



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PAULA RENATA AMORIN SANTOS**

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL: PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Presidente Prudente - SP  
2024



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**PAULA RENATA AMORIN SANTOS**

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL: PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Presidente Prudente - SP  
2024

371.9  
S237p

Santos, Paula Renata Amorin.

Política educacional de inclusão social: pacto nacional pela alfabetização na idade certa na educação básica. / Paula Renata Amorim Santos. -- Presidente Prudente, 2024.

178 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2024.

Bibliografia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

1. Política de inclusão social. 2. Política educacional. 3. Analfabetismo. 4. Educação básica. I. Título.

**PAULA RENATA AMORIN SANTOS**

**POLÍTICA EDUCACIONAL DE INCLUSÃO SOCIAL: PACTO NACIONAL PELA  
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação

Presidente Prudente, 10 de maio de 2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues  
Universidade Estadual do Maranhão – UFMA  
Maranhão – MA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Osório Araya  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Presidente Prudente – SP

À minha mãe, Olga, *in memoriam*  
À minha tia, Nereide, *in memoriam*  
Ao meu tio, Vitor, *in memoriam*.

Por estarem sempre ao meu lado, inspirando-me a ser uma  
pessoa melhor, por nunca soltar minha mão e por se  
alegrarem com cada uma das minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Durante esses quatro anos, lembro-me de ter dito algumas vezes que o Doutorado, a essa altura da vida, já me parecia uma possibilidade remota, um sonho distante, como uma jornada para a qual minhas pernas já não teriam mais forças. No entanto, para minha surpresa, essa trajetória revelou-se um caminho suave, prazeroso e enriquecedor, permeado por vivências repletas de afeto positivos, graças à presença e atuação das pessoas que sempre estiveram ao meu lado e das que encontrei ao longo desse caminho. A cada um de vocês, minha mais profunda gratidão:

A Deus, por plantar sonhos em meu coração e guiar meus passos rumo à realização deles.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, minha orientadora, por ter me escolhido, por ter me resgatado (quando me perdi) e por ter me orientado com paciência, excelência e carinho. Acima de tudo, agradeço a importante lição de generosidade e humildade que você me ensinou, uma das mais significativas que recebi em minha vida. Agora, ao final desse trajeto que trilhamos juntas, tenho a certeza de que nenhuma outra pessoa teria sido capaz de fazer por mim, o que você fez. Muito obrigada!

“[...] Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro [...]”. (RUBEM ALVES, 2002).

Ao Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, a quem tive a alegria de encontrar no início da minha jornada acadêmica. Mais do que um professor, você tornou-se um ídolo e uma fonte de inspiração em minha vida. Agradeço cada lição, cada palavra de incentivo e cada oportunidade que você não deixou de aproveitar para me mostrar que eu tinha condições de fazer mais e melhor; por me ensinar a importância de lutar por um mundo mais justo, igualitário, democrático e plural. Sua influência permanecerá sendo uma parte importante da minha trajetória.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisa Tomoe Moriya Schlunzen, pela orientação e apoio ao longo do processo de reestruturação do meu projeto de pesquisa. Sua abordagem atenta e assertiva, enriqueceu minha pesquisa e contribuiu significativamente para meu desenvolvimento acadêmico e meu amadurecimento científico. Sua sensibilidade em perceber e ajudar a moldar minhas ideias me inspirou a me tornar uma pessoa mais comprometida com a inclusão e o respeito às diversidades. O impacto que teve na minha trajetória será sempre lembrado, na realização deste trabalho e na busca por um futuro que respeite o direito à aprendizagem de todos. Por tudo isso, agradeço por ter compartilhado essa jornada comigo.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues que, com alegria e leveza, tornou meu trabalho de escrita da tese uma experiência instigante e prazerosa. Suas sugestões ampliaram minhas possibilidades de pesquisa e contribuíram significativamente para a qualidade da minha pesquisa. A forma como você compartilhou seu conhecimento e experiência favoreceu minha caminhada, resultando em descobertas que, de outra forma, talvez não tivessem ocorrido. Agradeço sua colaboração, que impactou positivamente meu estudo.

A querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Osorio Araya, gostaria de agradecer por sua inestimável contribuição ao meu percurso de doutorado. Foi um privilégio contar com sua atenta orientação e sabedoria acumulada ao longo dos anos. Suas contribuições valiosas e seu olhar cuidadoso fizeram toda a diferença em meu estudo. A sua presença ilustre durante minha banca enriqueceu minha defesa e me inspirou a buscar sempre o melhor em mim. Obrigada por ter me ensinado tanto e por ter tido a oportunidade de contar com seu carinho.

As minhas queridas amigas Fernanda Aparecida Augusto Ferrari, Jucimara Pagnozi Voltarelli e Rosana Dugois, que ao longo dessa jornada de doutorado conferiram luz ao meu caminho e me ajudaram a encarar cada desafio como uma oportunidade de crescimento. Agradeço por terem me escolhido entre tantas pessoas interessantes. Sem a presença de vocês, minha caminhada teria sido mais solitária e menos alegre. Agradeço por cada momento compartilhado, pelas risadas, pelos choros, pelo apoio e pelo acolhimento que encontramos umas nas outras.

Aos meus queridos amigos participantes da minha pesquisa, agradeço por confiarem a mim suas trajetórias profissionais. Por meio de narrativas sinceras, vocês revelaram os altos e baixos da docência. Cada relato, repleto de alegrias, tristezas, angústias e realizações, trouxe à luz experiências que enriqueceram este estudo e ampliaram minha compreensão da profissão. Sua contribuição foi fundamental para que este projeto se tornasse realidade. Agradeço por abrirem suas almas e corações, permitindo que suas histórias fossem contadas e valorizadas. Foi uma honra tê-los ao meu lado nesta jornada!

A minha querida amiga e parceira de pesquisa, Maria José Souza, merecedora de todo meu reconhecimento e agradecimento por estar comigo em todos os momentos e por nunca se negar a contribuir com este estudo. Agradeço, especialmente, por possibilitar a realização da Revisão Sistemática da Literatura neste estudo.

Aos meus amados alunos, a quem dediquei grande parte da minha vida, agradeço por compreenderem minhas ausências e falhas ao longo do doutorado. Agradeço por me ensinarem tanto e por valorizarem cada ensinamento recebido. A conexão que compartilhamos é uma parte importante de quem eu sou.

As minhas queridas orientadoras do Mestrado, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Lúcia Maria Gomes Correia Ferri e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros (*in memórium*), a quem agradeço com o coração repleto de admiração e respeito. Vocês foram meu direcionamento e força em um caminho incerto e em passos hesitantes. Em cada palavra de incentivo e em cada momento de acolhimento, vocês enxergaram em mim um talento, um potencial que eu mesma sabia que tinha. Vocês me acolheram, estenderam a mim suas mãos generosas para guiar-me na escrita do início desta história que agora escrevo com tanto amor. A admiração que sinto por vocês será eterna, pois sou testemunha do poder transformador da dedicação e do amor que vocês sempre ofereceram a todos aqueles a quem ensinaram.

Aos queridos amigos epistemológicos do Grupo de Pesquisa PPEI, pela parceria, pelas trocas pelo amadurecimento acadêmico e científico ao longo desses quatro anos.

A todos os professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória de vida, com quem muito aprendi e a quem um pouco ensinei.

Ao meu marido, Genilson Ricardo dos Santos, que mais uma vez abriu mão de um sonho seu para que eu pudesse viver o meu.

Ao meu amado filho Germano, que chegou em minha vida para fazer de mim uma pessoa melhor e mais humana. Sua presença me inspira a tornar-me uma professora mais atenta e cuidadosa, uma pesquisadora mais ávida na busca pelo conhecimento científico e uma cidadã ainda mais empenhada em contribuir para a construção de uma sociedade democrática, igualitária, inclusiva, justa e plural. Vem de você a minha força para continuar lutando por uma escola capaz de respeitar e valorizar as diferenças, garantindo que todas as crianças aprendam, independentemente de suas condições intelectuais, sociais e econômicas.

*Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim. [...] sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo.*

*Autor desconhecido<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Esta citação, frequentemente atribuída a Paulo Freire, não possui comprovação documental que confirme sua autoria. Ainda assim, ela reverbera fortemente com os princípios freirianos e expressa de maneira bela e delicada minha trajetória no doutorado, uma jornada que, embora tardia, foi marcada por momentos de suavidade e vivências de afeto positivo, que fizeram de mim, uma pessoa melhor. Por essa razão, sua inclusão é de extrema importância para minha tese, uma vez que encapsula a essência da busca pela educação humanizadora e transformadora, que Paulo Freire tão arduamente defendeu.

## RESUMO

### **Política educacional de inclusão social: pacto nacional pela alfabetização na idade certa na educação básica.**

Esta tese de doutorado pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) – Linha 1: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade e tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua implementação na Rede Municipal de Educação em Presidente Prudente. O PNAIC é uma política pública educacional de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cujo objetivo é a erradicação do analfabetismo no Brasil. Neste contexto, a pesquisa buscou identificar em que medida o PNAIC se constituiu como mecanismo de inclusão social dos estudantes da Rede Pública Municipal na cidade de Presidente Prudente. Para tanto, buscou-se responder às seguintes perguntas: como se deu o processo de implementação do PNAIC na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente? Qual a efetividade das diretrizes pedagógicas do PNAIC enquanto mecanismo de inclusão social dos alunos da Educação Básica Municipal em Presidente Prudente? Que avaliação se faz do PNAIC (avanços e retrocessos) a partir de sua implementação em Presidente Prudente? Quais as fragilidades presentes no processo de elaboração e implementação do PNAIC que desfavorecem a efetivação de sua principal meta? Por se tratar de uma Política Pública que teve atuação em muitas frentes, com ênfase especial na formação continuada dos professores alfabetizadores, o PNAIC ainda hoje não possui um corpo de conhecimentos relativos à sua implementação (potencialidades e fragilidades), robusto e consolidado, dificultando os avanços no debate acerca do tema. Assim, a relevância da pesquisa aqui proposta está em estabelecer indicadores de possibilidades de superação das fragilidades presentes nas políticas públicas destinadas à alfabetização, com vistas a vencer os desafios ainda presentes na tarefa de alfabetizar as crianças brasileiras na idade certa. Para dar embasamento teórico ao estudo e possibilitar as discussões propostas, utilizou-se o referencial teórico elaborado por autores que já vêm abordando a questão da alfabetização e analfabetismo, documentos referentes às legislações, resoluções pertinentes à elaboração e implementação do PNAIC, relatórios avaliativos semestrais e toda

documentação referente a implementação do PNAIC em Presidente Prudente. Para a realização deste estudo, a metodologia escolhida foi do tipo qualitativa, tendo como fonte de coleta de dados e informações, a pesquisa documental, a revisão sistemática de literatura e a aplicação de entrevistas narrativas. Realizou-se ainda, uma análise crítica do número de estudantes reprovados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados confirmaram a efetividade pedagógica das ações do PNAIC em Presidente Prudente e apontaram para a tese de que é necessária a integração de professores alfabetizadores no processo de elaboração e implementação de futuras políticas públicas para alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização; analfabetismo; política pública; inclusão social; PNAIC.

## **ABSTRACT**

### **Educational policy for social inclusion: national pact for literacy at the right age in basic education.**

This research of Doctorate Degree belongs to program of postgraduate in education from the University of Western Paulista (UNOESTE) – Line 1: Public Policy in Education, formative process and diversity, and has an object of study, The National Pact for Literacy at the right age (PNAIC) and its implementation in the Municipal Education Network in Presidente Prudente. The PNAIC is an Education Public Policy of initiative at Ministry of Education and Culture (MEC), whose objective is the eradication of illiteracy on Brazil. In this context, the research problem seeks to identify to what extent the PNAIC was constituted as social inclusion mechanism of the students on the municipal public network in the city of Presidente Prudente. Therefore, sought to answer the following questions: How did it happen the deployment process of PNAIC on the municipal network of Presidente Prudente? What is the effectiveness of pedagogical guidelines on PNAIC as a mechanism of student's social inclusion from municipal basic education in Presidente Prudente? What assessment is made of PNAIC (advances and setbacks) from your implementation in Presidente Prudente? What weaknesses are present in the elaboration process and implementation of PNAIC that disadvantage the achievement of its main goal? Because it is a public policy that had action of many fronts, with special emphasis on continuing education of literacy teachers, the PNAIC still don't have a body of knowledge concerning its implementation (strengths and weaknesses) robust and consolidated, making advances difficult in the debate about the topic. Like this, the relevance of research here proposal is in establishing indicators of overcoming possibilities of weakness present in public policy aimed at literacy, with a view to overcoming the challenges still presents in the task of literacy the Brazilian Childrens on the right age. To give theoretical basis to study and enable the proposed discussions, the theoretical frame works was used, elaborated by authors, who have already addressed the issue of literacy and illiteracy, documents referring to legislation relevant resolutions to the elaboration and implementation of PNAIC, evaluation reports Half-yearly and all related documentation to the implementation of PNAIC in Presidente Prudente. For the realization this study, that

chosen methodology is of the type qualitative, based on data collection and information, the documentary research, the systematic review of literature and application of narratives interviews. A critical analysis was also conducted on the number of students who failed at the end of the third year of Elementary School. The results confirm the pedagogical effectiveness of the actions of the PNAIC in Presidente Prudente and point to the need for the integration of literacy teachers into the process of elaborating and implementing future public policies for literacy.

**Keywords:** Literacy; Illiteracy; Public Policy; Social Inclusion; PNAIC.

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC/EM	Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
GEP	Comitê de Ética em Pesquisas
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
GPHEELLB	Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MBA	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAREP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria

SPIILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
UNOESTE	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostra dos estudos analisados .....	61
Quadro 2 - Total de estudos selecionados na base de busca CAPES.....	66
Quadro 3 - Produções selecionadas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para análise.....	67
Quadro 4 - Trabalho 1 selecionado para análise.....	68
Quadro 5 - Trabalho 2 selecionado para análise.....	68
Quadro 6 - Trabalho 3 selecionado para análise.....	69
Quadro 7 - Trabalho 4 selecionado para análise.....	69
Quadro 8 - Trabalho 5 selecionado para análise.....	69
Quadro 9 - Trabalho 6 selecionado para análise.....	70
Quadro 10 - Trabalho 7 selecionado para análise.....	70
Quadro 11 - Trabalho 8 selecionado para análise.....	70
Quadro 12 - Trabalho 9 selecionado para análise.....	71
Quadro 13 - Total de estudos selecionados na base de busca Google Acadêmico .....	71
Quadro 14 - Produções selecionadas no Google Acadêmico para análise.....	73
Quadro 15 - Trabalho 1 selecionado para análise.....	74
Quadro 16 - Trabalho 2 selecionado para análise.....	75
Quadro 17 - Trabalho 3 selecionado para análise.....	75
Quadro 18 - Trabalho 4 selecionado para análise.....	76
Quadro 19 - Trabalho 5 selecionado para análise.....	76
Quadro 20 - Total de estudos selecionados na base de busca Rcaap.pt .....	77
Quadro 21 - Produções selecionadas no Rcaap.pt para análise .....	79
Quadro 22 - Trabalho 1 selecionado para análise.....	79
Quadro 23 - Trabalho 2 selecionado para análise.....	80
Quadro 24 - Fases principais da entrevista narrativa .....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca CAPES .....	66
Gráfico 2 -	Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca Google Acadêmico .....	72
Gráfico 3 -	Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca Rcaap.pt. ....	78
Gráfico 4 -	Gênero dos professores participantes.....	98
Gráfico 5 -	Faixa etária dos participantes .....	100
Gráfico 6 -	Formação docente .....	101
Gráfico 7 -	Tempo de atuação como docente.....	103
Gráfico 8 -	Alunos reprovados por rendimento .....	125

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA</b> .....	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Hipótese</b> .....	<b>45</b>
<b>2.2</b>	<b>Objetivo</b> .....	<b>45</b>
2.2.1	Objetivo geral .....	46
2.2.2	Objetivos específicos .....	46
<b>2.3</b>	<b>Resumo analítico de capítulos</b> .....	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA E O PNAIC</b> .....	<b>52</b>
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO</b> .....	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>Participantes</b> .....	<b>92</b>
4.1.1	Atuação profissional na Rede Municipal de Presidente Prudente .....	94
4.1.2	Formação inicial para o magistério .....	94
4.1.3	Especialistas por formação continuada.....	94
<b>4.2</b>	<b>Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa</b> .....	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	<b>122</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>132</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>140</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA NARRATIVA</b> ....	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE B - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE EDNA</b> .....	<b>142</b>
	<b>APÊNDICE C - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE RODRIGO</b> .....	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE D - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE SÔNIA LEITE</b> .....	<b>145</b>
	<b>APÊNDICE E - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ELISABETE</b> .....	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE F - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE SÔNIA GUALBERTO</b> .....	<b>167</b>

<b>APÊNDICE G -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANA PAULA .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE H -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE FRANCISCA PAULA.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE I -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ROSÂNGELA DUARTE .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE J -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE JANILDE SIMONE.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE K -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANNA CAROLINA .....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE L -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE GISLAINE .....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE M -</b>	<b>TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANA PAULA DE ABREU.....</b>	<b>178</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa  
certa terça-feira às quatro horas da tarde.  
Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador.  
A gente se faz educador, a gente se forma, como  
educador, permanentemente, na prática  
e na reflexão da prática.  
(Paulo Freire, 1991, p.58)

Comigo, de fato, não aconteceu numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, conforme aponta Paulo Freire (1991), no entanto, ainda permanece bem viva em minha memória o momento exato em que a paixão pelo ato de ensinar nasceu em mim.

Cursei o primeiro ano do Ensino Médio – naquela época, Segundo Grau –, na Escola Estadual Monsenhor Sarrion, no ano de 1990. Dentre tantos bons professores que atuavam nessa escola, me recordo, especialmente, da professora Edna Maria de Azevedo e Melo, e de suas incríveis aulas de História do Brasil; lembro-me dela nos contando que cursou História em Assis, no antigo Instituto Isolado de História, atual UNESP, entre os anos de 1964 e 1967. Ao final de cada unidade temática, a professora Edna nos organizava em círculo para uma conversa sobre o conteúdo estudado naquela unidade, era como uma espécie de seminário, no qual a professora nos incentivava a participar ativamente.

Nessas ocasiões, éramos incentivados por ela não só a falar sobre o conteúdo, mas a expor nossas ideias, expressar nossas opiniões e impressões acerca daquilo que estudamos. No meio do bimestre, fazíamos uma prova mensal e ao final, depois de outros tantos seminários, fazíamos uma prova bimestral; suas provas eram sempre dissertativas, uma ou duas questões, no máximo. Ao final do meu segundo seminário, a professora Edna me chamou e pediu para que eu a esperasse na sala dos professores ao final do período, pois precisava conversar comigo. Durante a conversa, a professora me contou que muitos de seus alunos estavam apresentando dificuldades em História e me perguntou se eu poderia ajudá-los. Confesso que relutei no início, pois não me via em condições de ajudar, já que a própria professora não estava obtendo muito êxito com esses alunos, mas, ainda assim, acabei aceitando o desafio.

A professora Edna convocou esses alunos para que fossem estudar comigo em minha casa, fora do período de aulas. No primeiro encontro, éramos quinze. Sem saber muito bem como acabei conduzindo esses encontros semanais para um grupo de alunos que só aumentava a cada semana. Lembro-me bem de algumas vezes em que o telefone tocou em minha casa e, do outro lado da linha, havia mães de alunos da minha escola, que eu nem conhecia, interessadas em que eu desse aulas para seus filhos. Elas pediam para falar com minha mãe, que sempre recusava as propostas. Naquele momento, eu achava graça daquela situação e pensava: como essas mães querem me contratar? Tenho apenas catorze anos! Sabiamente, a professora Edna me atualizava acerca da melhora do desempenho desses alunos e eu, cada vez mais, me sentia motivada em continuar, até porque, não demorou para que eu percebesse que ensinar é a melhor forma de aprender. Muitas vezes, a professora Edna me convidava para participar dos seminários em outras salas, ora para apreciar o desempenho dos “meus alunos”, ora para fomentar o debate. Reconheço que, à época, não entendia muito bem como aquilo era possível, mas constatar a melhora dos colegas a quem eu ajudei me fazia experimentar uma sensação tão agradável que não me deixava espaços para dúvidas quanto aos caminhos que deveria seguir.

