e Diversidade. Jacobina, 2016.

Mapa da Ilha de Tinharé. Disponível em: <www.morrodesaopaulobahiabrasil. com/mapa.html>. Acesso em 15 nov. 2017.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa Social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
MIRANDA, J. S.; ARAGÃO, J. W. M. de. (Orient.). *Alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação*. 2016. 152f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, BA, 2016.

MONTEIRO, F. M. A. Narrativas: estratégias investigo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGI, M. C.(Org). *Pesquisa (auto)biográfica:*

cotidiano, imaginário e memória. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008. p. 237-248.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In. MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. *Alfabetização*: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p. 29-46.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

MORAES, R. 1994. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In: Engers, M.E.A. (Org). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. EDIPUCRS, Porto Alegre. p. 103-111.

MUYLAERT, C. J; SARUBBI JR., V; GALLO, P. R; ROLIN NETO, M. L; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, USP, (Esp2). N. 48, p. 193-199, 2014.

NUÑEZ; I. B. RAMALHO. B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. ECCOS – *Revista Científica*, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999a, p. 13-34.

NÓVOA, A. Histórias de Vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA. A. (Org.) *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1999b, p. 18-30.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V.et al. (Org.). *Formação de professores.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). *História e Histórias de Vida* - destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 7-12. Disponível em:<http://www.pucrs.bredipucrs/ digitalizacao/diversos/85-7430-226-0.pdf.>. Acesso em: 22 mai. 2017.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos da História de Vida). p. 155-187.

PACHECO. C. Os professores da minha escola. In: *Cadernos de Poesia*: Obras póstumas. Porto Alegre, 2003. p. 36.

PACTO. In: *Michaelis*, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em: < http://mic haelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pacto>. Acesso em: 13 jun. 2016.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas. pucrs.br/ojs/ index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 03 fev. 2017.

PERRENOUD, P. A *prática reflexiva no ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA**,** F. *Novas Poesias Inéditas.* 4ª ed**.** Lisboa: Ática, 1993. p. 48.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na formação de professores*: unidade teoria e prática? São Paulo Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil***:** gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-52.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gêneses de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343. 30 abril, 2006.

PINEAU, G. A auto formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica – Educação. Clássicos da História de Vida). p. 97-117.

PIRES, C.T. M. C. A. S. (Orient.) *Relações étnico-raciais no contexto das práticas pedagógicas do Colégio Municipal Antônio Marculino Vieira, em Aguada Nova, Lapão (BA*). 2016. 182.f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Jacobina, 2016.

PLACCO, V. M. N. S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15.1989. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/ cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

PRADO, A. A casa. In: PRADO, A. *O coração disparado.* São Paulo: Editora Nova Fronteira, Brasil, 1978. p. 24.

PRADO, G.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação... In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história*: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 47-62.

PRODANOV, C. C; FREITAS, C. de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PORTELLI, A. *Tentando aprender um pouquinho:* algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

RAMALHO, B. L; NUÑEZ, I; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino* – perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIOS, J. A.V. P; SULZART, S. Docência das águas: diversidade cultural e maritimidade na Baía de Todos os Santos. In. HAGE, Maria do socorro Castro (Org.). *Reflexões acerca da formação e atuação do professor em diferentes contextos.* 1.ed. Curitiba – PR. Editora CRV, 2015. p. 151-166.

RIOS, J. A. V. *Profissão docente na roça.* Salvador: Edufba, 2015.

ROJO, R**.** *Letramento múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, M. M. A. *Políticas Públicas***.** 1. ed. São Paulo: Publifolha, 2011. (Coleção Folha explica).

SACCOL, A; SCHLEMMER, E; BARBOSA, J. *M-Learning e U-Learning*: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto, 1999, p. 63-92.

SANDER, Breno. Políticas de educação básica no marco do Plano Nacional de Educação. In: CUNHA. Célio; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs**).** *Universidade e educação básica.* Brasília: Faculdade de Educação/universidade de Brasília. Liber Livro, 2012.

SANTOS, P. R. A; BARROS, H. F. de. (Orient.) *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC-2012)*: análise e perspectiva de ação. 2015. 73.f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SARA. *Memorial Autobiográfico*. Valença, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação.* v.14, n.40, p143-155 Jan./Abr. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14 n40a12.pdf >. Acesso em: 16 set. 2016.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores e Associados, 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SERPA, L. F. S. P; SILVA, A. L. G. da; O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões iniciais. In. COORDEIRO, V. M. R; SOUZA, E. C. de. *Memoriais, literaturas e práticas culturais de leituras*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 73-107.