Ao longo do ano letivo, fui percebendo que ensinar o conteúdo aos meus colegas fazia com que o meu próprio desempenho também ficasse melhor, a ponto de ser liberada das provas em todos os bimestres. Em sua última aula, a professora Edna presenteou-me com um livro; não um livro qualquer, mas, com o livro mais impactante que já li em minha vida: “A importância do Ato de Ler, de Paulo Freire. Ao final daquele ano, optei por migrar para o chamado Magistério – curso de Formação de Professores em Nível Médio, muito a contragosto da minha mãe que sonhava que eu me tornasse uma advogada.

Hoje, passados tantos anos dessa primeira vivência com o ato de ensinar, compreendo que, naquele momento, se iniciava um processo de formação de identidade que engloba aspectos profissionais e pessoais que, distante do ponto de chegada, se (re)inicia e se renova continuamente, já que a escola pública, enquanto instituição social destinada à educação dos filhos da classe trabalhadora, na qual atuo há 22 anos, encontra-se em um movimento constante de transformação. Assim, os saberes, habilidades e competências de ontem nem sempre são suficientes aos desafios de hoje, ou seja, “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em

dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2002, p. 23).

Em 1993, aos 17 anos de idade, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista/UNESP, “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente/SP, antes, porém, já havia cursado o extinto Magistério, que correspondia ao antigo Segundo Grau. Apesar de ter nascido em uma família de professores, nunca me imaginei traçando essa trajetória profissional até me encontrar com a professora Edna, conforme já relatei anteriormente. Faltando ainda um semestre para finalizar o curso de Pedagogia, participei de um processo seletivo para o cargo de Diretora da Creche “Recanto Infantil Voo Livre”, que a Empresa de Transporte Andorinha S/A, mantinha para os filhos de seus funcionários. Atuei profissionalmente nesse cargo, como diretora administrativa e pedagógica por dois anos.

Entrementes, cursei, também na Universidade Estadual Paulista/UNESP, “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente/SP, a Habilitação Magistério para a Pré-Escola (1998). Embora o diploma do Magistério em Nível Médio já oferecesse habilitação para atuação profissional com a Pré-Escola, me vi obrigada a buscar novos saberes e conhecimentos mais aprofundados que me propiciassem o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz, pois, além de administrar a Creche, eu precisava garantir aos demais profissionais, às crianças e aos seus pais, boa qualidade pedagógica daquela instituição.

No ano de 1999, publiquei meu primeiro artigo científico: *Leitura e Escrita na Pré-Escola: superação da mecanização por meio de situações reais de leitura e escrita*, na Revista *Nuances* (vol. V – julho de 1999). O referido artigo abordou questões referentes à alfabetização de crianças pequenas, a partir de situações em que a leitura e a escrita cumpriam funções sociais específicas e reais; temática que sempre permeou minha trajetória acadêmica e profissional. Tratava-se de um trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 1998, nas disciplinas *Metodologia do Ensino Pré-Escolar*, *Planejamento e Avaliação de Atividades de Pré-Escola* e *Práticas de Ensino*, ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Me. Célia Maria Guimarães, como parte das atividades do Projeto Fênix: mudança de paradigma para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares.

Ainda no ano de 1999, passei a atuar como docente dos anos finais da Educação Infantil/alfabetização no Colégio Cooperativo de Presidente Prudente

(instituição formada por um grupo específico da sociedade prudentina-bancários-, de caráter aberto à comunidade, que visa oferecer educação para todos os cidadãos, permitindo a qualquer um tornar-se membro e usufruir dos seus serviços. Neste mesmo ano, fui convidada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, a fazer parte do Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHEELLB), do qual fui membro até a data da mudança de sua líder para a cidade de Marília.

Entre os anos de 1999 e 2000, durante os períodos de recesso escolar, desenvolvi o Curso de formação continuada “Proposta de Intervenção Pedagógica para Capacitação de Profissionais da Educação Infantil”, nas cidades de Narandiba, Junqueirópolis e Bariri, respectivamente. Organizei este curso com a colaboração da Prof.<sup>a</sup> Dra. Célia Maria Guimarães, destinado a todos os profissionais atuantes nas creches municipais, visando a constituição da função educativa/pedagógica da Educação Infantil, visto que, naquela época, as creches e demais instituições destinadas ao acolhimento e abrigo de crianças pequenas, possuíam caráter muito mais assistencial do que pedagógico.

No ano de 2004, concluí, também na UNESP de Presidente Prudente, minha primeira pós-graduação *lato sensu*, em Formação de Recursos Humanos para Educação Infantil (0 a 6 anos). Foi ao longo deste curso que me apaixonei pela pesquisa; meu TCC apresentou um estudo acerca da visão das mães em relação ao amigo imaginário de seus filhos. Ao final deste ano, participei do processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, mas, por conta de compromissos profissionais, não pude cursar.

Já no ano de 2006, a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Essa lei representou uma reformulação tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental; a partir daí, o último ano da Educação Infantil, (PRÉ-III), passou a compor o Ensino Fundamental (1.º ano). Foi nesse momento que decidi “migrar” para o Ensino Fundamental, pois a tarefa de alfabetizar, até então a cargo dos últimos anos da Educação Infantil, passou a ser atribuída aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No ano de 2007, fui aprovada em dois concursos públicos da Secretaria Estadual de Educação: Professora de Educação Básica I e Diretora de Escola. Devido a possibilidade de permanecer na cidade onde morava, acabei optando pelo cargo de professora. No ano de 2008, assumi um segundo cargo de professora, dessa vez, como professora contratada da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Entre os anos de 2009 a 2012, participei de muitos cursos de extensão universitária e aperfeiçoamento profissional, especialmente, voltados à alfabetização. Ao final do ano de 2012, fui aprovada como aluna regular no Programa de Mestrado da Unoeste e tornei-me Mestre em Educação em 2015, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri e da Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Faria de Barros. No mesmo ano em que ingressei no Mestrado, o Governo Federal (governo Dilma Rousseff), por meio do Ministério da Educação, lançou o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que surgia num momento em que o Brasil apresentava altos índices de analfabetismo, com uma proposta robusta, inovadora e ousada de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como estratégia de erradicação do analfabetismo em nosso país.

Durante os anos do Mestrado, fui membro de dois grupos de pesquisa vinculados ao Programa: Formação de Professores e Construção dos Processos de Subjetividade, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Camélia Santana Murgos e pelo Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco e Gestão e Planejamento da Educação no Brasil, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri e pelo Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho.

Foram anos difíceis, pois, tudo aconteceu muito repentinamente, sem que eu tivesse tempo e oportunidade de me organizar para vivenciar aquele momento tão importante. Não tive apoio da Secretaria Estadual de Educação na qual atuava como professora efetiva, nem da Secretaria Municipal de Educação na qual atuava como professora contratada.

Apesar de toda dificuldade e falta de apoio, desistir do Mestrado nunca foi uma opção para mim. Eu sempre soube que conseguiria. Certa vez, minha orientadora, a saudosa e querida dona Helena, como era carinhosamente chamada, vendo-me desdobrar para dar conta de tudo da melhor maneira possível, muito sabiamente, me disse: *“Paula, não encare o Mestrado como mais um curso na sua vida; encare-o como o curso da sua vida, porque será a partir dele que todas as*

*outras coisas realmente importantes, acontecerão para você*”. Foi a partir daí que eu entendi que o que estava fazendo era pouco; passei a me dedicar ainda mais, sacrificando muitas outras coisas que também eram importantes para mim, como a participação plena da primeira infância do meu filho, por exemplo, que, à época, tinha apenas um ano e oito meses de idade.

No ano de 2017 retornei à Unoeste para cursar minha segunda pós-graduação *lato sensu* em Libras: prática e tradução/intérprete, que culminou na elaboração do artigo “As concepções de pais ouvintes de criança surda acerca do ensino e aprendizagem da Libras”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra<sup>a</sup> Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Em 2018, participei como membro da Banca de Avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso Intitulado “Inclusão na Escola através do Futsal”, apresentado pelo aluno Luiz Waldemar de Oliveira Júnior, no curso de Educação Física da Unoeste. Ainda neste mesmo ano, exerci função de Conteudista/Autor na Empresa Dtcom – DirectToCompany S/A, com sede em Florianópolis/SC. A essa altura, cursar o Doutorado, não me parecia uma possibilidade muito concreta, assemelhava-se mais a um sonho, um devaneio, já que estava numa idade fora do perfil das universidades públicas e a dinâmica familiar e profissional não me permitia viajar para cursar em uma universidade privada fora da cidade.

Foi então que, ao final de 2019, fui surpreendida com a notícia de que a UNOESTE havia conseguido implementar o Programa de Doutorado em Educação. Diante disso, a possibilidade de retomada da minha trajetória acadêmica passou a ganhar certo contorno e já não parecia mais algo tão distante, tão fora do meu alcance. Meu interesse, enquanto professora alfabetizadora, sempre esteve ligado ao processo de alfabetização. Ao longo da minha carreira, pude conhecer muitos métodos e até criar estratégias próprias para alfabetizar, mas como pesquisadora, meu desejo sempre foi compreender e elucidar as reais intenções por trás da elaboração e implementação das políticas públicas destinadas à alfabetização no Brasil e, principalmente, os motivos que as levavam a fracassar em sua tarefa: alfabetizar as crianças brasileiras nos primeiros anos do ciclo I do Ensino Fundamental. Na ocasião em que ingressei no Mestrado, conforme mencionei anteriormente, o PNAIC acabava de ser lançado pelo MEC, portanto, por se tratar de uma política recém-lançada e em andamento, não dispunha de um referencial teórico consolidado, por isso, minha orientadora (dona Helena) e eu decidimos que

minha dissertação traria uma análise geral do PNAIC, destacando suas potencialidades e fragilidades, bem como os contornos do neoliberalismo em seu desenho. Minha pesquisa, intitulada: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012): análise e perspectiva de ação foi a primeira dissertação do Brasil a fornecer uma análise crítica dessa política pública em sua totalidade sem centralizar atenção em um aspecto isolado, como faz a maior parte dos estudos disponíveis na literatura atual.

Já como doutoranda, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, com a pretensão de continuar minha investigação em torno do PNAIC, agora, buscando conhecer o processo de sua implementação na cidade de Presidente Prudente, por meio da Secretaria Municipal de Educação e, especialmente, identificar em que medida suas ações contribuíram para inclusão social dos estudantes da Rede Municipal de Educação em nossa cidade, busquei, por meio desta investigação aprofundar meus estudos acerca da temática e, assim, contribuir com o desenvolvimento das discussões acerca da elaboração e implementações de futuras políticas públicas destinadas a alfabetização em nosso país.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma política pública que propunha, além da erradicação do analfabetismo no Brasil, por meio da garantia de alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental/ciclo I, a redução da distorção idade-série na Educação Básica, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e oferecer contribuições para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores alfabetizadores, configurando-se assim, enquanto mecanismo de inclusão social dos estudantes da rede pública de educação. O PNAIC foi implementado no Brasil em outubro de 2012 e surgiu como uma política robusta e pretensiosa, porém, não totalmente inovadora, pois, surgiu inspirada na Meta 2 (todas as crianças brasileiras plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade) do Compromisso Todos pela Educação de 2006.

Diante deste contexto e da problemática apresentada, buscou responder os seguintes questionamentos: como se deu o processo de implementação do PNAIC na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente? Qual a efetividade das diretrizes pedagógicas do PNAIC enquanto estratégia de inclusão social dos alunos da Educação Básica Municipal em Presidente Prudente? Que avaliação se faz do

PNAIC (avanços e retrocessos) a partir de sua implementação em Presidente Prudente? Quais as fragilidades presentes no processo de elaboração e implementação do PNAIC que desfavorecem a efetivação de sua principal meta?

São esses questionamentos que ancoram a nossa investigação e a justificativa para a realização do estudo será abordada no próximo capítulo.

## 2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Ao longo da História da Educação no Brasil, o conceito de alfabetização tem evoluído significativamente. Inicialmente, a alfabetização era vista como uma habilidade técnica, uma simples aprendizagem do alfabeto e da escrita, sem a necessidade de compreensão e reflexão sobre o que era lido ou escrito, como uma espécie de domínio de técnicas apenas.

Ou seja, historicamente, o conceito de alfabetização se limitou ao ensino e aprendizado da “tecnologia da escrita”, ou seja, do sistema de escrita alfabético, assim, num passado não muito distante, estar alfabetizado equivalia, na leitura, a possuir a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos, como se todo o processo se limitasse a aquisição e domínio de um código, como se a capacidade de codificação e decodificação fosse suficiente para que um indivíduo pudesse ser considerado alfabetizado e pudesse, de fato, fazer uso das habilidades de ler e escrever para garantir seu direito de inclusão social.

Durante a década de 1930, a alfabetização passou a ser encarada como um instrumento para a construção de uma nova sociedade, na qual a educação era vista como um meio de combater a ignorância e a pobreza. Nesse período, surgiram os chamados "Círculos de Leitura", cujos participantes liam e discutiam obras literárias e políticas.

Na década de 1960, com o movimento da Educação Popular, a alfabetização passou a ser vista como um processo de conscientização, no qual o educando deveria aprender a ler e escrever de forma crítica e reflexiva, compreendendo a realidade em que estava inserido, sendo capaz, inclusive, de transformá-la. Nesse período, surgiram experiências como o Movimento de Cultura Popular do Recife e o Projeto Paulo Freire.

A partir da popularização dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, sobretudo com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na década de 1980, o conceito de alfabetização foi se ampliando e assim, progressivamente, passando a ser usado para designar um processo ativo no qual a criança constrói e reconstrói suas hipóteses acerca da natureza e do funcionamento da língua escrita (Soares, 2003).

Com a Constituição de 1988, a alfabetização passou a ser vista como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, o que resultou em uma ampliação da oferta de Programas de Alfabetização, especialmente para jovens e adultos. Além disso, a qualidade da alfabetização oferecida aos cidadãos brasileiros passou a ocupar o centro das discussões, debates e ações em torno da questão da alfabetização, que passou a ser encarada como um processo mais amplo, que envolve não apenas a aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades de interpretação, reflexão e argumentação.

Nessa perspectiva, Santos (2015) aponta que, à época, estar alfabetizado significava, também, dominar os conhecimentos que propiciam o uso das habilidades de leitura e da escrita em situações sociais reais. Situações sociais reais de leitura e escrita são aquelas em que a criança estabelece um elo entre o texto e o contexto (Amorin, 1999), aquelas em que o leitor ou o escritor estão inseridos em um contexto que demanda o uso da leitura e da escrita para a resolução de problemas e/ou para a comunicação efetiva. Essas situações podem ocorrer em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais, tais como:

- Leitura de jornais, revistas, livros, e-mails, mensagens de texto, artigos científicos, entre outros gêneros textuais, para obter informações, ampliar conhecimentos, realizar atividades profissionais ou tomar decisões importantes;
- Escrita de relatórios, documentos, projetos, e-mails, currículos, cartas, entre outros gêneros textuais, para comunicar informações, expressar ideias, fazer solicitações ou apresentar propostas;
- Participação em fóruns de discussão, grupos de estudo, debates, reuniões de trabalho, para trocar ideias, argumentar, tomar decisões e compartilhar informações;
- Uso de redes sociais, blogs, vlogs, para interagir com outras pessoas, compartilhar experiências, divulgar conteúdo ou expressar opiniões.

Em resumo, situações reais de leitura e escrita são aquelas em que a leitura e a escrita são utilizadas como ferramentas teórico-práticas significativas para a resolução de problemas e a comunicação em diferentes contextos.

Foi para fazer frente a essa nova exigência que surgiu “[...] uma nova adjetivação para o termo – *alfabetização funcional* – criada com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e da escrita em situações sociais reais e, posteriormente, a palavra *letramento*” (Brasil, 2008, p. 10). Desse modo, a

expressão *alfabetização funcional* é concebida aqui, enquanto descritor da capacidade que uma pessoa possui de usar as habilidades de leitura, escrita e matemática em situações cotidianas para resolver problemas, tomar decisões e realizar atividades que exijam o uso dessas habilidades.

Assim, seu objetivo é capacitar o indivíduo a compreender e produzir textos simples, fazer cálculos matemáticos básicos e utilizar essas habilidades de forma prática em sua vida pessoal e profissional, logo, seu foco não é apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver a capacidade de aplicar essas habilidades em situações reais, como em compras, leitura de rótulos de produtos, preenchimento de formulários, interpretação de manuais de instrução, entre outras atividades.

A alfabetização funcional é uma abordagem que leva em consideração o contexto social e cultural em que o indivíduo está inserido, buscando desenvolver habilidades que sejam relevantes e úteis para a sua vida. Além disso, essa abordagem considera a importância da compreensão e reflexão crítica sobre a informação presente nos textos, visando o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e análise.

Já o conceito de *letramento* é mais amplo do que a alfabetização. Enquanto a alfabetização refere-se ao processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita, o letramento engloba o uso dessas habilidades em situações cotidianas, sociais e culturais diversas. Seu surgimento se deu em função da necessidade de ir além da simples alfabetização, uma vez que a aquisição das habilidades de leitura e escrita não garante, por si só, a compreensão dos diversos textos e gêneros que circulam na sociedade. O letramento, portanto, envolve o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e reflexão sobre diferentes gêneros, bem como o uso dessas habilidades para a comunicação em diferentes contextos sociais, culturais e profissionais.

Com base nos estudos de Soares (2003), Santos (2015), esclarece que, no Brasil, assim como em muitos países do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e escrita constituem-se em um problema de natureza relevante diante da constatação de que, boa parte da população, embora alfabetizada, não demonstra domínio das habilidades de leitura e escrita necessárias a uma atuação efetiva e adequada em situações sociais e profissionais nas quais a língua escrita se apresenta. A autora chama atenção para o fato de que, no Brasil, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, onde os problemas ligados às práticas

sociais de leitura e escrita se acentuam e evidenciam na vida adulta, a preocupação com as habilidades para o uso competente da leitura e da escrita está vinculada às séries iniciais do Ensino Fundamental, etapa na qual os resultados obtidos por meio das avaliações externas apontam inclusive, problemas ligados à compreensão e domínio do sistema de escrita alfabético.

Atualmente, o conceito de alfabetização vem evoluindo para uma perspectiva mais ampla, que considera não apenas a leitura e escrita, mas também o letramento digital, a capacidade de entender e produzir textos em diferentes contextos e mídias, bem como habilidades de pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Em consonância com esse conceito mais amplo de alfabetização, ainda que num contexto de poucos avanços na tarefa de ensinar as crianças brasileiras a ler e escrever na idade certa, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que objetivava contar com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais que, se propunham a mobilizar todos seus esforços e recursos na valorização e apoio aos professores e às escolas, por meio da disponibilização de materiais didáticos de alta qualidade destinados aos alunos e implementação de sistemas de avaliação, gestão e monitoramento, além de cursos de formação continuada destinados aos professores alfabetizadores.

Tal iniciativa foi impulsionada pelos dados levantados pelo Censo de 2010 que apontaram que aproximadamente 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabem ler e escrever (INEP, 2012) e, inspirada no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado pelo estado do Ceará em 2007. Os estudos e as estatísticas disponíveis apontam para uma realidade preocupante no que tange à aprendizagem dos alunos dos primeiros anos de escolaridade no Brasil. Tais dados revelam que somos um país de analfabetos, com crescimento baixo do PIB, insuficiente industrialização e, segundo a última divulgação realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil ocupava o oitavo lugar da lista de dez países com maior número de analfabetos no mundo, isso equivale a dizer que entre os anos de 2005 e 2011, ocupávamos o 88.º lugar entre 127 países no *ranking* de educação. Este *ranking* foi criado pela (UNESCO), o braço da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Cultura e Educação, em que o Brasil ficou atrás de países como a Argentina, o

Chile, o Equador e a Bolívia (Soares, 2008), que são países que apresentam importantes problemas sociais.

Em sua Dissertação, Santos (2015) apresenta dados divulgados pelo “Movimento Todos pela Educação” no ano de 2010, que revelam que cerca de 45 a 50% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental da rede pública no Brasil, possuem desempenho abaixo do mínimo esperado em leitura e, no que se refere à escrita, este número sobe para alarmantes 90%. O fracasso e as dificuldades vivenciadas nos primeiros anos de escolaridade tendem a se estender ao longo dos anos posteriores, segundo Ribeiro e Ribeiro (2014), já que, mesmo sendo capazes de ler, esses alunos não são capazes de compreender o que leem, nem produzir textos com autonomia. Tal situação, de acordo com as autoras, é fruto de um ensinamento desgastante que não considera a capacidade da criança em desenvolver seu pensamento, consolidando uma aprendizagem superficial, limitadora e geradora de falsas ideias (Ribeiro; Ribeiro, 2014).

Oficialmente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) não condena a reprovação de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, porém, Santos (2015) ressalta o fato de que, em seu discurso oficial, argumenta que, reprovar, é culpar o aluno pelo seu fracasso, isentando a escola de sua parcela de responsabilidade que, com isso, não se vê forçada a discutir a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem. Como alternativa à reprovação de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o MEC defende a progressão continuada como uma estratégia eficaz no combate ao alto índice de reprovação entre os estudantes das escolas públicas brasileiras.

De acordo com Almeida (2010), a proposta de progressão continuada de estudantes nos primeiros anos do ensino fundamental no Brasil está embasada em uma gama ampla e diversa de argumentos, dentre os quais consideramos destacar os seguintes:

1. Valorização do processo de aprendizagem: Defensores da progressão continuada argumentam que é fundamental priorizar o processo de aprendizagem em vez do foco exclusivo nos resultados finais. Segundo essa concepção, a retenção de alunos pode prejudicar a continuidade e o desenvolvimento do aprendizado, enfatizando a importância de garantir que os estudantes avancem e progridam em seu desenvolvimento educacional.

2. Combate à reprovação em massa: A progressão continuada busca reduzir os altos índices de reprovação que, historicamente, têm ocorrido nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil. A retenção de alunos é vista como uma medida que pode ter efeitos negativos no desenvolvimento dos estudantes, aumentando as taxas de evasão escolar e afetando negativamente sua autoestima e motivação para a continuidade de sua trajetória escolar.

3. Equidade e inclusão: A progressão continuada é defendida como uma medida que busca promover a equidade e a inclusão no sistema educacional. Isso porque acredita-se que a reprovação afeta, desproporcionalmente, os estudantes de baixo rendimento socioeconômico, perpetuando desigualdades educacionais. Ao adotar a promoção automática, busca-se proporcionar igualdade de oportunidades para que todos os estudantes progridam em sua trajetória educacional.

4. Intervenção pedagógica: A proposta de progressão continuada costuma ser acompanhada pela implementação de Programas de Intervenção Pedagógica, que buscam identificar e auxiliar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. A ideia é oferecer apoio adicional e recursos para que esses estudantes possam superar suas dificuldades e alcançar o nível esperado de aprendizado.

A progressão continuada é uma abordagem pedagógica que está relacionada à promoção automática e à valorização do processo de aprendizagem contínuo dos alunos e, embora não existam autores específicos que sejam exclusivamente defensores da progressão continuada no Brasil, há especialistas em educação e pesquisadores que apoiam essa abordagem. Paro (2001) defende a progressão continuada como uma estratégia que valoriza o processo de aprendizagem e promove uma educação mais inclusiva e equitativa. Luckesi (1996) defende a progressão continuada como um caminho para superar o fracasso escolar e argumenta que a reprovação não contribui efetivamente para a aprendizagem dos estudantes, enquanto a progressão continuada incentiva a continuidade e o desenvolvimento do processo educacional. Paro (2001) defende a progressão continuada como uma estratégia que valoriza o ritmo de aprendizagem de cada estudante, evitando a estigmatização e o desestímulo causados pela repetência. Jacomini (2009) defende a progressão continuada estratégica que busca combater o fracasso escolar e promover uma educação mais inclusiva. Nesses moldes, segundo

o autor, a avaliação é compreendida como uma ferramenta para orientar e apoiar o processo de aprendizagem, e não apenas para selecionar e reprovar os alunos.

Convém reiterar que o cenário educacional no Brasil à época da elaboração e implementação do PNAIC apresentava muitos problemas e desafios a serem enfrentados pelas autoridades, especialmente no que tange a dificuldade em alfabetizar as crianças na idade certa, já que muitas crianças não estavam adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita no tempo esperado, o que impactava seu desenvolvimento educacional posterior. Além disso, o país enfrentava disparidades significativas em termos de qualidade educacional entre diferentes regiões. Estudantes de áreas rurais e comunidades de baixa renda, muitas vezes, tinham acesso limitado a recursos e programas de alfabetização de qualidade, exacerbando as desigualdades educacionais e, em grande medida, comprometendo a possibilidade de inclusão social desses estudantes. Havia ainda a questão da pressão internacional pela melhoria dos índices educacionais, uma vez que o Brasil assumiu compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que incluem metas específicas relacionadas à alfabetização e educação de qualidade e, para cumprir esses compromissos, o país precisava implementar políticas e programas voltados para a melhoria da educação de modo geral e da alfabetização em especial.

Neste contexto de fracasso e em resposta aos desafios apresentados acima, o PNAIC foi instituído em 2012, por meio da Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012 (Brasil, 2012) e lançado em outubro do mesmo ano pelo governo da Presidenta Dilma Rousseff, em parceria entre o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e lançado em outubro do mesmo ano, com o objetivo de garantir a alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, promovendo a formação continuada de professores, o uso de materiais didáticos adequados e a implementação de estratégias efetivas de ensino da leitura e da escrita.

O PNAIC postulava a garantia da alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como estratégia de erradicação do analfabetismo em nosso país. De acordo com esta meta, as crianças brasileiras teriam de chegar ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, plenamente alfabetizadas. Nessa nova perspectiva, a criança passaria por um ciclo de três fases: ao final do 1º ano, a criança deveria chegar alfabetizada, ou seja, demonstrando

compreensão de sistema de escrita alfabética e teria o 2º ano e o 3º ano para consolidar seu processo de alfabetização. Para tanto, o governo federal ofereceria incentivos financeiros e assistência técnica e pedagógica, visando à formação de 360 mil professores alfabetizadores (Santos, 2015).

No intuito de minimizar os efeitos das carências técnicas e administrativas de muitos municípios brasileiros, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apoiavam-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus formadores.
2. Materiais didáticos.
3. Avaliações sistemáticas.
4. Gestão, mobilização e controle social.

Partindo do pressuposto de que os quatro eixos de atuação citados acima seriam plenamente contemplados em todos os municípios brasileiros que aderiram ao Pacto e que, por terem assinado um protocolo de intenções, receberam recursos e apoio técnico do Ministério da Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se propôs a enfrentar a dura realidade, apontada por inúmeros estudos, da alfabetização precária de crianças no Brasil.

Inicialmente, pensou-se em um Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mas acabou-se chegando à conclusão de que o termo Programa não daria conta da abrangência que se pretendia alcançar. No entanto, é preciso considerar que em sendo um Programa, haveria a necessidade de se declarar de onde, exatamente, viria o orçamento que financiaria suas ações, obrigatoriedade que não se observava com o termo Pacto. Assim, se evidencia a retórica da disponibilidade de recursos e não a indicação precisa de uma linha orçamentária para as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). É preciso ressaltar que não houve consenso com os professores nem com a comunidade escolar que justificasse chamar o Programa de Pacto.

Em seus estudos acerca da temática, Santos (2015) ressalta o fato de que alfabetizar não é tarefa simples, ao contrário, trata-se de uma tarefa complexa, que traz consigo diversas variáveis, incluindo questões alheias à sala de aula. As dificuldades enfrentadas pelos professores para alfabetizar as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é uma realidade em todo o nosso país e tem sido tema recorrente em estudos, debates e reflexões nas últimas décadas.

A verdade é que existem várias razões que podem contribuir para as dificuldades do Brasil em alfabetizar as crianças na idade certa. Algumas delas, de acordo com Mortatti (2010), incluem:

1. Desigualdade socioeconômica: O Brasil é um país com grandes desigualdades socioeconômicas, o que significa que as crianças de famílias mais pobres geralmente têm menos acesso a recursos educacionais, como livros, materiais escolares adequados, professores qualificados e escolas bem equipadas. Essa desigualdade pode resultar em diferenças significativas no desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças, o que pode dificultar o processo de alfabetização.

2. Falta de investimento na educação: O Brasil, historicamente, investe menos em educação do que muitos outros países comparáveis. A falta de recursos financeiros pode impedir o acesso à educação de qualidade para crianças em áreas rurais ou periféricas das grandes cidades.

3. Qualidade dos professores: Os professores desempenham um papel fundamental na educação das crianças, mas nem sempre recebem formação e suporte adequados para alfabetizar efetivamente seus alunos. Isso pode resultar em uma falta de uniformidade no ensino da leitura e escrita em todo o país.

4. Método de ensino: O método de ensino utilizado para alfabetização pode influenciar significativamente o sucesso da aprendizagem. Muitos especialistas acreditam que o Brasil precisa adotar abordagens mais eficazes, baseadas em evidências científicas para a alfabetização, que priorizem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em detrimento da memorização mecânica de palavras, sílabas e letras.

5. Falta de apoio dos pais: O apoio dos pais é fundamental para o sucesso da educação de seus filhos, incluindo a alfabetização. Muitos pais no Brasil não têm acesso à educação adequada e podem não estar cientes de como apoiar e favorecer a alfabetização de seus filhos em casa.

Ao se tentar entender a problemática da alfabetização, deve-se considerar, ainda, que muito do que se vive hoje tem origem em nossa herança histórica de desigualdade e analfabetismo. Além disso, é preciso se levar em conta também o fato de que a capacidade de ler e escrever tornou-se, atualmente, um dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento do país (Mortatti, 2010).

Por isso, tem sido grande o esforço das várias esferas do poder público na busca de alternativas e soluções definitivas para o nosso fracasso na tarefa de alfabetizar as crianças na idade certa, uma vez que a capacidade de ler e escrever tornou-se, também, um dos principais índices considerados ao se avaliar a competência da escola pública e ao se estabelecer os níveis de desenvolvimento nacional. Por isso, é preciso entender este esforço num enclive de contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social.

Para compreender essa questão, é preciso considerar que a alfabetização é um fator crucial para o desenvolvimento humano e pode ter um impacto significativo no estabelecimento dos índices de desenvolvimento humano de um país. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida que leva em consideração três fatores: educação, saúde e renda per capita.

A alfabetização está diretamente ligada ao fator de educação do IDH, pois é uma das habilidades fundamentais que permitem que as pessoas tenham acesso ao conhecimento e à informação. Além disso, a alfabetização é essencial para outras áreas do desenvolvimento humano, como saúde e renda. Sabe-se que pessoas com baixos níveis de alfabetização podem ter maior dificuldade em compreender informações sobre saúde, como receitas médicas ou orientações sobre prevenção de doenças, por exemplo; isso pode resultar em um maior risco de doenças e menor acesso a cuidados de saúde.

Ademais, pessoas com baixos níveis de alfabetização podem ter dificuldades para conseguir empregos bem remunerados, o que pode afetar negativamente sua renda e qualidade de vida. Assim, a alfabetização é um fator determinante para o desenvolvimento humano, pois, permite o acesso ao conhecimento e à informação, afeta a saúde e o bem-estar e tem um impacto significativo na renda e na qualidade de vida da população. Por isso, investir em educação e na alfabetização é fundamental para melhorar os índices de desenvolvimento humano de um país.

Nesse sentido, Santos (2015) afirma que o esforço do poder público em equacionar o problema da dificuldade, enfrentada pelo Brasil, em alfabetizar as crianças na idade certa, se deve, em grande medida, ao fato de o analfabetismo prejudicar e até comprometer o desenvolvimento econômico, político e social do país. Portanto, especialmente em países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, a educação em geral e a alfabetização em particular são tratadas enquanto

possibilidades de crescimento, num cenário neoliberal; daí o motivo pelo qual as questões ligadas à implementação e à avaliação de políticas públicas para alfabetização ocuparem, atualmente, o cerne das discussões sobre educação.

De acordo com Gentili (1996), é evidente que, teoricamente, a educação esteve como pauta principal dos discursos políticos em diferentes tempos, contudo, na prática, ela é implantada em diferentes momentos para atender apenas à conjuntura do país e para dar respostas aos organismos internacionais que interferem diretamente na educação brasileira. Neste mesmo sentido, Assis (2016) nos chama a atenção para o fato de o PNAIC nascer como uma alternativa do governo brasileiro de fazer propostas para se garantir no cenário econômico-financeiro internacional, pois, se apresentava como um plano capaz de alfabetizar todas as crianças em uma idade certa. A autora destaca ainda que essa “idade certa” foi definida desconsiderando diferentes fatores que podem favorecer e/ou comprometer a aprendizagem.

Desse modo, não é de estranhar que a questão do analfabetismo seja um dos temas centrais da agenda política nacional há algum tempo no Brasil. Devido à sua complexidade e impacto social, os debates acerca das políticas públicas voltadas à alfabetização têm mobilizado um amplo segmento da sociedade em reflexões sobre os caminhos trilhados nessa área, sobre as diferentes propostas, encaminhamentos e métodos desenvolvidos em nosso país, sobre os rumos e desafios futuros colocados para as políticas públicas que contemplam o tema. Se as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita não são recentes em nosso país, a necessidade de se pensar sobre este tema e buscar soluções para estas dificuldades também não são.

Marcílio (2005) afirma que as primeiras iniciativas governamentais para combater o analfabetismo no Brasil remontam ao início do século XX, quando o governo do então presidente Nilo Peçanha criou o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que tinha como objetivo educar e alfabetizar populações indígenas e trabalhadores rurais.

Na década de 1920, a campanha de alfabetização do presidente Getúlio Vargas, conhecida como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), foi lançada para combater o analfabetismo no país. A campanha estabeleceu escolas noturnas e cursos para trabalhadores rurais e urbanos.

Durante os anos 1950 e 1960, com a industrialização crescente e a migração do campo para as cidades, surgiram novos desafios no combate ao analfabetismo. O governo federal e os governos estaduais criaram programas específicos para abordar a alfabetização de adultos e de jovens trabalhadores. Um exemplo é o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1961, que tinha como objetivo incentivar a educação e a cultura entre a população mais pobre do país.

Na década de 1990, o governo federal lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que buscava combater o analfabetismo funcional no país. O programa envolveu governos estaduais e municipais, organizações não governamentais e a sociedade civil em geral.

Desde então, segundo Ferraro (2012), o governo federal tem mantido programas e iniciativas para combater o analfabetismo, incluindo o programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, que tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade.

Diferentemente dos programas apresentados acima, que visavam “corrigir” um problema já estabelecido: o analfabetismo, o PNAIC, surgiu em 2012, com um caráter preventivo, pois, buscava evitar que as crianças chegassem ao final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever adequadamente.

Assim, ao propor a prevenção de uma alfabetização inadequada, o PNAIC objetivava contribuir com o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, aumentando suas chances de sucesso escolar e melhorando sua qualidade de vida. Além disso, ao garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas na idade certa, o PNAIC pretendia contribuir para a redução da repetência evasão escolar, problemas que podem levar ao abandono escolar e ao aumento do número de jovens e adultos sem escolarização adequada, e para a formação de uma população mais educada e preparada para o exercício da cidadania e atuação no mercado de trabalho.

O caráter preventivo do PNAIC também esteve relacionado à ideia de que é mais fácil e eficiente alfabetizar as crianças na idade certa, quando seu cérebro ainda está em fase de desenvolvimento e é mais receptivo à aprendizagem. Ao investir na alfabetização de qualidade e na formação de professores alfabetizadores, o PNAIC buscou prevenir a desigualdade educacional e garantir que todas as crianças brasileiras tivessem as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de sua origem socioeconômica ou geográfica.

Os estudos de Santos (2015), acerca do processo de implementação do PNAIC, destacam o fato de que o período de transição para a implantação de uma nova política educacional, e pelo fato de, à época, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ser uma ação recente, os seus efeitos e impactos ofereceriam, principalmente, questões das quais os poderes públicos em todos os níveis terão de se ocupar para alcançarem as metas de qualidade colocadas para a aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Silva; Cafiero, 2010). Além disso, muitos debates, discussões, estudos precisariam ser realizados para que se possa avaliar a efetividade das ações do Pacto na garantia de que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Convém ressaltar que as ações do PNAIC começaram a perder força aos primeiros sinais de crise do governo Dilma Rousseff. Já durante o governo Michel Temer, o PNAIC perdeu o status de política nacional, passando a configurar como um programa anexo a outras iniciativas mais declaradamente marcadas pelos interesses políticos e econômicos das classes dominantes que, afirmavam-se muito mais enquanto políticas de regulação e responsabilização, fortemente marcadas por avaliações externas elaboradas fora da realidade concreta do chão da escola e sem a participação do professor alfabetizador em sua elaboração.

Diante do exposto, é preciso que se diga que, o golpe de 2016, referindo-se ao *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, teve uma série de desdobramentos nas políticas educacionais do Brasil. Em seus estudos acerca do fenômeno do neoconservadorismo e a educação brasileira, Silva et al (2020) afirmam que o Brasil vivenciou nos últimos anos, em especial, a partir do ano de 2016, um período marcado pela intensificação do autoritarismo, com características antidemocráticas, baseadas em uma agenda de contrarreformas, que causaram um profundo retrocesso para os diferentes setores da vida contemporânea, sobretudo para a dimensão social, com reflexos nas políticas sociais, de modo geral e nas políticas educacionais, em especial.

O neoconservadorismo é entendido aqui, enquanto uma corrente política e ideológica que surgiu nas décadas de 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos, como uma resposta crítica ao liberalismo e ao socialismo. Os neoconservadores se diferenciam dos conservadores tradicionais ao adotarem uma

postura mais intervencionista na política externa, enfatizando a necessidade de ação militar para promover os interesses e valores do seu país.

O fortalecimento e a representatividade do neoconservadorismo no Brasil podem ser atribuídos a uma combinação de fatores políticos, sociais e culturais, dentre as quais é possível destacar a reação de uma parcela da sociedade contra o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), já que o Partido dos Trabalhadores, durante seus governos de 2003 a 2016, implementou políticas progressistas em várias áreas, como direitos LGBTQ+, direitos indígenas e ações afirmativas. Essas políticas despertaram reações e resistência de setores mais conservadores da sociedade brasileira, que se organizaram em movimentos e grupos neoconservadores para combater o que consideravam uma "ameaça" aos valores tradicionais. Essa parcela da sociedade brasileira ganhou maior representatividade durante os anos de governo do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que, claramente, representou o neoconservadorismo político, moral, religioso, econômico, entre outros. (Solano, 2019, p. 312).

Conforme aponta Chauí (2000), numa sociedade de raízes culturais conservadoras e autoritárias como a brasileira, a ideologia dominante exerce uma função ativa no enfrentamento das tensões sociais para manter a ordem social em momentos de explicitação das contradições sociais e das lutas de classe (Barroco, 2011). Neste contexto, arbitrariedade e violência tendem a ser naturalizadas, despolitizadas, instauram uma espécie lógica ilusória de que “os fins justificam os meios” e, como consequência são destituídas de suas determinações sociais.