Sertanejo e Country. Almir Sater e Renato Teixeira. *Tocando em Frente*. Faixa 2. Columbia/ Sony music. Gravação: Outubro de 1991. CD-ROM

SILVA, A. L. G. da; SÁ, M. R. Mestrado Profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação. *PLURAIS-Revista Multidisciplinar*, v. 1, n. 1, 2016. p. 59-71. Disponível em:<http://www.revistas.uneb.br/index.php/ plurais/issue/current>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SILVA, A. L. G. da. Os desafios impostos pela universalização na educação básica: acesso, permanência e qualidade social. In, RIOS, J. A. V. P. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador, BA: EDUFBA, 2015.

SILVA, R. da. As bases científicas da educação não formal. In. SILVA. R. da. et al. (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 179-193.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. *Metamemória-memórias:* travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. *Letramento um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização:* as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan.-abr. 2004. p. 5-17.

SOFIA. *Memorial Autobiográfico*. Valença, 2017.

SOUZA, E. C. de; SOARES, L. F. História de vida e abordagem (auto)biográfica: pesquisa, ensino e formação. In. BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. *A trama do conhecimento:* teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papiros, 2008. p. 191- 203.

SOUZA, A. L. S. *Letramento de reexistência*: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In. NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. *Memória e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si*: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STREET, B. V. *Letramentos sociais***:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANURI, L. Mª. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação:* 500 anos de Educação. Editores Associados, nº 14, mai./jun./jul./ago.2000, p. 61-88. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14 /n14a05>. Acesso em: 21 fev. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, P. *A voz do passado*: História Oral. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1992.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F; Mendonça, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VIÉDES, S. C. A; BRITO, V. M. de. (Orient.). *Políticas Públicas em Alfabetização:* o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS. 2015. 148.f. Dissertação (Mestrado) - Unidade Universitária de Campo Grande. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Campo Grande, MS, 2015.

VIEIRA, C. F. D. MENDES, B. M. M.(Orient.). *Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.* 2015. 155f. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem***.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel*. Tradução: Representação da UNESCO no Brasil, publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Disponível em: <http://unesdoc. unesco.org/images/0022/ 002277/227770por.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

WARSCHAUER, C. *Rodas em rede:* oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro* – uma parceria entre professor, alunos e o conhecimento. 4. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário I – Aplicado as colaborados da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED/UNEB	

QUESTIONÁRIO DOCENTE

IDADE_____

TEMPO QUE TRABALHA COM EDUCAÇÃO:_____

TEMPO QUE TRABALHA COM ALFABETIZAÇÃO:_____

FORMAÇÃO: MAGISTÉRIO ( ) FORMAÇÃO GERAL( ) OUTRO:_____

PEDAGOGIA ( ) OUTRA:_____

PÓS-GRADUAÇÃO NÃO ( ) SIM, QUAL (AIS)?_____

_____

FREQUENTA OU FREQUENTOU A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA?_____

1 – QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE OS SEUS ALUNOS APRESENTAM EM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2 – A PARTIR DA SUA EXPERIÊNCIA DOCENTE E CONSIDERANDO A ORDEM CRESCENTE DE RELEVÂNCIA, RESPONDA AOS QUESITOS ABAIXO:

COMO PROFESSOR EU:

GOSTO E FAÇO	NÃO GOSTO, MAS FAÇO	NEM GOSTO E NEM FAÇO

1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5

APÊNDICE B: Questionário II – Aplicado aos colaboradores da pesquisa, às gestões administrativa e pedagógica

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

MESTRADO PROFISSIONAL EM

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – MPED/UNEB

Questionário referente à apresentação do Projeto de Pesquisa

Por quantas anda o Pacto? As implicações do programa Pacto Nacional pela Idade Certa (Pnaic) na formação de professores alfabetizadores.

Professor proponente da pesquisa: Maikson D. F. Machado

Sou: ( ) Professor _____

( ) Coordenação Pedagógica _____

( ) Gestão Escolar_____

( ) Outro_____

1.0 Sobre pesquisas:

1.1 Já participou antes de uma pesquisa em Educação?

( )Sim ( )Não

1.2 Ocupando qual papel?

( )Investigador - quem faz a pesquisa.

( )Investigado - aquele que é estudado, o sujeito da pesquisa.

1.3 A pesquisa tinha qual finalidade?

_____

_____

_____

_____

1.4 Você acredita que todo professor é investigador e deve realizar pesquisas para resolver os problemas que se apresentam no contexto da sala de aula?