Quase como um reflexo desse fenômeno que já começa a ganhar força no Brasil, o golpe de 2016, referindo-se ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, teve uma série de desdobramentos nas políticas educacionais do Brasil, dentre as quais podemos destacar: o congelamento de investimentos em educação causado pela Emenda Constitucional 95/2016, conhecida como "Teto dos Gastos", que limitou os gastos públicos por 20 anos, afetando áreas como a educação e comprometendo o financiamento adequado para o setor; redução de programas e políticas voltados à educação que, incluiu cortes no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e no Programa Universidade para Todos (ProUni), bem como uma diminuição nos recursos destinados ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES); a reforma do Ensino Médio implementada pelo governo pós-impeachment em 2017, que trouxe mudanças significativas no currículo, permitindo uma maior flexibilização e enfatizando a formação técnica e profissionalizante, em detrimento de uma formação mais abrangente e que, conduzida de forma centralizada, sem um amplo debate com a comunidade educacional, professores, estudantes e demais atores envolvidos e por não abordar questões estruturais mais profundas do ensino médio brasileiro, tem sido alvo de duras críticas pela maioria dos especialistas em educação; o desmonte de programas e instituições

relacionadas à educação, como a extinção do Ministério da Cultura e a incorporação do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao Ministério da Educação (MEC), por exemplo, medidas que levantaram preocupações acerca da perda de autonomia e a politização das decisões educacionais; o aumento, vertiginoso, das desigualdades educacionais, provocado pelos cortes de investimento e redução de programas, fazendo com que muitos estudantes de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social perderam oportunidades de acesso à educação de qualidade, aprofundando as disparidades já existentes em nosso país (Peroni; Caetano; Lima, 2017. p. 419).

No que tange a desconstrução das políticas públicas educacionais, voltadas à alfabetização, mais especificamente, nos governos pós-impeachment, é possível afirmar que a descontinuidade nas políticas públicas de alfabetização, como o PNAIC, por exemplo, provocada pela interrupção de programas e ações voltadas para a área, resultou em um desinvestimento na educação, afetando diretamente ações de alfabetização. Além disso, os governos subsequentes reduziram os recursos financeiros destinados à educação, impactando negativamente a implementação de políticas de alfabetização, pois, com menos investimentos, houve uma diminuição na capacidade do Estado em promover ações efetivas nessa área, como a continuidade do pagamento de bolsas aos professores alfabetizadores participantes das ações de formação continuada do PNAIC, por exemplo.

Peroni, Caetano e Lima (2017) ressaltam que houve também uma inegável mudança no enfoque das políticas educacionais, por meio da valorização da ideia de "despolitização" e "neutralidade", resultando em uma diminuição do caráter crítico e transformador das políticas de alfabetização, priorizando abordagens tecnicistas e pragmáticas, destituindo da capacidade de ler e escrever, seu caráter de poderoso instrumento de transformação social. É preciso destacar ainda, a ênfase dada às avaliações externas padronizadas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), resultando em uma maior pressão por resultados e em uma redução do tempo e dos recursos destinados à alfabetização em si. É preciso mencionar também a visível fragilização da formação de professores devido aos cortes de investimentos e à diminuição da importância dada à formação continuada, afetando diretamente a capacidade dos professores em implementar práticas eficazes de alfabetização.

Isso tudo, aponta para uma desconstrução das políticas públicas de alfabetização, especialmente no período que compreende os anos de 2016 a 2022, com redução de investimentos, enfraquecimento da formação de professores,

ênfase maior na avaliação e no desempenho, em detrimento de uma visão mais abrangente e crítica da alfabetização como um processo de formação integral dos indivíduos.

Além de Peroni, Caetano e Lima (2017), muitos outros autores abordam a temática do desmonte da educação no Brasil implementado pelos governos *pós-impeachment* da presidente Dilma Rousseff em seus estudos, a exemplo de Biroli (2016), Lima e Hypolito (2019), Lacerda (2019), Miguel (2016), Arelaro (2017), Souza (2016), Brito, Prado e Nunes (2017), Castro Neta, Cardoso e Nunes (2018), Silva, Brito e Nunes (2019), entre outros.

Como parte das ações que caracterizam o desmonte das políticas públicas no Brasil, é importante considerar que as regulamentações que legislam sobre a educação nacional, aprovadas a partir do ano de 2016, também evidenciam as manifestações neoconservadoras que impactaram a educação brasileira durante o conturbado contexto político do Golpe parlamentar de 2016, que retirou a então Presidenta da República Dilma Rousseff e que assumiu o vice-presidente Michel Temer, representante explícito da burguesia brasileira e que viria a colocar os planos políticos neoconservadores em rápida execução (Silva *et al.*, 2020, p. 27).

Ainda conforme apontam Silva, DAI'igna e Scherer (2020), o referido desmonte das políticas educacionais brasileiras pode ser observado também em Projetos de Lei tais como: Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017; Decreto nº 10.004/ 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares; Portaria nº 2.015/2019 que regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares-Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar-Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal; o Projeto de Lei 246/2019, que instituiu o “Programa Escola sem Partido”.

Assim, o tema de estudo aqui proposto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), é de grande relevância, uma vez que, se trata de uma política pública de abrangência nacional que envolveu a ação conjunta das várias

esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal). Além disso, sua implementação e substituição, relativamente recentes (lançamento nacional em 04 de outubro de 2012/Governo da Presidente Dilma e extinção em 2018 pelo governo Bolsonaro), portanto, não há, ainda, um corpo significativo de conhecimentos consolidado acerca de suas ações e resultados, especialmente no que diz respeito a efetividade de suas ações no processo de inclusão social dos estudantes de escola pública no ciclo do Ensino Fundamental I, carecendo de contribuições para a formação de referencial teórico que proporcione avanços no debate, discussões, reflexões e análises quanto à efetividade do Pacto no combate ao analfabetismo.

No município de Presidente Prudente, ainda hoje, não há estudos acerca da efetividade pedagógica do PNAIC. O que há são dados, documentos, relatórios, ou seja, informações “soltas”, desconexas, que carecem de tratamento, compilação, organização, análise, estudos aprofundados.

Nosso interesse em investigar a implementação do PNAIC enquanto estratégia de inclusão social dos alunos da escola pública vem da necessidade de ultrapassarmos o campo do horizonte teórico do Pacto para chegarmos ao campo da análise dos pressupostos políticos e ideológicos dessa política, visto que a ideologia da igualdade de oportunidades constitui um de seus pilares teóricos. Isso significa que a ideia por trás do PNAIC era a de que todas as crianças devessem ter as mesmas oportunidades de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Para Bobbio (2002, p. 48), a igualdade de oportunidade consiste em estabelecer “[...] chances ou pontos de partida” para que os indivíduos possam competir em situações que exigem disputa (mercado de trabalho; acesso a determinadas instituições) com as mesmas condições e oportunidades daqueles segmentos que já são legitimados socialmente.

Desse modo, em suas ações, o PNAIC buscou promover uma educação de qualidade para todas as crianças, especialmente àquelas que vivem em condições de vulnerabilidade social. Isso significa que não bastava apenas alfabetizar as crianças, era necessário também buscar a garantia que elas tivessem acesso a uma educação de qualidade ao longo de toda a sua trajetória escolar. Ao se pautar no horizonte da ideologia da igualdade de oportunidades, o PNAIC intencionava a universalização do acesso à educação básica e a padronização do trabalho docente nas turmas do ciclo de alfabetização em todo território nacional (Martins, 2016, p.119). Nessa perspectiva, segundo a autora, universalização do acesso à educação

básica e padronização do ensino da língua materna garantiriam às massas a apropriação equitativa, dentro dos saberes historicamente construídos, dos conhecimentos básicos necessários à formação das crianças, o que lhes garantiriam igualdade de condições na busca por melhores condições individuais de vida por meio da redução do fracasso escolar e da exclusão social.

Assim, o PNAIC esteve alinhado com a ideologia da igualdade de oportunidades, que defende que todos os indivíduos devem ter as mesmas oportunidades de desenvolver suas habilidades e de alcançar seus objetivos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural (Martins, 2016). A presença dessa ideologia em uma política pública que busca a universalização da alfabetização é importante porque reconhece que as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade brasileira, muitas vezes, impedem que algumas crianças tenham acesso às mesmas oportunidades de educação e desenvolvimento que outras. Assim, na busca pela promoção da igualdade de oportunidades por meio da alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa, o PNAIC, aparentemente, intencionava contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos os indivíduos pudessem ter as mesmas chances de desenvolvimento pessoal e profissional, no entanto,

[...] A ideologia da igualdade das oportunidades parte do pressuposto de que todas as pessoas, independentemente de sua origem ou classe social, são dotadas da capacidade de governarem suas vidas, de estabelecerem seus futuros, e, portanto, exercem pleno poder de decisão sobre seus destinos. Nessa perspectiva, aparece com uma condição correlacionada ao princípio de liberdade individual. Além de ingênua, essa concepção abre margem para interpretações que reforçam a ordem da vida cada vez mais privatizada, como por exemplo, dar a cada um dos indivíduos o direito e o poder de pesarem o valor de um em detrimento do outro sob a ótica do sucesso (Martins, 2016, p.102).

Desse modo, contraditoriamente a ideia postulada de igualdade de oportunidade, o PNAIC, constituiu um programa integrado de formação de professores que centralizava suas ações na preparação pragmática e imediatista dos docentes para executarem determinadas técnicas de ensino e de tratamento de conteúdos relativos à alfabetização das crianças até os oito anos de idade sem, contudo, abrir espaço para questionarem as contradições imanentes à sociabilidade burguesa ou mesmo a impossibilidade das instâncias de regulação política em implementar as promessas de educação universal e suficiente para todos os indivíduos (Martins, 2016, p. 188).

A relevância pessoal deste estudo, consiste, portanto, em trazer à discussão a dificuldade que a escola pública apresenta, desde os tempos mais remotos, em alfabetizar as crianças na idade certa, apesar das inúmeras iniciativas governamentais na proposição de estratégias de enfrentamento e superação dessa dificuldade. Socialmente, equacionar essa questão representa uma possibilidade real de transformação social, pois acreditamos que o domínio da leitura e escrita constitui um dos mais eficientes instrumentos de transformação da sociedade. Acreditamos ainda que esta investigação contribuirá sobremaneira para a compreensão do fenômeno aqui estudado, fazendo fomentar o debate científico em torno da questão das dificuldades de alfabetização dos estudantes da escola pública e, conseqüentemente, para o avanço do conhecimento em torno da temática.

Daí a necessidade de explicitação acerca do estágio atual da produção acadêmica em torno da temática, aqui possibilitada pela revisão sistemática da literatura, para, em seguida, oferecer conhecimentos que permitam a ampliação e o aprofundamento de um aspecto ainda não verticalizado em outros estudos, configurando em possibilidade de ampliação da fundamentação teóricas para futuros estudos que, contribuirão, tanto para a superação das dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros que se dedicam à tarefa de alfabetizar, quanto para fazer avançar o conhecimento científico.

## **2.1 Hipótese**

Nesta tese, partimos da hipótese de que o PNAIC não cumpriu o seu objetivo de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, como estratégia de erradicação do analfabetismo no Brasil e, mais especificamente, não se constituiu enquanto política educacional na formação dos professores alfabetizadores tampouco como mecanismo de inclusão social dessas crianças na cidade de Presidente Prudente.

## **2.2 Objetivo**

Para este trabalho, estabelecemos alguns objetivos que norteiam a nossa investigação os quais são expostos nos subitens seguintes.

### 2.2.1 Objetivo geral

Analisar o processo de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, identificando sua efetividade pedagógica (avanços e retrocessos) no processo de alfabetização das crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e enquanto mecanismo de inclusão social dessas crianças.

### 2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar a efetividade das diretrizes pedagógicas do PNAIC enquanto estratégia de inclusão social dos alunos da Educação Básica Municipal em Presidente Prudente.
- Avaliar os resultados obtidos pelo PNAIC (avanços e retrocessos) no processo de alfabetização, divulgados nos relatórios avaliativos semestrais, na cidade de Presidente Prudente.
- Especificar as fragilidades presentes no processo de elaboração e implementação do PNAIC que desfavorecem a efetivação de sua principal meta.
- Construir um referencial teórico acerca da implementação de políticas públicas educacionais destinadas à alfabetização de crianças do Ensino Fundamental I.

## 2.3 Resumo analítico dos capítulos

Além da introdução e da justificativa, esta tese traz ainda cinco seções cuja organização é descrita nos próximos parágrafos.

A primeira seção propõe uma exploração aprofundada por meio de uma revisão teórica e bibliográfica, acerca da temática de estudo, traçando um panorama histórico das complexidades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna em nosso país. Este exame minucioso, revela barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes e possibilita a análise das primeiras intervenções governamentais que deram origem às políticas públicas como as conhecemos hoje. Ao investigarmos a história das políticas públicas para a alfabetização em nosso país, temos como intuito, destacar sua intrínseca relação com os interesses do mercado e do capital, pois, consideramos crucial a compreensão de como as iniciativas para diminuir os índices de analfabetismo

sempre foram moldadas por agendas econômicas e comerciais, delineando um cenário onde a educação sempre esteve, inegavelmente, influenciada pelas forças do mercado. Desse modo, buscamos oferecer, não apenas uma análise detalhada das dificuldades encontradas no campo do ensino da leitura e escrita, mas também uma compreensão profunda das complexas dinâmicas entre política educacional e interesses econômicos, lançando luz sobre as raízes históricas das atuais práticas pedagógicas e das dificuldades enfrentadas pelo Brasil, ainda hoje, em alfabetizar nossas crianças na idade certa.

A segunda seção propõe um mergulho profundo na trajetória da evolução do conceito de alfabetização ao longo da história da educação brasileira. Por meio de um exame rigoroso, buscamos, além de contextualizar o conceito de alfabetização em termos históricos, apresentar o objeto central deste estudo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Desse modo, ao analisar o PNAIC, buscamos oferecer uma visão panorâmica do cenário educacional brasileiro, destacando os desafios enfrentados no ensino e aprendizagem da língua materna, que serviram como catalisadores para a criação e implementação desta política robusta e abrangente.

Nesta seção, portanto, além de expor claramente o problema de pesquisa do presente estudo, buscamos ainda, destacar sua grande relevância para o desenvolvimento de futuras políticas públicas voltadas para a alfabetização. Abordar a questão de maneira aprofundada, possibilitou revelar suas nuances e complexidades, bem como estabelecer uma argumentação sólida que demonstra a necessidade premente de uma intervenção eficaz e direcionada no que tange à temática da alfabetização no Brasil. A compreensão detalhada do problema em questão traz luz a trajetória do PNAIC e aponta para direções futuras, indicando áreas-chave sob as quais as políticas públicas podem ser reformuladas e melhoradas a fim garantir uma alfabetização abrangente e eficaz para as gerações vindouras, independentemente das condições intelectuais, sociais e econômicas da clientela atendida pela escola pública brasileira.

A terceira seção constitui um exame detalhado dos procedimentos metodológicos adotados para atingir os objetivos propostos neste estudo. O trajeto metodológico foi cuidadosamente delineado de modo a garantir uma investigação abrangente e precisa, possibilitando a constituição de um processo de pesquisa meticulosamente planejado, que contempla a escolha e justificativa dos métodos

qualitativos e quantitativos empregados. A coleta de dados foi realizada por meio de técnicas variadas, tais como revisão sistemática de literatura, entrevistas narrativas e análise de documentos atinentes ao campo de estudo.

Além disso, esta seção é composta pela descrição detalhada de todo o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa, abrangendo desde a seleção dos participantes até a análise dos dados obtidos. Procuramos apresentar, de forma detalhada e transparente, cada uma das etapas do processo de pesquisa, destacando os desafios encontrados e as estratégias de enfrentamento adotadas.

Convém mencionar que ao longo de todo o processo de pesquisa, foram estritamente observados os critérios éticos da investigação científica envolvendo seres humanos. Todas as diretrizes éticas e normativas foram rigorosamente seguidas, incluindo a obtenção de consentimento informado dos participantes, a preservação do anonimato e confidencialidade dos dados, além do respeito aos princípios de beneficência e justiça. A proteção dos direitos e bem-estar dos participantes foi uma preocupação central em todos os estágios da pesquisa, garantindo assim, a integridade e validade dos resultados obtidos.

Portanto, além de fornecer uma visão ampla e detalhada dos procedimentos metodológicos adotados, esta seção evidencia o compromisso ético desta pesquisa, estabelecendo um alicerce sólido para a validade e confiabilidade dos resultados apresentados neste estudo. Ao seguir rigorosamente os padrões éticos estabelecidos, buscamos assegurar, ao mesmo tempo e na mesma medida, a qualidade exigida dos estudos científicos, o respeito e a valorização dos indivíduos que participaram deste estudo, contribuindo assim, para o avanço do conhecimento acerca da temática de estudo.

A quarta seção, representa o cerne da investigação, pois, apresenta, de forma detalhada, os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica, além das análises e discussões realizadas. Nesta etapa do estudo, os dados coletados foram submetidos a uma análise rigorosa, a partir da utilização de uma variedade de técnicas estatísticas e qualitativas. Os resultados obtidos foram organizados de forma clara e coerente, destacando padrões, tendências e discrepâncias essenciais para a compreensão do fenômeno estudado.

Nesta seção, as análises, além da apresentação dos dados brutos, foram elaboradas interpretações profundas e significativas acerca desses dados. Esses resultados foram contextualizados à luz do referencial teórico previamente

delineado, permitindo a identificação de relações complexas e insights valiosos. Além disso, foram identificadas correlações e padrões inesperados, possibilitando a uma análise aprofundada das variáveis envolvidas.

No processo de análise e discussão dos resultados, diversas perspectivas foram consideradas, o que possibilitou a incorporação do contexto teórico, das considerações práticas e implicações significativas para a área de estudo. As conclusões parciais, cuidadosamente examinadas, proporcionaram uma compreensão aprofundada das descobertas e permitiram a formulação de hipóteses robustas para os resultados finais.

Convém ressaltar ainda, que, nesta seção foi dada ênfase às limitações do estudo, reconhecendo os desafios presentes ao longo de todo processo de efetivação da pesquisa e identificando áreas que exigem investigação futura. Ao adotar uma abordagem reflexiva e crítica, este trabalho oferece uma visão holística e equilibrada das descobertas, reconhecendo tanto suas contribuições quanto às áreas que demandam maior exploração.

A apresentação dos resultados de maneira aprofundada, por meio da análise de suas implicações e discussão de suas possíveis interpretações, esta seção contribui para o avanço do conhecimento na área e contribui com o estabelecimento de um sólido fundamento para as conclusões finais da pesquisa, destacando sua relevância e impactos em seu campo de estudo.

A quinta seção, representa um momento crucial de reflexão e análise, no qual as considerações parciais em torno da temática abordada são apresentadas. Neste estágio da pesquisa, é importante contextualizar os resultados obtidos dentro do quadro teórico e prático estabelecido, possibilitando a compreensão das implicações e significados subjacentes.

Ao longo desta seção, demos ênfase às realizações alcançadas, às lacunas identificadas e aos desafios enfrentados ao longo do processo de pesquisa. A análise crítica dos resultados buscou ressaltar as contribuições relevantes ao campo de estudo e destacar as áreas onde a pesquisa pode ser refinada e expandida.

Para finalizar a síntese dos capítulos que compõem esta tese, é importante mencionar nosso desejo sincero de que os conhecimentos construídos por meio da efetivação deste estudo, fomentem discussões em torno da temática e possibilitem reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a servir como referência aos

proponentes de futuras políticas públicas para a alfabetização que objetivem constituir-se enquanto mecanismo de inclusão social dos estudantes dessa etapa do processo de escolarização.