( )Sim ( ) Não

1.5 Você já usou os problemas apresentados por seus alunos para realizar uma investigação científica?

( )Sim ( ) Não ( ) Outro_____

Explique:_____

_____

_____

_____

_____

1.6 Você costuma utilizar de pesquisas como instrumento para lhe ajudar a resolver as dificuldades de aprendizagens de seus alunos? Explique:_____

_____

_____

_____

_____

_____

1.7 A escola tem incentivado o estudo e a pesquisa, como instrumentos que podem nos possibilitar entender e intervir nos diversos problemas que são apresentados no contexto da sala de aula?

( )Sim ( ) Não ( )Deveria ( )Não é papel da escola ( )Outro_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.0 Sobre o projeto responda:

2.1 O que você achou do projeto de pesquisa?

( )Bom ( )Ruim ( )Pode melhorar ( ) Ótimo ( )Outro_____

_____

_____

_____

2.2 Relevâncias para a escola e o seu trabalho:

( ) Importante ( )Não é importante ( ) Pode ser importante ( ) Pode ajudar a entender a realidade da escola ( )Outro_____

_____

_____

_____

_____

2.3 Quais contribuições, essa proposta de pesquisa, pode ou não apresentar para:

1. O seu trabalho_____

_____

_____

_____

_____

2. O trabalho desenvolvido pela escola_____

_____

_____

_____

_____

3. A família/comunidade_____

_____

_____

_____

_____

2.4 Há dúvidas com relação a essa proposta de pesquisa, o papel que você desempenhará e a sua importância para que a mesma aconteça?

( )Sim ( )Não ( )Parcialmente

_____

_____

_____

_____

_____

2.5 Qual a sua disposição em participar e ajudar a construir a pesquisa, por quê?

( ) Total ( )Parcial ( ) Outro_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.6 Existem pontos na pesquisa que lhe incomodam ou precisam ser revistos, em sua opinião? Explique.

( )Sim ( )Não

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.7 Se você fosse iniciar uma pesquisa científica na sua escola, quais possíveis temáticas você escolheria?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2.8 Utilize as linhas abaixo para expor suas dúvidas e impressões do que lhe foi apresentado sobre o projeto de pesquisa.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado as colaboradoras da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa **POR QUANTO ANDA O PACTO? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: POR QUANTO ANDA O PACTO? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.

OBJETIVOS:

Geral:

- Identificar as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica dos professores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles, no município de Cairu/BA.

Específicos:

- Descrever as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo PNAIC aos professores alfabetizadores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles a partir das práticas formativas do programa;
- Conhecer as concepções de alfabetização apresentadas pelos professores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles e as que direcionam a proposta curricular do PNAIC;
- Analisar a organização didática e pedagógica das práticas de Alfabetização efetivada pelos professores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles, no município de Cairu/BA a partir da implantação do PNAIC.
- Elaborar coletivamente a partir das demandas apresentadas pelos professores alfabetizadores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles um plano de ação que vise o fortalecimento didático e pedagógico desses professores e dialogue com as ações e formação do PNAIC.

ESPAÇO: Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles localizado no Zimbo, Morro de São Paulo, município de Cairu-BA.

SUJEITOS: 05 professores alfabetizadoras, vinculadas ao Programa Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo Exploratório: Apresentação do projeto de pesquisa (Gestão Escola – Diretor Escolar, Vices Diretores, Diretor Pedagógico, Coordenador Pedagógico, pesquisadores, Professoras Alfabetizadoras do 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental) e todas as suas implicações;

Fase II - Levantamento das histórias de vida e formação profissional: Realização das Entrevistas Narrativas, gravação em áudio, transcrição, textualização, devolução do texto final para os participantes do estudo. Realização do Ateliê Biográfico para a produção dos memorias biográficos.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá informações sobre a formação e perfil profissiográficos dos participantes mediante entrevistas narrativas e memoriais biográficos, como constrangimento e situações vexatórias na publicização das informações, mesmo diante da confidencialidade dos seus nomes, já que vocês fazem parte da mesma instituição (Unidade de Ensino e Secretaria Municipal de Educação), portanto se conhecem, compartilham entre si seus cotidianos, historicizam entre si suas vidas, suas percepções, dentre outros processos. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis percepções sobre a formação docente a partir da reflexão sobre as experiências formativas oportunizadas antes e pós inserção no PNAIC;
- Contribuir para ampliar de modo significativo as investigações destinadas à profissão docente no que tange à formação docente, o trabalho docente, o contexto da atuação docente no cenário da alfabetização e letramento e sua inserção no PNAIC;
- Contribuir para o fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre a docência na perspectiva da alfabetização e letramento;

- Almeja-se também, que os resultados possam servir de referência para os estudos que se debruçam a compreender o papel do PNAIC e suas implicações para a formação de professores alfabetizadores.