Acreditamos que este estudo possa constituir um importante catalisador para discussões continuadas e ações concretas em prol da melhoria do sistema educacional de modo geral e, em especial, no aprimoramento de nossa capacidade de alfabetizar todas as crianças brasileiras na idade certa.

Na medida em que oferece uma análise aprofundada dos desafios enfrentados no contexto da alfabetização em nosso país, esperamos que este estudo se constitua em fonte de referência e inspiração para os proponentes de futuras políticas públicas destinadas à alfabetização. Isso porque os conhecimentos aqui construídos, podem servir como guia sólido e confiável para a elaboração de estratégias eficazes e efetivas no campo da alfabetização, influenciando a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que, além de abordar as lacunas presentes no processo de ensino e de aprendizagem da língua materna e que, de fato, se constituam em instrumentos poderosos de inclusão social.

Ao considerarmos que vivemos em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado, torna-se fácil concluir que a inclusão social dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é fator crucial para seu sucesso acadêmico e continuidade de sua trajetória escolar, bem como seu desenvolvimento pessoal e social. Conforme aponta Paulo Freire (1987), a capacidade de ler e escrever, de forma crítica e consciente, constitui uma poderosa ferramenta, por meio da qual indivíduo pode adquirir habilidades básicas para viver em uma sociedade letrada, mas, mais que isso, constitui um caminho seguro para o estabelecimento da autonomia, da confiança e da participação ativa na sociedade, com vistas a sua transformação.

Por tudo isso, desejamos que, além de informar, este estudo inspire e conduza a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que, de fato, considerem os saberes dos professores-alfabetizadores e os capacite para uma prática consciente e comprometida da docência; que envolvam as comunidades; que ofereçam oportunidades educacionais equitativas a todos os estudantes, independentemente de suas origens e/ou condições intelectuais, sociais ou econômicas.

Desse modo, ao fornecer uma base sólida para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais inclusivas e orientadas para resultados efetivos, este estudo pretende ser um farol de esperança para educadores, pais, estudantes, gestores e proponentes de políticas que materializem o poder transformador da educação, que, acima de tudo, possibilitem o estabelecimento de uma sociedade mais justa, igualitária, plural, inclusiva e compassiva, por meio da oferta de uma educação de qualidade para todos.

### 3 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA E O PNAIC

Retomando o que foi mencionado anteriormente, os estudos de Santos (2015) ajudam a compreender que as dificuldades enfrentadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna não são recentes em nosso país, assim como a necessidade de se propor alternativas para o enfrentamento dessas dificuldades também é uma preocupação antiga do poder público (Santos, 2015).

De acordo com Mortatti (2010), as primeiras iniciativas no âmbito do que hoje se conhece como políticas públicas, no que tange a alfabetização, datam do final do século XIX. Segundo Holanda (1977), dados do primeiro Censo brasileiro, em 1872, revelam que a taxa de analfabetismo para o conjunto do país é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, revendo que maioria dos brasileiros nessa faixa etária, à época, não sabia ler nem escrever. Essa taxa de analfabetismo era ainda mais elevada nas áreas rurais e entre a população negra e mestiça. Por outro lado, a taxa de alfabetização era relativamente alta entre a elite urbana, composta por pessoas brancas e de classe alta. Esses dados refletem as profundas desigualdades sociais e educacionais existentes na época, bem como a falta de políticas públicas voltadas para a educação e, especialmente, para a alfabetização da população em geral.

Tal situação se manteve inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890, cujos dados revelavam uma discreta redução na taxa de analfabetismo em relação ao primeiro censo de 1872, mas, ainda assim, o índice continuava muito alto, já que taxa de analfabetismo no país em 1890 era de cerca de 75%, o que significa que três em cada quatro brasileiros eram analfabetos no início da República e rendeu ao Brasil a triste e vergonhosa posição de campeão mundial do analfabetismo. Holanda (1977) ressalta que, nesse período, praticamente não houve ações destinadas à reversão desse quadro, já que, segundo o imperador do Brasil, “[...] a educação, especialmente a instrução primária, sempre parecerá, efetivamente, a necessidade fundamental do povo” (Holanda, 1977, p. 07).

Assim como no censo anterior, a taxa de analfabetismo era mais alta nas áreas rurais e entre a população negra e mestiça. Ainda que tenha havido uma melhoria em relação ao primeiro censo, os dados do segundo censo revelaram que a situação da educação no país continuava a ser um grande desafio para as

políticas públicas. Além disso, os dados do segundo censo também apontaram para uma concentração da população em áreas urbanas, o que pode ter sido resultado do processo de industrialização e da busca por oportunidades de trabalho nos centros urbanos. A educação, no entanto, ainda não era acessível para grande parte da população, o que evidenciava a necessidade de se pensar em políticas públicas que levassem a educação para o maior número possível de brasileiros.

É possível afirmar, portanto, que os censos realizados no século XIX, em especial o primeiro e o segundo, mostraram uma evolução da educação insuficiente em nosso país e, conseqüentemente, a necessidade de luta constante pela universalização do acesso à escola e à alfabetização. A partir daí, foram implementadas políticas públicas para a melhoria da educação no país, como a criação de escolas, a formação de professores e a promoção de campanhas de alfabetização.

A partir de 1890, o Brasil passou por diversas campanhas de alfabetização, muitas das quais foram promovidas pelo governo federal em parceria com entidades privadas e religiosas. Conforme aponta Niskier (1995), algumas das principais campanhas de alfabetização realizadas nesse período foram:

Campanha de Rui Barbosa: Em 1890, o então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, lançou a primeira campanha nacional de alfabetização do país, conhecida como "Campanha de Instrução", cujo objetivo era reduzir os altos índices de analfabetismo no país que, na época, alcançavam em torno de 80% da população. A campanha contou com a colaboração de professores, estudantes e voluntários, que percorreram o país ensinando a ler e escrever aos adultos.

1. Campanha do SESI: Em 1947, o Serviço Social da Indústria (SESI) lançou a campanha "Brasil Alfabetizado", que tinha como objetivo alfabetizar os trabalhadores da indústria. A campanha contou com a colaboração de sindicatos e associações de trabalhadores, que ajudaram a mobilizar as comunidades e a promover a alfabetização nas fábricas.

2. Campanha da Legalidade: Em 1961, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, lançou a campanha da "Legalidade", objetivando a defesa da posse do vice-presidente João Goulart após a renúncia do presidente Jânio Quadros. Durante a campanha, Brizola convocou a população para lutar pela democracia e pela alfabetização, promovendo a criação de escolas e a capacitação de alfabetizadores voluntários.

3. Campanha do Mobral: Em 1967, o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como objetivo promover a alfabetização e a educação de jovens e adultos. O Mobral contou com a colaboração de empresas, organizações civis e religiosas, além de professores e voluntários, que percorreram o país promovendo a alfabetização e a formação educacional básica.

Essas campanhas de alfabetização tiveram sua importância na redução dos índices de analfabetismo no país, contribuindo para a melhoria da educação e para o desenvolvimento social e econômico do Brasil.

No entanto, é preciso esclarecer que, durante muito tempo no Brasil, essas iniciativas acabavam falhando em sua tarefa por não levarem em conta o caráter complexo e multifacetado que o processo de alfabetização possui, além de desconsiderarem também as ações humanas nele envolvidas. Ao longo de 130 anos de história da alfabetização brasileira, as políticas públicas a elas destinadas sempre tenderam a centralizar seus esforços em um ou em alguns de seus aspectos, desconsiderando seu caráter humano e político ao estabelecer a opção por determinadas correntes teóricas que lhes darão sustentação (Mortatti, 2010).

Em seus estudos sobre a história da alfabetização no Brasil, Mortatti (2010) revela que mesmo antes da Proclamação da República, os governantes e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo, já demonstravam preocupação com a questão da alfabetização. Porém, foi somente após a primeira década da República que as práticas sociais de leitura e escrita em língua materna passaram a fazer parte das instituições escolares, ou seja, passaram a ser

“[...] ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano” (Mortatti, 2010, p. 2).

Desse modo, é possível perceber que a preocupação com a questão da alfabetização no Brasil, sempre esteve atrelada a outras esferas e intenções que ultrapassam os muros escolares, como o desenvolvimento social, o crescimento econômico e o progresso industrial e tecnológico, portanto, preocupação e interesse sempre vinculados às questões do mercado, do capital. Isso revela a relação direta entre desenvolvimento socioeconômico do país e a capacidade de ler e escrever dos cidadãos, bem como de seu desenvolvimento educacional como um todo. A partir da

década de 1930, de acordo com os estudos de Mortatti (2010) com a unificação em nível federal das iniciativas políticas em todas as esferas da vida social, a educação de modo geral e a alfabetização de modo particular, começaram a fazer parte de políticas e ações dos governos estaduais, uma vez que passaram a ser compreendidas enquanto áreas importantes para a efetivação do desenvolvimento nacional. Desde então, a quantidade de indivíduos alfabetizados sempre foi determinante para o estabelecimento de índices de desenvolvimento do país. É por isso que, cada vez mais, os índices de alfabetização estão no centro da elaboração e implantação de políticas públicas que buscam solucionar o problema do analfabetismo no Brasil.

Santos (2015) ressalta que no Brasil, assim como em muitos outros países em desenvolvimento, as políticas públicas sociais, de modo geral, e as destinadas à educação de modo particular, sempre refletiram os diferentes papéis assumidos pelo Estado, suas posturas, ações e intervenções. Isso porque, no Brasil, a educação é uma das áreas prioritárias para as políticas públicas sociais, pois, é vista como um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. No entanto, o Estado brasileiro tem assumido diferentes papéis em relação à educação ao longo da história. Assim, quando se pretende discutir a implementação de políticas educacionais, a análise das configurações do Estado sempre ocupa lugar de destaque (Moraes, 2009).

Desse modo, para compreender a efetividade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto estratégia de inclusão social, torna-se fundamental traçar a trajetória histórica da relação existente entre o capitalismo e as políticas públicas, evidenciando a estreita relação entre as mudanças nas configurações do Estado, no capitalismo e nas políticas públicas sociais, em geral, e nas políticas educacionais em particular.

Antes, porém, é preciso que fique claro o conceito de política pública, aqui utilizado. Segundo Lamounier (1982) compreender o significado das políticas públicas implica em um esforço duplo: se por um lado é preciso entender sua dimensão técnico-administrativa, a fim de verificar sua efetividade e seu resultado prático para a sociedade; de outro lado, é preciso reconhecer que toda política pública é uma forma de intervenção nas relações sociais em que o processo decisório condiciona e é condicionado por interesses e expectativas sociais.

Conforme aponta Fernandes (1996) desde o século XX, existe um consenso

universal quanto ao papel do Estado enquanto provedor de uma série de bens e serviços públicos, visando promover a justiça social. Compreender o que isso representa, historicamente, requer a observação de dois movimentos históricos: a mudança do papel do Estado na economia e o avanço da cidadania.

Santos (2015) esclarece que no Brasil, bem como grande parte dos países da América Latina, esses movimentos passam a ser observados a partir da década de 1980 (período em que o país se encontrava no início de sua trajetória rumo às conquistas sociais). Segundo Peroni (2003) neste mesmo período, o chamado “mundo globalizado” passava por um processo de redefinição da função do Estado enquanto executor de políticas sociais. Esse processo ameaçava, diretamente, os direitos conquistados através das lutas das classes trabalhadoras, já que, tal redefinição, propunha a diminuição da atuação do Estado como executor das políticas sociais.

Como parte deste contexto, é fundamental que a função social da escola seja redefinida, já que, para os setores vinculados ao capital, a educação é um poderoso instrumento da reestruturação produtiva, pois, além de poder formar mão de obra adequada às novas exigências do mercado, também pode formar uma cultura adequada aos novos tempos em que o mercado é parâmetro de qualidade. Esse pressuposto de que a escola e a educação devam estar a serviço dos interesses capitalistas, é parte de um diagnóstico formulado pela teoria neoliberal e partilhado pela Terceira Via, que responsabiliza o Estado pela crise atual, “acusando-o” de ter gasto demais com políticas sociais, ocasionando inflação e crise fiscal. É por isso que, nessa perspectiva, o Estado é considerado ineficiente e improdutivo, devendo assim, ceder seu lugar ao mercado como novo regulador das relações sociais.

Em sua análise, Peroni (2003) esclarece que, enquanto o neoliberalismo propõe o Estado mínimo e restrições à democracia, pois, entende que ela atrapalha o livre andamento do mercado por conta da redistribuição de renda que faz através das políticas sociais, a proposta da Terceira Via – que “[...] pretende ser uma alternativa entre o neoliberalismo e a antiga socialdemocracia” (Peroni, 2008, p. 3) é reformar o Estado e “radicalizar” na democracia. De acordo com essa concepção, o parâmetro desta proposta de reforma do Estado é a administração gerencial com os princípios de mercado, assim caberá ao Estado apenas as tarefas de coordenar e avaliar as políticas sociais que, serão executadas em parceria com a sociedade civil.

Assim, segundo a autora, a referência da gestão pública passa a ser a lógica empresarial, também chamada de gestão gerencial ou quase mercado.

Conforme aponta Santos (2015), a noção de quase mercado, segundo as concepções de Oliveira e Souza (2003), diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, tanto do ponto de vista operativo quanto do ponto de vista conceitual, por isso, pode ser implantada no setor público sob a alegação de supostas melhorias. Nas bases do campo conceitual do quase mercado está a ideia de que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado, assim, a propriedade continua sendo estatal, mas o setor público passa a ser orientado pela lógica do mercado. No entanto, o novo parece ser mesmo a gestão democrática, já que, ao longo da história do Brasil a gestão pública, das políticas sociais e da própria educação sempre esteve vinculada ao mercado, ao patrimonialismo, ao clientelismo.

É preciso considerar que as mudanças ocorridas ao longo da história do Brasil foram proporcionadas pelos pactos pelo alto, o que sempre garantiu a manutenção de grupos mais conservadores no poder. Esses pactos e acordos, no entanto, não foram capazes de impedir que o povo brasileiro vivenciasse na década de 1980, um momento de grande participação popular e de grande organização na luta por seus direitos. No entanto, a construção da democracia em nosso país, sempre se deparou com grandes obstáculos como o processo de abertura pactuado com as forças da ditadura, o impacto das estratégias do capitalismo para superação de sua crise (o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva) que vinham em sentido contrário a esse movimento de democratização (Peroni, 2008).

Neste contexto, Santos (2015) aponta para o perceptível esvaziamento da democracia e a separação entre o econômico e o político se evidencia. Com isso, as parcerias público/privadas ganham força na medida em que um Estado em crise não pode executar políticas, tendo de repassá-las à sociedade civil, cujo enfoque acaba sendo os mais pobres, como estratégia de se evitar o caos social. Seguindo essa tendência de parceria, a partir da década de 1980, estabeleceu-se no Brasil, uma parceria entre órgãos públicos do Estado e docentes pesquisadores das universidades públicas, para elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas voltadas à educação (Mortatti, 2010).

Em seus estudos acerca da temática, Santos (2015) salienta que tal parceria, iniciada na década de 1980, se intensificou na década de 1990, com a reforma do Estado brasileiro, justamente no período em que o ensino e a

aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser questionadas de maneira sistemática e oficial, através de avaliações externas como SARESP e Provinha Brasil, uma vez que, encontra-se nesta etapa de escolarização o maior contingente da população brasileira que fracassa na escola pública.

Diante disso, fica fácil perceber os reais interesses dos governantes das diversas esferas em concentrar seus esforços na elaboração e implantação de políticas públicas voltadas à alfabetização, como o PNAIC, elaborado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (Estado brasileiro que possui um dos piores índices de analfabetismo), fortemente marcado por um discurso oficial de mudança redentora propiciada pela educação do povo brasileiro.

No Brasil, assim como em muitas outras sociedades capitalistas, a preocupação com a educação popular sempre ocupou o cerne dos debates, discussões e discursos políticos oficiais que encerram intenções e tendências veladas, não ditas, nos quais se camuflam os reais interesses de manutenção da função reprodutora da escola.

Historicamente no Brasil, o processo de escolarização dos filhos das classes trabalhadoras sempre esteve fortemente marcado pela desigualdade e exclusão. No entanto, conforme postulava Paulo Freire (2000) o ser humano é capaz de aprender com a própria vida e de compreender a existência a partir de si mesmo, e a educação, enquanto parte de uma totalidade política e social, é, em sua essência, um ato de conhecimento e de conscientização que pode contribuir, significativamente, com o processo de humanização, favorecendo a constituição de uma consciência libertadora. Adamis e Andreis (2012) afirmam que a escola é, por excelência, o local onde a criança tem oportunidade de formar-se enquanto indivíduo, no que se refere ao seu desenvolvimento pessoal, social e de cidadania. Nesse sentido, o papel do professor se amplia, pois, por meio de sua práxis pedagógica, deverá criar condições favoráveis para que o estudante possa se constituir enquanto cidadão e a ampliação de sua condição de leitor é fundamental para isso aconteça.

Para Paulo Freire (1987), alfabetização é educação e educação é o poder que impulsiona transformações no homem e na sociedade, possibilitando a sua independência e a sua libertação. Assim, em consonância com as concepções de

Paulo Freire, a alfabetização é compreendida aqui, como instrumento de inclusão social do estudante, na medida em que o instrumentaliza para compreender sua condição, se perceber enquanto ser social e histórico, inserido em uma estrutura social que pode ser transformada por meio do exercício consciente da cidadania.

No entanto, é preciso considerar que, no Brasil, a educação vem sendo conduzida num cenário neoliberal que influencia e, muitas vezes, determina as ações referentes ao funcionamento da educação, como é o caso das políticas públicas educacionais, fortemente marcadas pelos preceitos do neoliberalismo. Na verdade, desde a década de 1990, o cenário educacional no Brasil tem sido marcado pela ideologia e pelas ações de políticas neoliberais. É sabido que não há neutralidade possível nas políticas públicas de modo geral, pois, expressam valores e concepções de um determinado contexto histórico que, em países capitalistas, como é o caso do Brasil, é sempre fortemente marcado pelos interesses dos detentores do poder que, devido a necessidade permanente de manutenção do *status quo*, são, muitas vezes, obrigados a contemplar em suas ações as necessidades dos dominados.

A análise da realidade educacional brasileira atual, revela que inúmeras ações governamentais que se constituem em políticas, programas e projetos, elaborados e implementados com o intuito de melhorar a qualidade da escola pública, porém, tais ações só poderão ser compreendidas num contexto social-econômico. Se nos dias atuais a educação apresenta avanços é porque as condições de acesso a outros bens e serviços, também estão disponíveis e acessíveis a todos, principalmente para as classes empobrecidas, discriminadas, exploradas e abandonadas historicamente (Bordignon; Paim, 2015, p. 111).

Enquanto professora alfabetizadora, atuando em escola pública de periferia, num bairro que possui um dos piores IDH da cidade, lido cotidianamente com o processo dialético da construção do saber e acredito que o grande desafio da escola pública na atualidade seja promover equidade de oportunidades a todos, por meio da oferta de uma educação de qualidade, fazendo com que a capacidade de ler e escrever se configure, de fato, num poderoso instrumento de inclusão social dos filhos das classes trabalhadoras. Só assim, poderemos construir uma sociedade mais justa e igualitária e isso, definitivamente, não se dará por meio da implementação de políticas públicas educacionais neoliberais, como é o caso do *grapho game*, por exemplo, uma ação do Ministério da Educação, durante o governo

do Presidente Jair Messias Bolsonaro, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender.

Para este estudo, foram analisadas produções (Dissertações e Teses) produzidas entre os anos de 2015 e 2018 a partir da consulta nas seguintes bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Google Acadêmico (nacionais, ERIC, Latindex, Rcaap.t e IARS (internacionais), que abordassem o PNAIC como temática central de estudo.

Convém mencionar aqui que, antes de iniciarmos as buscas nas bases de dados internacionais, minha orientadora e eu, decidimos suprimir as três bases de dados originalmente propostas (Eric, Latindex e IARS) por uma única base de dados internacional, o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal - Teses e Dissertações (Rcaap-t) que, inicialmente, não havia sido, por nós, considerado como possibilidade. Tal decisão foi fundamentada a partir de critérios de relevância, abrangência e acessibilidade, uma vez que o Rcaap-t constitui uma plataforma centralizada para teses e dissertações acadêmicas em Portugal, que oferece uma vasta gama de recursos particularmente pertinentes ao escopo da nossa pesquisa.

Segundo Bazílio e Gracioso (2020), o RCAAP reúne documentos de natureza científica e acadêmica, que incluem artigos científicos, teses e dissertações, comunicação e conferência. Tais materiais se encontram disponíveis em repositórios, diretórios, além de revistas científicas conceituadas do Brasil, de Portugal e de outros países.

Além disso, a decisão de focar em uma única base de dados internacional foi apoiada pela orientação acadêmica e sugestão da estimada professora Sanya Fernanda Nunes Rodrigues, uma das participantes da banca durante o evento do Colóquio de Pesquisa. A referida professora possui vasta experiência e conhecimento que pesaram bastante na nossa escolha. Ademais, consideramos que a decisão de concentrar as buscas no Rcaap-t, além de nos assegurar a relevância direta ao contexto deste estudo, ainda constitui um fator facilitador de análises aprofundadas e síntese das descobertas, garantindo, qualidade e precisão dos dados que fundamentam esta tese.

A busca em bases de dados nacionais e internacionais nos garantiu uma pesquisa atualizada e baseada em evidências recentes e confiáveis. Isso porque as bases de dados escolhidas, possuem publicações científicas de teses e dissertações relevantes à compreensão da temática pesquisada neste estudo, o que nos permitiu

a obtenção de uma visão abrangente e atualizada sobre o assunto em questão. Outra vantagem que a busca em bases de dados nacionais e internacionais nos proporcionou, refere-se ao acesso a uma ampla gama de perspectivas e abordagens teóricas em nosso campo de estudo. Dessa forma, nos foi possível avaliar as diferenças e semelhanças entre as abordagens teóricas em diferentes países e culturas e, também, identificar as lacunas deixadas por outros estudos e estabelecer oportunidades para futuras pesquisas.

É importante destacar que a busca em bases de dados nacionais e internacionais é uma prática comum na pesquisa acadêmica, quase que obrigatória em estudos de doutorado, e faz parte das boas práticas científicas. Ao acessar uma ampla variedade de informações e materiais, tivemos a certeza de que nosso estudo está fundamentado em conhecimentos atuais e confiáveis, logo, contribuirá com o avanço do conhecimento científico.

Para melhor visualizar os resultados obtidos, elaboramos o **quadro 1** com os trabalhos que se aproximam do nosso interesse de pesquisa.

Quadro 1 - Amostra dos estudos analisados

<b>Bases de busca</b>	<b>Número de trabalhos</b>
Portal de periódicos da Capes	09
Google Acadêmico	05
Rcaap	02
<b>Total</b>	<b>16</b>

Fonte: A autora.

Já a escolha pela revisão bibliográfica se deu em função de acreditarmos que a realização da revisão de literatura constitui uma etapa fundamental na elaboração de uma tese em educação. Isso porque uma tese é um trabalho acadêmico que se baseia na pesquisa de fontes diversas para desenvolver um argumento original sobre um tema específico. A revisão bibliográfica, de acordo com Brizola e Fantini (2017), é importante porque permite que o pesquisador se familiarize com as pesquisas já realizadas na área de educação em que está trabalhando, conhecendo os principais autores, as teorias e os debates já existentes acerca da temática. Isso é essencial para que o pesquisador possa construir um argumento sólido e coerente, fundamentado em evidências empíricas e em teorias consolidadas.

Brizola e Fantini (2017) destacam ainda que a revisão bibliográfica permite que o pesquisador identifique lacunas na literatura e possíveis direções para futuras pesquisas. Isso é importante porque contribui para o avanço do conhecimento em torno da temática estudada e permite que o autor da tese faça uma contribuição original para o campo estudado. Por fim, Bento (2012) ressalta que a revisão bibliográfica ajuda o pesquisador a se situar na tradição acadêmica da área de estudo na qual está trabalhando, permitindo-lhe um posicionamento crítico em relação às pesquisas já realizadas e desenvolva um trabalho original e relevante, que contribua, de fato, para o avanço do conhecimento científico já disponível acerca de seu objeto de estudo.

Neste estudo, optamos pela revisão sistemática de literatura por se tratar de um método rigoroso de pesquisa que envolve a busca, seleção e avaliação crítica de um conjunto de estudos relevantes em um determinado campo de pesquisa. Trata-se de uma das formas mais valorizadas e comuns de revisão bibliográfica em estudos de doutorado, pois, constitui uma maneira sistemática e transparente de analisar as evidências disponíveis sobre um tópico específico (Vogt; Gardner; Haeffele, 2012; Cano, 2006; Gorard, 2013).

A Revisão Sistemática (RS) é um método de pesquisa científica que visa reunir de maneira organizada, criteriosa e abrangente todas as informações pertinentes a um tema específico, como é o caso da constituição do PNAIC enquanto instrumento de inclusão social dos estudantes do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (1.º ao 3.º ano), conforme abordado nas produções selecionadas. Para garantir a replicabilidade e atualização do estudo, é essencial estabelecer um protocolo de ação detalhado, permitindo que outros pesquisadores sigam os mesmos passos descritos (Petticrew; Roberts, 2006; Costa; Zoltowski, 2014).

Segundo Xavier e Bartholo (2019), no caso da pesquisa em educação, é bastante complexo conseguir realizar uma revisão sistemática a partir de estudos considerados padrão-ouro, ou seja, estudos que representam o ponto de referência em uma determinada área de pesquisa, sendo considerados como a melhor evidência disponível para responder a uma pergunta ou investigar um fenômeno específico. Desse modo, Petticrew e Roberts (2006) destacam que, na ausência de evidências provenientes de estudos padrão-ouro, pode-se trabalhar com as

melhores evidências disponíveis, evitando-se assim, segundo os autores, o risco de se alinhar uma série de estudos tendenciosos.

Por meio da revisão sistemática de literatura, foi possível identificarmos as lacunas existentes na literatura, avaliarmos a qualidade e relevância dos estudos já existentes acerca do nosso objeto de estudo, e elaborarmos uma síntese dos achados em nosso campo específico de estudo. Isso contribuiu para que nossa pesquisa estivesse baseada em uma sólida fundamentação teórica e empírica, uma vez que nos possibilitou estarmos cientes do estado da arte no campo. Outra vantagem proporcionada pela realização da revisão sistemática foi a possibilidade de obtenção de uma visão abrangente e imparcial acerca dos estudos realizados sobre o PNAIC. Por meio da análise crítica dos estudos selecionados, pudemos avaliar as limitações e fraquezas das pesquisas existentes, e identificar as áreas que precisam de mais investigação.

Brizola e Fantini (2017) destacam o fato de que, ao realizar uma revisão sistemática, o pesquisador deve seguir um conjunto de critérios bem definidos para selecionar os estudos relevantes e avaliar a qualidade da evidência disponível. Tais critérios incluem a definição clara da questão de pesquisa, a identificação de termos de busca relevantes, a seleção dos estudos com base em critérios pré-estabelecidos, a extração e a síntese dos dados dos estudos incluídos e a avaliação crítica da qualidade dos estudos. Para Morandi e Camargo (2015), a revisão sistemática de literatura é uma ferramenta valiosa para a pesquisa em nível de doutorado, pois ajuda o pesquisador a coletar e analisar dados de forma rigorosa e sistemática, além de fornecer uma base sólida e confiável para a elaboração de uma pesquisa original e relevante.

Para a realização da revisão sistemática de literatura presente neste estudo, realizamos acesso ao Catálogo Nacional de Teses e Dissertações da CAPES, além de consulta em banco de dados nacionais como o Google Acadêmico e em um banco de dados internacional, o Rcaap.t, com o objetivo de selecionar estudos com características semelhantes a esta tese.

A opção pelo Catálogo Nacional de Teses e Dissertações da CAPES e pelo Google Acadêmico se deu em função de oferecerem acesso a uma ampla variedade de fontes, incluindo teses e dissertações, artigos científicos, relatórios de pesquisa e outras publicações acadêmicas relevantes para a área de estudo desta pesquisa. Além disso, as fontes encontradas nesses catálogos são geralmente confiáveis, pois

passam por um processo rigoroso de revisão por pares antes de serem publicadas. Um outro fator determinante para escolha dessas duas bases de dados foi o fato de que esses catálogos são atualizados regularmente, o que garante a possibilidade de acesso a informações recentes e relevantes sobre o tema desta pesquisa. Para finalizar, destacamos ainda o fato de que o acesso a esses catálogos é relativamente fácil e totalmente gratuito, possibilitando a obtenção de informações relevantes sem muito investimento de recursos financeiros e/ou tempo.

Já a opção pelo acesso em base de dados internacional se deu em função de uma necessidade, quase que obrigatória para uma tese, pois, por meio do acesso em base de dados internacionais, é possível ao pesquisador, ampliar o escopo de sua pesquisa ao se beneficiar de uma maior diversidade de fontes de dados, o que, além de ampliar o escopo da pesquisa, pode enriquecer a análise. Além disso, com este procedimento, o estudo adquire comparabilidade internacional, já que os dados internacionais são padronizados e permitem a comparação entre países e regiões. Ao utilizar fontes de dados internacionais, a pesquisa pode, ainda, se beneficiar de uma maior validade externa, pois, as descobertas podem ser generalizadas para contextos além do país ou região específica onde a pesquisa foi realizada. Ademais, ao utilizar base de dados internacionais, o pesquisador pode ajudar a fazer a ciência avançar na fronteira do conhecimento, pois, permite a pesquisa de tópicos que não foram amplamente explorados ou que ainda não foram investigados em uma perspectiva global.

A escolha pela revisão sistemática de literatura em detrimento de outras modalidades de revisão de literatura, se deu em função de a revisão sistemática ser considerada por muitos autores, como Pádua (2002), por exemplo, uma metodologia mais rigorosa e sistemática de busca e avaliação da literatura disponível, em relação a outras modalidades de revisão de literatura, tais como, a revisão narrativa ou a revisão scoping etc. Pádua (2002) destaca que enquanto as outras modalidades podem envolver uma busca menos ampla e menos rigorosa da literatura, a revisão sistemática segue um protocolo pré definido e transparente, incluindo a definição clara dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos, a busca ampla e sistemática da literatura relevante, a avaliação crítica da qualidade metodológica dos estudos incluídos e a síntese dos resultados dos estudos para responder à pergunta de pesquisa.

Em consonância com a concepção apresentada acima, Sampaio e Mancini (2007), esclarecem que a revisão sistemática busca minimizar o viés e a subjetividade na seleção e análise dos estudos, o que a torna uma das formas mais rigorosas e confiáveis de síntese de evidências disponíveis, isso porque, segundo os autores, a revisão sistemática de literatura constitui uma metodologia de pesquisa que busca identificar, avaliar e sintetizar todas as evidências disponíveis sobre um determinado assunto ou pergunta de pesquisa. Assim, de acordo com os autores, a revisão sistemática de literatura é considerada uma das formas mais rigorosas e confiáveis de síntese de evidências disponíveis, uma vez que utiliza métodos claros e transparentes para minimizar o viés e a subjetividade na seleção e análise dos estudos.

Por fim, a RSL também foi importante ao nosso estudo de doutorado, por tratar-se de um método transparente e reprodutível. Ao seguir um protocolo pré-determinado, o pesquisador tem a garantia que sua revisão seja conduzida de forma rigorosa e que os resultados sejam replicáveis por outros pesquisadores. Isso, sem dúvida, ajudou a garantir a qualidade e a credibilidade da pesquisa.

Com o intuito de aprofundarmos as discussões acerca da temática deste estudo, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A seleção dos trabalhos baseou-se na busca por características alinhadas à nossa proposta de estudo. Incluímos os trabalhos que traziam no título, o nome da política educacional foco deste estudo, o PNAIC.

Essa primeira leitura nos permitiu perceber que a maior parte dos estudos que propõem uma análise da política e que focam na questão da inclusão centram a atenção na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial à escola regular e não se dedicam a discutir a habilidade de ler e escrever enquanto importante instrumento transformador e, nessa medida, enquanto possibilidade de inclusão social dos estudantes da escola pública, como propõe o nosso estudo.

A pesquisa realizada no banco de dados citado acima resultou na seleção de 214 estudos que traziam no título o nome da política educacional, foco deste estudo “Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), sob os quais

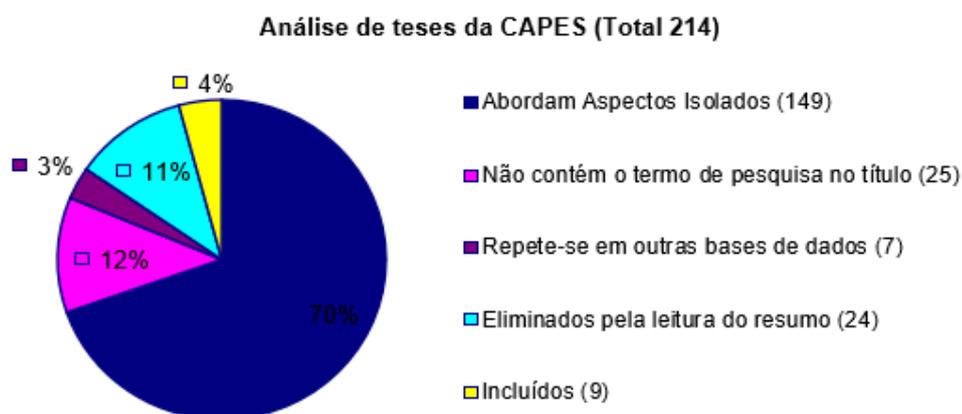
foram aplicados os critérios de exclusão desta pesquisa, conforme apontam a tabela e o gráfico abaixo<sup>2</sup>.

Quadro 2 - Total de estudos selecionados na base de busca CAPES

<b>Análise CAPES</b>	
Abordam Aspectos Isolados do PNAIC	149
Não contém o termo da pesquisa no título	25
Repete-se em outras bases de dados	07
Eliminados pela leitura do resumo	24
Incluídos	09
<b>Total de estudos encontrados</b>	<b>214</b>

Fonte: A autora.

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca CAPES.



Fonte: A autora.

Após a leitura dos títulos desses estudos, selecionamos 29 que traziam análises da política em sua totalidade. Para refinar ainda mais os critérios de

<sup>2</sup> A presente tese apresenta uma análise crítica dos estudos selecionados nas bases de dados já citadas, para investigação, obtidos por meio da realização de uma Revisão Sistemática de Literatura. Além da análise qualitativa dos trabalhos incluídos, este estudo busca, ainda fornecer uma transparência adicional ao processo de seleção, por isso, a inclusão dos dados brutos da busca realizada, com o objetivo de fornecer ao leitor, uma visão abrangente do escopo da pesquisa realizada, possibilitando uma avaliação mais minuciosa da estratégia de busca adotada e a identificação de possíveis lacunas na literatura examinada. Desse modo, essa abordagem metodológica reforça o rigor e a objetividade deste estudo, contribuindo para a confiabilidade e validade dos dados obtidos.

inclusão e exclusão dos estudos analisados, realizamos uma segunda leitura que, além dos títulos, incluiu os resumos e as palavras-chave.

A segunda leitura nos permitiu optar pela análise dos trabalhos que propunham estudos acerca da implementação da política em sua totalidade, excluindo aqueles que se dedicaram à análise de aspectos isolados como, a formação continuada de professores ou materiais didáticos e pedagógicos, por exemplo. Após concluir a revisão inicial da primeira base de dados, identificamos 09 estudos que estão diretamente alinhados com o objetivo geral de nossa pesquisa, como indicado no **Quadro 3**. Subsequentemente, procedemos à análise dos resultados desses estudos selecionados.

O quadro abaixo traz, além dos títulos dos estudos selecionados, os anos em que foram publicados.

Quadro 3 - Produções selecionadas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para análise

AUTOR	ANO	TÍTULO
MARINHO, TARCILA COELHO DE SOUZA	2015	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações.
GELCHA, ELIZANDRA APARECIDA NASCIMENTO	2016	Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul-RS: um estudo de caso.
VENTURA, ANA LUCIA SANCHEZ DE LIMA	2016	PNAIC Polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação.
WROBEL, KAITE ZILÁ	2017	Do direito à educação ao direito à alfabetização aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.
XAVIER, ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA	2018	Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática
SANTIAGO, GRACIELLE ALVES	2016	Diversidade e inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de um município do extremo norte do Espírito Santo
LIMA, NATASHA ALVES CORREIA	2018	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de "analfabetização" brasileira.
MARTINS, MARIA ARTEMIS RIBEIRO	2016	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social.
OLIVEIRA, LIDIANE	2016	Pacto Nacional pela alfabetização na idade

MALHEIROS MARIANO DE		certa (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador.
-------------------------	--	--

Fonte: A autora.

Uma busca meticulosa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou na seleção criteriosa de nove estudos que foram submetidos a uma análise detalhada, em função dos seguintes critérios:

- 1) Leitura do título
- 2) Leitura das palavras-chave
- 3) Leitura do resumo

Assim, os títulos selecionados correspondem aos apresentados, mais detalhadamente, nos quadros subsequentes.

Quadro 4 - Trabalho 1 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	01
<b>Título</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações
<b>Autor(a)</b>	Tarcyla Coelho de Souza Marinho
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	necessidade de se pôr em relevo mais um programa de formação continuada do governo federal para superação da problemática da alfabetização no país, pela ótica das alfabetizadoras. Sua consecução esteve subordinada a outros objetivos, tais como discutir a proposta institucional do PNAIC, com relação à formação de continuada de professores; identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadoras à formação realizada pelo PNAIC, considerando da proposta: a valorização do saber docente construído na prática pedagógica, necessidades reais do cotidiano escolar; descrever as possíveis contribuições da formação, visando às formações futuras.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

Quadro 5 - Trabalho 2 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	02
<b>Título</b>	AÇÕES E IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC NO MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL-RS: um estudo de caso.
<b>Autor(a)</b>	Elizandra Aparecida Nascimento Gelocho
<b>Natureza</b>	Dissertação

<b>Justificativa</b>	Analisar as ações e os impactos relacionados ao Programa de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Caxias do Sul-RS”
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

#### Quadro 6 - Trabalho 3 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	25
<b>Título</b>	PNAIC POLO SÃO PAULO: desafios da implementação de uma política pública de educação
<b>Autor(a)</b>	Ana Lucia Sanchez de Lima Ventura
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Esta política pública vem como proposta de garantia do direito público subjetivo à educação e de superação dos indicadores de qualidade que revelam: a manutenção do analfabetismo, altos índices de crianças que não se alfabetizam na infância e o fracasso escolar como desencadeadores de políticas públicas em nossas escolas do ensino fundamental ainda no séc. XXI.

Fonte: A autora.

#### Quadro 7 - Trabalho 4 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	29
<b>Título</b>	DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DIREITO À APRENDIZAGEM NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
<b>Autor(a)</b>	Kaite Zila Wrobel
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Analisar como o PNAIC a partir de suas ações contribui para a efetivação do direito à educação.

Fonte: A autora.