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de outubro de 2016 a abril de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até julho de 2018;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Maikson Damasceno Fonseca Machado; Avenida Orlando Oliveira Pires, 1178, 1º Andar, Centro, Jacobina-BA. CEP. 44700-000. TEL. (75) 98847-4400 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ana Lúcia Gomes da Silva; -Rua Rodolpho Coelho Cavalcante, 289; Edf. Rio Senna,Torre B, aptº 403- Jardim Armação- salvador- BA. CEP. TEL. (71) 99154-0459 (Professora Orientadora).

Jacobina –BA, 03 de outubro de 2016.

_____ _____

Proponente da Pesquisa Sujeito da pesquisa

APÊNDICE D: Termo de autorização do uso das Entrevistas Narrativas e dos Memoriais (Auto)biográficos de Formação apresentado as colaboradoras da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente termo eu _____, nacionalidade_____, idade_____, estado civil_____, residente_____ _____,cidade_____, RG _____, órgão emissor_____, CPF _____, autorizo a utilização das entrevista concedida no dia _____, bem como, o meu memorial, redigido e organizado durante as atividades de formação pedagógica denominada de Ateliê Biográfico, ocorridos nos dias _____,para a pesquisa intitulada **POR QUANTO ANDA O PACTO? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES** ao professor Maikson Damasceno Fonseca Machado, RG 07. 632.642-02, CPF 000.362.085-90, docente da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles na localidade de Zimbo, Morro de São Paulo, Cairu-BA, discente do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – PPED, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Bem como, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda do professor Maikson Damasceno Fonseca Machado, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Morro de São Paulo, Cairu / BA, _____ de _____de _____

_____

Sujeito da pesquisa/ responsável

APÊNDICE E: Termo de autorização da instituiição co-participante para a realização da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu _____, Diretor(a) Escolar do Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles Zimbo/Morro de São Paulo, estou ciente e autorizo ao pesquisador Maikson Damasceno Fonseca Machado a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **POR QUANTO ANDA O PACTO? AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**. Assim, afirmo ter ciência e conhecer as normas e resoluções que direcionam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Morro de São Paulo, Cairu-BA, 03 de outubro de 2016.

APÊNDICE F: Carta convite com instruções para a escolha de um pseudônimo para nominar as narrativas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

Prezada colaboradora,

Todos nós somos um pouco de cada pessoa, de cada lugar, de cada momento que vivemos e das experiências que acumulamos. Como disse sabiamente o cantor e compositor Gonzaguinha: "Somos as marcas de tantas outras pessoas". Por esta razão, convidamos você a eleger um pseudônimo, que será usado em nossa pesquisa toda vez que sua narrativa for citada.

Como foi dito anteriormente, por motivos de segurança, preferimos não usar o nome verdadeiro dos sujeitos da nossa pesquisa. Contudo, gostaríamos que esse pseudônimo fosse uma referência a alguém, a um local, a um momento que tenha lhe marcado como sujeito e principalmente como professora.

Como exemplo, se eu fosse eleger um pseudônimo para mim talvez elegesse o apelido da minha professora da primeira série que se tornou referência e é uma pessoa por quem nutro grande carinho; quem sabe o nome da minha aluna que dizia palavras tão bonitas e me fazia especial; talvez o nome de um pesquisador, teórico ou escritor que me inspira. São muitas as possibilidades.

No espaço a seguir, você informará a nominação eleita e deve elaborar uma breve justificativa da sua escolha.

Obrigado!

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE G: Instruções para a construção do Memórial (Auto)biográfico de Formação Docente

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

Para a construção do memorial de formação/(auto)biográfico

"[...] a experiência é tudo aquilo que 'nos passa', ou nos toca, ou nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma." (LAROSSA, 2004, p.2015)

Toda experiência é formativa e auto formativa, portanto, ela só poderá contribuir para a nossa formação e a do outro, quando ela é revivida, discutida e compartilhada. Compartilhar, seguramente é o verbo que melhor define, nomeia e categoriza a nossa ação como um grupo de pessoas que recorremos as nossas experiências para pensar e refletir sobre a nossa formação/trajetória como indivíduos e principalmente professores.

Até o presente momento, temos nos servido das nossas memórias individualmente e no coletivo, seja através de questionários, de entrevistas narrativas e/ou na partilha dos ateliês biográficos em seus momentos presenciais e nos momentos inscrito no campo da virtualidade das redes sociais, graças ao aplicativo *WhatsApp*.