#### Quadro 8 - Trabalho 5 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	50
<b>Título</b>	OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: uma revisão sistemática
<b>Autor(a)</b>	Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Destacar algumas dimensões do desenvolvimento de suas ações nesse âmbito.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

Quadro 9 - Trabalho 6 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	65
<b>Título</b>	Diversidade e inclusão no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: concepções de professores de um município do extremo norte do Espírito Santo
<b>Autor(a)</b>	Gracielle Alves Santiago
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Analisar os conceitos de diversidade e inclusão presentes no PNAIC.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

Quadro 10 - Trabalho 7 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	72
<b>Título</b>	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira
<b>Autor(a)</b>	Natasha Alves Correia Lima
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Nos termos do PNAIC podemos concluir, em linhas gerais, que a forma como é estabelecida a política não é suficiente para romper a barreira de esquecimento social, a qual é imposta a esta parcela da população em vulnerabilidade social: as crianças que vivem nas sombras, renegadas, escondidas, cuja existência só é reconhecida como um número, um simples dado estatístico. Sem a intenção de esgotar esta temática, ensejamos apresentar a crítica à política de alfabetização, norteando uma prática educativa emancipadora, na direção de compreender os elementos necessários à efetiva superação da ordem burguesa e concretização da emancipação humana.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

Quadro 11 - Trabalho 8 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	73
<b>Título</b>	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social
<b>Autor(a)</b>	Maria Artemis Ribeiro Martins
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Tem por objetivo central localizá-lo como mecanismo de legitimação das desigualdades e de dominação social.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

Quadro 12 - Trabalho 9 selecionado para análise

<b>Planilha CAPES</b>	94
<b>Título</b>	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): provocações e possíveis mudanças da formação continuada à prática do professor alfabetizador
<b>Autor(a)</b>	Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	Na visão gramsciana, a mudança que torna o ser humano um intelectual transformador deve acontecer a priori aos professores, por meio da conscientização desse profissional das condições ideológicas e econômicas do seu trabalho, de forma que estejam cientes de quais são as principais metas pelas quais estão lutando, o que pode possibilitar que esse profissional exerça a práxis pedagógica e proporcione mudanças aos alunos tornando-os críticos e conscientes dos conflitos e lutas de seu tempo. É dever do Estado garantir as condições para que isso aconteça, pois, o Estado deve ser concebido como “Educador” na medida em que cria um novo tipo ou nível de civilização, na perspectiva de uma educação integral.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa

Fonte: A autora.

A análise dos estudos selecionados foi realizada de maneira imparcial e objetiva, aderindo estritamente aos critérios estabelecidos durante a fase de seleção. Esse procedimento assegurou a integridade e a credibilidade dos resultados obtidos por meio da revisão sistemática.

Já a consulta realizada no Google Acadêmico revelou uma quantidade bem mais expressiva de trabalhos acerca do PNAIC. Foram 355 resultados de estudos referentes à política educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foram submetidos aos critérios de exclusão desta pesquisa, conforme demonstrado na tabela e no gráfico a seguir.

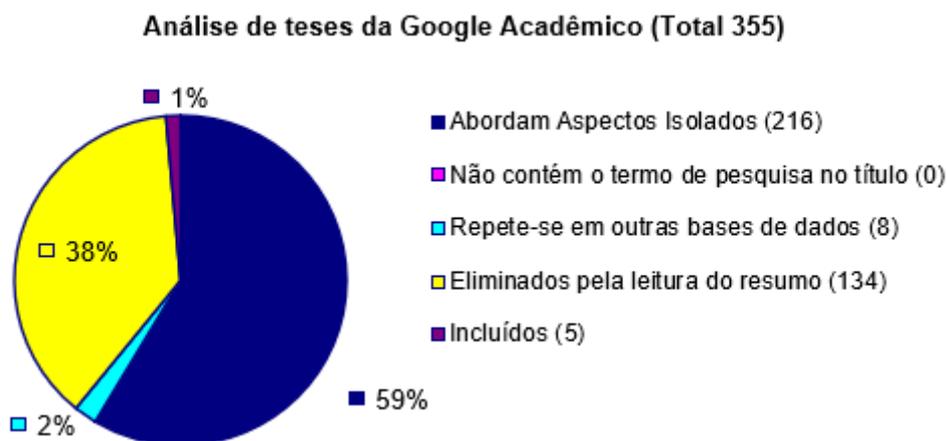
Quadro 13 - Total de estudos selecionados na base de busca Google Acadêmico

<b>Análise GOOGLE ACADÊMICO</b>	
Abordam Aspectos Isolados do PNAIC	216
Não contém o termo da pesquisa no título	0
Repete-se em outras bases de dados	8
Eliminados pela leitura do resumo	134

Incluídos	05
Total de estudos encontrados	355

Fonte: A autora.

Gráfico 2 - Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca Google Acadêmico



Fonte: A autora.

Convém ressaltar que a base de dados Google Acadêmico restringe automaticamente a inclusão de estudos que não contenham explicitamente os termos utilizados na pesquisa. Portanto, é importante reconhecer que o número indicado para o tópico “Não contém o termo da pesquisa no título” ficou igual a zero. Este número pode não refletir necessariamente uma ausência completa de estudos relevantes, mas sim uma consequência do algoritmo da plataforma de busca adotada.

Após análise dos títulos dos estudos disponíveis, foram selecionados 216 que apresentaram análises abrangentes da política, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Com o intuito de aprimorar os critérios de inclusão e exclusão, realizamos uma segunda leitura, que considerou, além dos títulos, os resumos e as palavras-chave fornecidas. Essa abordagem complementar visou garantir uma seleção mais abrangente e precisa dos estudos pertinentes ao escopo da pesquisa, contribuindo para a integridade e a robustez dos resultados obtidos.

Essa segunda leitura nos permitiu optar por analisar os estudos que abordavam a implementação da política como um todo, excluindo aqueles que se

concentraram em aspectos específicos, como alfabetização matemática ou o processo de alfabetização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, por exemplo. Após essa etapa, ao explorar a segunda base de dados, descobrimos que entre os 84 resultados elegíveis, apenas cinco estudos de impacto foram identificados por estarem diretamente relacionados ao objetivo geral de nossa pesquisa, conforme evidenciado no quadro 14. Subsequentemente, conduzimos a análise dos resultados desses estudos selecionados.

Em consonância com as concepções de Cano (2006), compreendemos que os estudos de impacto são definidos como pesquisas cujo objetivo é avaliar se os resultados desejados em um programa ou política educacional foram efetivamente alcançados.

O quadro abaixo contém os títulos dos estudos selecionados e os anos de publicação.

Quadro 14 - Produções selecionadas no Google Acadêmico para análise

<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
OLIVEIRA, MARINEIVA MORO CAMPOS DE	2016	Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC
SILVA, KÁTIA CILENE FARIAS DA	2016	O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa-PNAIC: entre méritos e críticas de uma política educacional
GRACIANO, MARINA CARVALHO DA SILVA	2018	Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: Análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
OLIVEIRA, ANDRÉA RAMOS DE	2017	As Contribuições do Pnaic Para A Prática Docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares
RIBEIRO, MARLENE PIRES	2021	A Alfabetização No Plano Do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa

Fonte: A autora.

De maneira análoga ao procedimento adotado na pesquisa conduzida por meio da base de dados da CAPES, realizamos uma minuciosa investigação na plataforma do Google Acadêmico. Tal diligência resultou na seleção criteriosa de cinco estudos, que foram submetidos a uma análise detalhada segundo os mesmos critérios estabelecidos:

- 1) leitura do título
- 2) revisão das palavras-chave
- 3) análise do resumo

Desse modo, os títulos escolhidos para análise foram os apresentados nos quadros subsequentes. Essa abordagem sistemática visou garantir a rigurosidade e a precisão na seleção dos estudos relevantes para os propósitos do nosso estudo.

Quadro 15 - Trabalho 1 selecionado para análise

<b>Planilha</b>	<b>GOOGLE</b>	29
<b>ACADÊMICO</b>		
<b>Título</b>	Concepções e fundamentos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC	
<b>Autor (a)</b>	Marineiva Moro Campos de Oliveira	
<b>Natureza</b>	Dissertação	
<b>Justificativa</b>	Os princípios do PNAIC buscam alfabetizar todas as crianças até os oito anos, a partir de uma abordagem construtivista que valoriza a prática sobre a teoria. Tal opção pode limitar a reflexão filosófica, marginalizar o conhecimento científico e prejudicar uma formação crítica acerca dos fatores que influenciam a alfabetização na sociedade de classes.	
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.	

Fonte: A autora.

Quadro 16 - Trabalho 2 selecionado para análise

<b>Planilha</b>	<b>GOOGLE</b>	48
<b>ACADÊMICO</b>		
<b>Título</b>	O Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa-PNAIC: entre méritos e críticas de uma política educacional	
<b>Autor (a)</b>	Cátia Cilene Farias da Silva	
<b>Natureza</b>	Dissertação	
<b>Justificativa</b>	É responsabilidade do Estado e das escolas garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica, recebam uma educação de qualidade que lhes permita dominar a leitura e a escrita ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental. Isso exige condições adequadas nas escolas, professores bem formados e valorizados, investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades.	
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.	

Fonte: A autora.

Quadro 17- Trabalho 3 selecionado para análise

<b>Planilha</b>	<b>GOOGLE</b>	46
<b>ACADÊMICO</b>		
<b>Título</b>	Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	
<b>Autor (a)</b>	Marina Carvalho da Silva Gracino	
<b>Natureza</b>	Dissertação	
<b>Justificativa</b>	A pesquisa indica que o fracasso escolar tende a afetar continuamente os estudantes, que expressam suas frustrações por serem rotulados devido à dificuldade em dominar os conteúdos do currículo, isso porque, a escola, ao mesmo tempo em que, teoricamente, propõe um trabalho democrático com os estudantes, dissemina ações que pouco estimulam	

	a autonomia do estudante. Em suas ações, o PANIC pouco contribui para a mudança deste cenário.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.

Fonte: A autora.

#### Quadro 18 - Trabalho 4 selecionado para análise

<b>Planilha ACADÊMICO</b>	<b>GOOGLE</b>	62
<b>Título</b>	As Contribuições do PNAIC Para A Prática Docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.	
<b>Autor (a)</b>	Andréa Ramos de Oliveira	
<b>Natureza</b>	Dissertação	
<b>Justificativa</b>	A análise dos dados obtidos, permitiram concluir que O PNAIC não possibilitou mudanças significativas na abordagem do ensino da língua materna e que, caso tivesse ocorrido uma efetiva integração entre as propostas do Ministério da Educação, da rede escolar e da própria escola, suas ações poderiam ter sido compreendidas e convertidas em mudanças na prática docente.	
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.	

Fonte: A autora.

#### Quadro 19 - Trabalho 5 selecionado para análise

<b>Planilha ACADÊMICO</b>	<b>GOOGLE</b>	Número do estudo: 103
<b>Título</b>	A Alfabetização no Plano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	
<b>Autor (a)</b>	Marlene Pires Ribeiro	
<b>Natureza</b>	Dissertação	
<b>Justificativa</b>	A inclusão é, de fato necessária e deve contemplar qualquer criança que faça parte da sociedade marginalizada, ao invés de se limitar apenas às crianças com deficiência. Assim como os demais Programas implementados no Brasil para garantir	

	uma educação de qualidade para todos, o PNAIC não se mostrou eficaz, muito em função de investimentos decrescentes que culminaram na sua extinção.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.

Fonte: A autora.

Na realização de uma tese, a exploração e análise de uma ampla gama de conhecimentos e perspectivas são imperativos. Nesse contexto, é imprescindível recorrer também às bases de dados internacionais.

Inicialmente, conforme mencionado anteriormente, havíamos pensado em consultar três bases de dados internacionais (Eric, Latindex e IARS), porém, durante a realização do evento Colóquio de Pesquisa, nos foi sugerido por uma das professoras participantes da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Sanya Fernanda Rodrigues, que utilizássemos apenas uma base de dados internacionais, a Rcaap-pt - plataforma centralizada para teses e dissertações acadêmicas em Portugal, que disponibiliza uma ampla variedade de recursos especialmente relevantes para o âmbito da nossa pesquisa.

Desse modo, o acesso a essa plataforma nos possibilitou a exploração de uma variedade de recursos especialmente relevantes para nossa investigação e os estudos selecionados, proporcionam uma base sólida para a análise e discussão dos temas abordados nesta tese.

Foram 126 resultados de estudos referentes à política educacional, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foram submetidos aos critérios de exclusão desta pesquisa, conforme demonstrado na tabela e no gráfico a seguir.

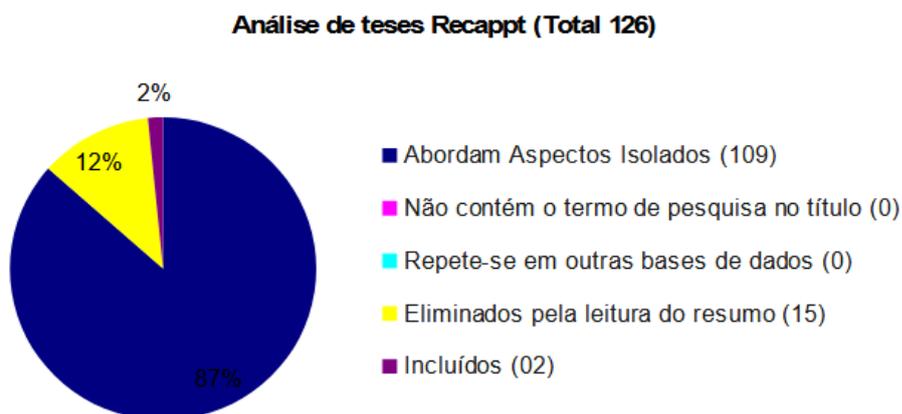
Quadro 20 - Total de estudos selecionados na base de busca Rcaap.pt

<b>Análise Rcaap.pt</b>	
Abordam Aspectos Isolados do PNAIC	109
Não contém o termo da pesquisa no título	0
Repete-se em outras bases de dados	0
Eliminados pela leitura do resumo	15

Incluídos	2
Total de estudos encontrados	126

Fonte: A autora.

Gráfico 3 - Distribuição percentual dos estudos selecionados na base de busca Recappt.



Fonte: A autora.

Após revisar os títulos dos estudos, excluímos 109 que abordam aspectos isolados da política. Convém destacar que no levantamento realizado na base de dados Rcaap.pt, todos os títulos selecionados incorporaram o termo central do nosso estudo. Merece destaque ainda, o fato de que nenhum dos estudos identificados neste contexto se repetia nas demais bases de dados consultadas. Tal informação ressalta a singularidade e a relevância dos estudos encontrados na presente análise, indicando uma contribuição distintiva para o campo de estudo em questão.

Para aprimorar os critérios de inclusão e exclusão, conduzimos uma segunda leitura, considerando além dos títulos, os resumos e as palavras-chave. Essa etapa permitiu-nos focalizar nossa análise nos estudos que exploravam a implementação integral da política. Após concluir a revisão inicial da última base de dados, identificamos somente 02 estudos alinhados diretamente com os objetivos gerais de nossa pesquisa, conforme delineado no **Quadro 21**. Posteriormente, procedemos à análise dos resultados desses estudos selecionados.

O quadro abaixo apresenta os títulos dos estudos escolhidos, seus autores e os anos de publicação.

Quadro 21 - Produções selecionadas no ReCaapp-t para análise

<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
MARTINS, MARIA ARTEMIS RIBEIRO	2016	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social
ALFERES, MÁRCIA APARECIDA	2017	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Análise Contextual da Produção da Política e dos Processos de Recontextualização

Fonte: A autora.

A presente pesquisa segue uma abordagem semelhante aos procedimentos adotados na investigação conduzida por meio das duas bases de dados nacionais (CAPES e Google Acadêmico), e nos conduziu à seleção cuidadosa de 02 estudos, os quais foram submetidos a uma análise minuciosa baseada nos mesmos critérios previamente estabelecidos. Ou seja, os critérios para seleção de trabalhos na base de dados internacional Rcaap.pt seguiram o mesmo padrão das bases de dados nacionais (Google Acadêmico e CAPES).

- 1) leitura do título
- 2) revisão das palavras-chave
- 3) análise do resumo

Assim, selecionamos os títulos destacados nos quadros seguintes para análise. Empregamos esta metodologia sistemática visando assegurar a minúcia e a acuidade na escolha dos estudos pertinentes aos objetivos de nossa pesquisa.

Quadro 22 - Trabalho 1 selecionado para análise

<b>Planilha Rcaap.pt</b>	40
<b>Título</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social
<b>Autor (a)</b>	Maria Artemis Ribeiro Martins
<b>Natureza</b>	Dissertação
<b>Justificativa</b>	A crítica presente na base da abordagem desse

	estudo reside na concepção da educação como um investimento nos indivíduos, visando à construção de capital humano e intelectual. Fundamentada na premissa da igualdade de oportunidades, essa perspectiva inspira a convicção de que todos, independentemente de sua origem social, têm potencial para participar de forma justa na busca pelo desenvolvimento de suas capacidades e competências que lhes permitirão ascender socialmente.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.

Fonte: A autora.

#### Quadro 23 - Trabalho 2 selecionado para análise

<b>Planilha Recaap-t</b>	101
<b>Título</b>	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Uma Análise Contextual da Produção da Política e dos Processos de Recontextualização
<b>Autor (a)</b>	Márcia Aparecida Alferes
<b>Natureza</b>	Tese
<b>Justificativa</b>	A demanda por educação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil é uma preocupação de longa data. A persistência desses desafios destaca a importância de uma análise aprofundada dessas questões no contexto atual.
<b>Conclusão</b>	Proposta alinhada ao objetivo geral da pesquisa.

Fonte: A autora.

Procuramos conduzir a avaliação dos estudos escolhidos de forma imparcial e objetiva, seguindo rigorosamente os critérios estabelecidos durante a fase de seleção. Esse procedimento foi essencial para garantir a integridade e a confiabilidade dos resultados obtidos por meio da RSL.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção destina-se à apresentação dos percursos metodológicos traçados a fim de respondermos às perguntas de pesquisa e alcançarmos os objetivos propostos pelo estudo.

É fundamental enfatizar que, em virtude da natureza da nossa pesquisa, que envolve seres humanos como participantes, seguimos um protocolo rigoroso de conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas. Submetemos o Projeto ao escrutínio do Comitê de Ética, um órgão colegiado, multidisciplinar e transdisciplinar responsável pela avaliação e aprovação de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil. A principal missão deste Comitê é zelar pelos interesses, integridade e dignidade dos sujeitos da pesquisa.

Após a realização de uma análise minuciosa e da obtenção de um parecer favorável por parte do Comitê de Ética para a condução da pesquisa, procedemos com a coleta de dados. É importante ressaltar que a ética na pesquisa é um princípio fundamental que orienta nossa abordagem.

Adicionalmente, uma vez que os participantes da nossa pesquisa são professores da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, também solicitamos a devida autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Essa autorização é fundamental para garantir que nossa pesquisa seja realizada em consonância com as políticas e regulamentações da instituição educacional, além de reforçar nosso compromisso com a integridade da pesquisa e com a colaboração com as partes interessadas locais.

A prática de investigar fenômenos em seus ambientes naturais deve incorporar o respeito pela precisão dos métodos de pesquisa, o compromisso com a formação de conhecimento científico, a ética na atuação profissional e a responsabilidade social. Como resultado, durante todo o processo, é requerido o desenvolvimento e adaptação de uma abordagem metodológica apropriada.

Com base no pressuposto apresentado acima, o presente estudo efetivou-se à luz da abordagem teórico-metodológica que caracteriza a pesquisa do tipo qualitativa, cujo processo é marcado pela interpretação do fenômeno observado e pela interpretação de significados. Assim, “[...] o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Silva; Menezes, 2005, p. 20). No campo da educação, a pesquisa qualitativa constitui uma abordagem que se caracteriza pela

busca da compreensão quanto a complexidade e diversidade das experiências educacionais e tem sido amplamente utilizada para estudar questões como as relações entre professores e alunos, a dinâmica da sala de aula, a formação de identidades e subjetividades, as políticas e práticas educacionais, entre outras.