Entramos agora na penúltima fase da nossa pesquisa, considerando que o nosso grupo de estudo construirá o nosso último momento, oxalá possa se estender por muito tempo. Para finalizarmos os ateliês, se faz necessário a construção do nosso memorial formativo e/ou memorial (auto) biográfico que será constituído por todas essas memórias pessoais que temos entrado em contato, discutido e refletido durante todos esses meses.

Na tentativa de explicar o que é um memorial, sua serventia e como ele se organiza, elegemos uma parte do artigo, *O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação*: reflexões iniciais, de autoria da minha orientadora Ana Lúcia Gomes da Silva e de Luiz Felippe Santos Perret Serpa, publicado no livro Memórias, literaturas e práticas culturais de leitura, e diz (2010, p.79-80):

No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece [...] por isso ninguém pode aprender da experiência do outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. Larrosa (2001, p. 2)

Como nos afirma, de forma pertinente, Jorge Larrosa (2001), na epígrafe que abre este texto, o sentido do que nos acontece passa pela experiência, afinal, ouvir a experiência do outro, partilhar, comover-se, é também implicar-se. Ser afetado, entretanto, não substitui a dimensão do experienciar, vivenciar, pois a experiência é própria e por isso mesmo intransferível. A aprendizagem passa, pois, pela experiência e posteriormente se torna narrativa, memória, teoria. Serve de referência a contextos diversos de aprendizagem e de forma dialética volta a ser prática e novamente refletida; é escrita e a teoria reaparece. Assim a escrita do memorial é uma escrita reflexiva, que provoca deslocamentos, rupturas, e os sentimentos afloram no ir e vir das lembranças.

O gênero memorial além de ser crítico e autocrítico é, também, um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória. Para Prado e Soligo (2004), o memorial, do latim *memoriale*, é a escrita de memórias e significa momento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis.

Podemos perceber que o memorial se trata de um texto (auto)biográfico que se organiza a partir das memórias/lembranças/ experiências de um indivíduo e que acaba por ajudar a qualificar e entender a história deste indivíduo e, consecutivamente, do seu coletivo. Nessa perspectiva, o memorial é um texto narrativo escrito na primeira pessoa, onde o narrador, a partir de questões específicas vai rememorando a sua história.

Para a construção do nosso memorial seguiremos as mesmas questões que foram apresentadas e trabalhadas durante os últimos encontros presenciais e virtuais no nosso ateliê biográfico. Lembre-se que as anotações que foram feitas no caderno de campo podem e devem ser utilizadas para a construção do memorial. As questões direcionadoras foram:

1. O QUE ME LEVOU A SER PROFESSORA?
3. COMO ERA A MINHA ATUAÇÃO COMO ALFABETIZADORA ANTES DO PNAIC;
4. COMO É A MINHA ATUAÇÃO COMO ALFABETIZADORA APÓS O PNAIC;
5. COMO PERCEBO E ME SINTO EM RELAÇÃO AO PNAIC NO TANGE A MINHA PRÁTICA DOCENTE?

5. QUAIS LACUNAS PERCEBO E QUAIS DEMANDAS DE FORMAÇÃO GOSTARIA DE CONSTRUIR PARA O FORTALECIMENTO DE MINHA AÇÃO DOCENTE?

Com base nestas informações, esperamos que vocês possam redigir seus memoriais. Assim, indicamos o dia **25/03 (sábado),** para o nosso último encontro. Momento este que iremos socializar a nossa última escrita (os memoriais), e organizarmos o nosso calendário para a primeira fase do nosso grupo de estudo.

P.S.: Segue uma versão digital via e-mail para que desejar fazer a sua escrita digitalizada.

REFERÊNCIAS:

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: n. 19, jan/abr. 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo, SOLIGO, Rosaura Angélica. O memorial de formação: história da experiência e outras histórias In: NOGUEIRA, Eliane Greice D.(Org.) *Memórias*: professores partilhando suas histórias. Campinas, São Paulo: Graf. FE, 2004. p.14-25

SERPA, L. F. S. P; SILVA, A. L. G. da. O gênero memorial como dispositivo de formação e autoformação: reflexões inicias. In COORDEIRO, V. M. R; SOUZA, E.C. de (org.). *Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura.* Salvador: EDUFBA, 2010. p. 79-107.

Memorial de formação/(auto)biográfico

Nome:_____ Idade:_____

Tempo de atuação profissional: _____

Formação Inicial: _____

Especialização(s):_____

Tempo de atuação na alfabetização: _____

Tempo de formação no PNAIC:_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____