Segundo Denzin e Lincoln (2006) uma pesquisa qualitativa em educação é caracterizada, ainda, pela coleta de dados que visa explorar e compreender a complexidade de fenômenos sociais, culturais e educacionais. A pesquisa qualitativa não se concentra na medição de variáveis ou na aplicação de técnicas estatísticas, mas sim na compreensão de como as pessoas dão sentido às suas experiências e às suas relações. Segundo os autores, algumas das características da pesquisa qualitativa em educação incluem:

- Uso de métodos de coleta de dados como observação, entrevista, análise de documentos e registros e análise de dados visuais;
- Enfoque na compreensão das perspectivas, experiências e percepções dos participantes;
- Busca da compreensão dos fenômenos sociais, culturais e educacionais em seu contexto natural;
- Ênfase na descrição detalhada e rica dos dados, e na análise interpretativa dos mesmos;
- Participação ativa do pesquisador no processo de coleta de dados e na interpretação dos resultados;
- Importância dada ao papel do pesquisador como instrumento de coleta e análise de dados, o que implica em reflexão constante sobre seus valores, crenças e pressupostos (Denzin; Lincoln, 2006).

Para este estudo, inicialmente, foi realizada uma reflexão acerca das questões relativas à elaboração e implementação do PNAIC enquanto política pública voltada à alfabetização no Brasil, de modo geral e em Presidente Prudente, em particular. Para tanto, foram realizados levantamento e análise bibliográfica com vistas à identificação e contextualização dos fatores que favoreceram a elaboração e implementação do PNAIC que tiveram como premissa todo o conhecimento prévio sobre a literatura de políticas públicas para alfabetização no Brasil.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 6), “[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias”. Oliveira, Miranda, Cordeiro e Saad (2020)

destaca que a pesquisa bibliográfica corresponde a uma modalidade de estudo e de análise de documentos de domínio científico, sendo sua finalidade o contato direto com documentos relativos ao tema em estudo que já tenha recebido tratamento analítico. Lima Junior, Oliveira, Santos e Schneckenberg (2021) ressaltam a importância de o pesquisador certificar, no início da pesquisa, quando se faz o levantamento de dados, de que as fontes pesquisadas já são reconhecidas de domínio público.

Conforme mencionado anteriormente, apesar da quantidade expressiva de trabalhos acerca do PNAIC, conforme revelou a revisão sistemática de literatura realizada neste estudo, o PNAIC ainda não possui um corpo teórico robusto no que tange a sua efetividade enquanto mecanismo de inclusão social dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por isso, o procedimento de coleta de dados e informações demandou também pesquisa documental, cuja fonte é constituída de materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou podem ser reelaborados de acordo com o objeto pesquisado (Gil, 2002).

A pesquisa documental é uma técnica de pesquisa que se concentra na coleta e análise de documentos, sejam eles escritos, visuais, sonoros ou outros tipos de registros. É uma abordagem de pesquisa que busca reunir informações de fontes documentais e analisá-las com o objetivo de responder a questões de pesquisa específicas. Os documentos, por sua vez, podem ser de diversas naturezas, como livros, artigos, relatórios, fotografias, vídeos, jornais, atas de reuniões, correspondências, entre outros. A pesquisa documental pode ser realizada em arquivos públicos ou privados, bibliotecas, museus, instituições governamentais ou empresas.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) destacam que a pesquisa documental pode ser utilizada em diversos campos do conhecimento, como história, sociologia, ciência política, antropologia, psicologia, educação, entre outros e elencam algumas vantagens da pesquisa documental, tais como:

- Acesso a informações que não estão disponíveis por meio de outras técnicas de pesquisa;
- Possibilidade de coletar dados de forma não invasiva, sem a necessidade de interação direta com os participantes da pesquisa;
- Oportunidade de obter dados em larga escala, a partir de uma grande variedade de fontes documentais;

- Facilidade de armazenamento e manuseio dos documentos coletados.

Em seus estudos acerca da pesquisa documental, Gil (2002) aponta outras vantagens proporcionadas por essa modalidade de pesquisa, dentre as quais merecem destaque o fato de os documentos constituírem fonte inesgotável de dados, além de não implicar em contato com os sujeitos da pesquisa e, principalmente, não ter a pretensão de solucionar definitivamente um problema, mas sim, oferecer uma visão mais abrangente acerca do tema estudado.

Assim, a presente investigação se desenvolveu numa abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos de coleta de dados a entrevista narrativa junto a professores que atuam na escola pública municipal de Presidente Prudente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (etapa de alfabetização), que participaram dos cursos de formação continuada oferecidos pelo PNAIC.

Conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2010), a entrevista narrativa possui uma estrutura que expressa uma abordagem inovadora e aprofundada para a realização da coleta de dados qualitativos para estudos em educação. Trata-se, segundo os autores, de uma metodologia qualitativa que concebe a narrativa enquanto uma forma essencial para a compreensão da complexidade presente nas experiências humanas.

Assim, por meio da realização da entrevista narrativas, os participantes da pesquisa são encorajados a contar suas histórias profissionais a partir de suas impressões pessoais acerca de sua trajetória acadêmica e profissional, possibilitando a reflexão acerca de suas próprias experiências, proporcionando ao pesquisador, uma visão abrangente e contextualizada das escolhas e trajetórias profissionais de seus entrevistados.

Desse modo, é possível afirmar que a estrutura minuciosa da entrevista narrativa, possibilita que os participantes do estudo, compartilhem suas perspectivas, emoções e significados de maneira autêntica e que, por isso, a análise dessas narrativas pode revelar concepções importantes dos participantes, acerca dos fenômenos estudados, proporcionando uma compreensão ampla e aprofundada das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos e das dinâmicas sociais envolvidas em suas escolhas.

O quadro, a seguir, apresenta de forma estruturada o processo a obtenção das entrevistas narrativas:

Quadro 24 - Fases principais da entrevista narrativa

<b>Fases da Entrevista Narrativa</b>	<b>Regras para a entrevista</b>
<b>Preparação</b>	Exploração do campo. Exploração do campo. Formulação de questões emanentes.
<b>Iniciação</b>	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
<b>Narração central</b>	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
<b>Fase de perguntas</b>	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 <i>emanentes</i> para imanentes.
<b>Fala conclusiva</b>	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Adaptado de Jovchelovich e Bauer (2010).

Convém ressaltar que a tabela elaborada por Jovchelovich e Bauer (2010) objetiva oferecer ao pesquisador orientações claras para a realização de cada etapa da entrevista. Ao fornecer possibilidades de ação em cada fase, a tabela tem o propósito de minimizar possíveis constrangimentos que possam surgir durante a entrevista, ao invés de limitar a liberdade do entrevistador (Pachá; Moreira, 2021).

A opção pela realização de entrevista narrativa, então, se deu em função de seu alcance no âmbito da investigação de natureza qualitativa, uma vez que trata-se de uma técnica de pesquisa qualitativa, cujo objetivo é coletar histórias pessoais dos participantes da pesquisa. É uma abordagem que se concentra na compreensão das experiências vividas pelas pessoas e em como as interpretam e dão sentido a elas. Jovchelovich e Bauer (2010) esclarecem que a entrevista narrativa, geralmente, é

conduzida por meio de perguntas abertas, permitindo ao entrevistado contar sua história de forma livre e espontânea.

Para Matos (2001), o alcance da entrevista narrativa em pesquisas qualitativas é amplo e sua utilização é bastante comum em diversas áreas de estudo, incluindo psicologia, antropologia, sociologia, educação, saúde e estudos culturais. A autora destaca o fato de que a entrevista narrativa constitui uma técnica especialmente útil para entender as experiências individuais e subjetivas dos participantes, bem como as maneiras pelas quais essas experiências são moldadas por fatores sociais, culturais e históricos. Desse modo, as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional (Muylaert *et al.*, 2014). Esse tipo de entrevista permite, segundo Gomes (1993), que o pesquisador tenha uma compreensão maior das opiniões, comportamentos, atitudes dos sujeitos envolvidos, visto que, enquanto ferramentas não estruturadas, permitem o aprofundamento de aspectos específicos da vida do entrevistado, tanto no que se refere a sua trajetória pessoal, quanto no que se refere a trajetória educacional e profissional.

Muylaert *et al.* (2014) afirmam que ao coletar narrativas dos participantes, a entrevista narrativa permite que o pesquisador explore temas e questões importantes em profundidade, e ajuda a construir uma compreensão mais rica e complexa do fenômeno em estudo. Além disso, a entrevista narrativa também permite que os participantes tenham voz na pesquisa e compartilhem suas perspectivas únicas, o que pode ajudar a informar políticas e práticas em várias áreas de interesse.

A opção pela EN como método de coleta de dados, se deu em função de acreditarmos tratar-se de uma abordagem eficaz para permitir que os professores alfabetizadores expressem livremente suas experiências e percepções. No contexto cotidiano da escola, esses profissionais costumam enfrentar desafios importantes na tarefa de alfabetizar crianças pequenas. Muitas vezes, enfrentam esses desafios sem o apoio adequado e, injustamente, recebem menos reconhecimento do que seus colegas de outros segmentos do Ensino Fundamental.

Em decorrência disso, optamos por oferecer-lhes um espaço para compartilhar suas histórias e perspectivas, buscando valorizar individualmente seus

discursos e enfatizar a importância de sua atuação profissional. Assim, a EN nos possibilitou captar suas vozes autênticas e destacar como suas experiências podem informar e enriquecer políticas e práticas educacionais em várias áreas de interesse.

Os participantes envolvidos neste estudo, foram doze professores do Ensino Fundamental I que atuam há mais de nove anos em salas de alfabetização, em escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo e que, conforme já mencionado anteriormente, participaram de ações de formação propostas pelo PNAIC. Para realização da pesquisa, foi necessária a concessão de autorização do CEP, a fim de garantir uma condução ética, respeitando os direitos, a dignidade e o bem-estar dos participantes. Desse modo, a autorização concedida pelo CEP constitui, portanto, uma medida de proteção aos participantes e uma garantia de que a pesquisa seja conduzida de forma ética.

Além disso, foi necessária, ainda, a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Prudente/SP, já que os participantes são servidores públicos municipais e, portanto, estão sujeitos a regulamentações específicas em relação à realização de pesquisas. Ademais, a Secretaria Municipal de Educação é responsável por garantir que as atividades escolares e os horários dos professores não sejam afetados negativamente pela participação na pesquisa. Isso inclui garantir que a participação na pesquisa não interfira nas atividades de ensino nem na carga horária do professor. Tal autorização constitui, ainda, uma garantia de que a pesquisa se encontra alinhada às políticas e diretrizes educacionais locais, fator especialmente importante em estudos que visam melhorar a qualidade da educação e do desempenho dos professores.

Quanto aos instrumentos, a opção pelas entrevistas narrativas se deu pela possibilidade de entender como tem se dado o processo de aproximação e/ou distanciamento das teorias acadêmicas e práticas realizadas no chão da escola e compreensão de como os professores concebem a realidade de sua prática cotidiana, bem como, em que medida os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada oferecidos pelo PNAIC se efetivaram e/ou ainda se efetivam em suas práticas diárias de alfabetização. A característica central desse instrumento está centrada na não interferência do pesquisador, que, ao desenvolver a pesquisa, parte da premissa de proporcionar liberdade aos entrevistados à medida em que contam suas histórias a partir de vivências pessoais e concepções próprias.

A opção pela narrativa, como uma das possibilidades para esta discussão, fundamentou-se também em Benjamin (1993, p. 201) quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme pontua o autor, as fontes originárias de todo narrador.

Galvão (2005) destaca que, na entrevista narrativa, o pesquisador não tem acesso direto às experiências dos participantes, mas nela se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida.

A EN foi elencada como técnica específica de coleta de dados, em consonância com a concepção de Jovchelovitch e Bauer (2010), segundo os quais esse instrumento “[...] é o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo”.

Segundo Jovchelovitch e Gaskell (2010), a EN, sistematizada por Schütze, estimula quem vai ser entrevistado a narrar episódios importantes do seu cotidiano, configurando o ato de contar/narrar e escutar histórias, em um método para atingir seus objetivos. Desse modo, tal instrumento perpassa pela compreensão da vivência, em uma perspectiva de colaboração entre pesquisador e narrador, vinculado a contextos individuais e sociais, com histórias vividas e contadas, exigindo que o pesquisador se familiarize em meio às entrevistas multifacetadas, não lineares, atreladas à vida prática do entrevistado.

Pesquisar suas narrativas significa fazer ressoar a voz dos professores que atuam diretamente no terreno da escola pública em salas de alfabetização e perpassa o campo de múltiplas experiências e práticas que são desenvolvidas cotidianamente no ambiente escolar, aliando conhecimento teórico e conhecimento prático a partir de seus próprios pontos de vista.

Durante a etapa da realização das EN, pudemos constatar o quanto a voz dos professores participantes da pesquisa ressoa como um eco poderoso na busca por uma educação de qualidade. Ficou claro para nós que são eles, com sua dedicação ao fazer pedagógico e seu compromisso político e social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que moldam os primeiros passos no caminho da aprendizagem, instrumentalizando os estudantes com um poderoso instrumento de transformação social: a capacidade de ler e escrever. Em suas narrativas, foi possível perceber seu compromisso com o papel de ensinar a

decifrar letras e palavras, de despertar o gosto pela leitura e desenvolver a capacidade crítica e o pensamento autônomo nas crianças.

Desse modo, nos parece evidente que a importância dos professores alfabetizadores transcende as paredes das salas de aula; suas experiências e perspectivas são fundamentais para orientar políticas públicas que efetivamente promovam a alfabetização e o desenvolvimento pleno dos estudantes. Por meio da escuta atenta e respeitosa de suas narrativas, pudemos capturar a riqueza de suas práticas docentes e traduzi-las em ações concretas.

Assim, no contexto deste estudo, a EN emergiu como um instrumento privilegiado para esse propósito. Ao permitir que os professores compartilhassem suas histórias, reflexões e desafios enfrentados em seu cotidiano, foi possível revelar suas habilidades técnicas e evidenciar sua paixão pelo ato de ensinar e seu comprometimento com o sucesso dos estudantes. Foi nesse espaço de diálogo e confiança, proporcionado pela EN, que pudemos capturar o que havia de melhor em suas práticas pedagógicas, reconhecendo e valorizando suas contribuições singulares, com vistas à superação da dificuldade histórica do Brasil, na tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever na idade certa.

Cada palavra proferida pelos professores alfabetizadores constitui um testemunho vivo da importância do seu trabalho e da urgência de garantir-lhes o apoio e o reconhecimento que merecem. Suas vozes, muitas vezes negligenciadas ou subestimadas, são um tesouro de sabedoria e inspiração para aqueles que se dedicam à educação. É hora de ouvi-los, celebrá-los e, acima de tudo, aprender com eles. Ao longo da condução da presente pesquisa, optamos por utilizar a estratégia de realizar as EN com os participantes como um meio de compreender suas experiências e perspectivas de forma mais holística e contextualizada.

No entanto, em face das restrições impostas pela obrigatoriedade de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19, que estabeleceu limitações significativas às interações presenciais, uma abordagem alternativa e remota tornou-se necessária para a garantia de continuidade do estudo. Nesse contexto, optamos por empregar a plataforma Google Docs - ferramenta de processamento de texto baseada na web desenvolvida pelo Google, que permite que os usuários criem, editem e compartilhem documentos de texto, planilhas, apresentações e formulários online de forma colaborativa e em tempo real. É parte do conjunto de aplicativos do Google Drive, que inclui ainda o Google Sheets

(planilhas) e o Google Slides (apresentações) - como meio de condução das Entrevistas Narrativas.

A escolha pelo Google Docs foi motivada por diversas considerações, dentre as quais convém destacar: a plataforma oferece uma interface acessível e familiar aos participantes, especialmente no contexto de aulas remotas, fator que favoreceu a interação e colaboração de todos durante o processo de entrevista; a natureza assíncrona de comunicação permitiu uma flexibilidade temporal aos participantes que puderam adaptar a realização das entrevistas às suas agendas e disponibilidades, mitigando assim possíveis dificuldades decorrentes das demandas pessoais e profissionais exacerbadas pelo contexto pandêmico.

A adoção dessa abordagem, portanto, visou contornar as limitações impostas pelas restrições de contato social, garantindo a continuidade do estudo durante o período de pandemia do COVID-19 e explorar as possibilidades e vantagens oferecidas pelo meio virtual para a condução das Entrevistas Narrativas. Tal escolha metodológica foi fundamentada na premissa de que a utilização do Google Docs proporcionaria um ambiente propício à expressão livre e reflexiva dos participantes, possibilitando a coleta de dados ricos e significativos para a investigação.

É importante dizer que, além de apresentar e analisar as respostas dos professores alfabetizadores em relação à sua participação nas ações formativas do PNAIC e suas percepções sobre a efetividade pedagógica da política em salas de alfabetização, buscamos também ressaltar a necessidade de valorização desses profissionais e do trabalho que desempenham. Isso porque reconhecemos a importância desses docentes, que muitas vezes enfrentam desafios e adversidades em seu cotidiano de trabalho. Para tanto, optamos por elaborar e incluir ao estudo, um quadro descritivo dedicado a cada professor alfabetizador, como forma de homenagem e reconhecimento.

Ao destacar individualmente cada professor alfabetizador, buscamos enaltecer suas contribuições no contexto educacional e resgatar o merecido reconhecimento para esses profissionais que frequentemente são marginalizados em comparação com seus colegas que atuam em etapas finais do Ensino Fundamental. Este gesto de reconhecimento busca, acima de tudo, evidenciar a dedicação, o empenho e o impacto positivo que seu trabalho - na maioria das vezes,

sério e comprometido-, tem na formação inicial dos estudantes, além de reafirmar a importância da alfabetização enquanto alicerce para todo o percurso educacional.

Convém ressaltar que a opção por dedicar atenção e reverência à figura do professor alfabetizador neste estudo, não se limita à apreciação de suas habilidades pedagógicas, técnicas e estratégias de ensino, mas reflete uma sensibilidade no que tange ao contexto sociocultural que permeia o meio educacional, de modo geral e que envolve os professores-alfabetizadores, em especial.

É fato que, ao longo dos anos, os docentes que atuam em salas de alfabetização têm enfrentado desafios substanciais, tanto no âmbito das exigências pedagógicas, quanto no âmbito da desvalorização de sua profissão e identidade.

Nóvoa (2020) destaca a necessidade de reconhecer que a realidade das escolas frequentemente coloca muitos professores em situações extremamente *estressantes*, na medida em que se veem diante de desafios para os quais não foram devidamente preparados, resultando em vivências de afetos negativos, como o sentimento de incapacidade, por exemplo. A literatura especializada aborda extensivamente temas como o *estresse* dos professores, o desconforto profissional e o *burnout*, representando um problema sério que pode levar à saída ou abandono da profissão.

No que tange especificamente aos professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental-etapa do processo escolar onde se concentra a aprendizagem da leitura e escrita, logo onde atua o professor alfabetizador, Pinto, Senna, Vasconcelos, Leal, Sants, e Sousa, (2018) consideram que, de fato, essa população, especialmente a da rede pública de ensino, enfrenta a sensação de uma deterioração em sua profissão, já que os episódios de violência contra professores, só aumentam as condições físicas dos prédios e equipamentos escolares são cada vez mais inadequadas, os recursos didáticos estão em declínio e há dificuldades de acesso à informação, como ausência de Laboratórios de Informática, por exemplo. Esses são alguns dos fatores que podem afetar a qualidade de vida dos profissionais, resultando em níveis elevados de estresse.

Nesse sentido, a decisão de destacar e honrar a figura do professor alfabetizador emerge como uma resposta direta ao enraizamento, no contexto educacional, de uma cultura de desvalorização profissional e pessoal. É uma realidade que muitos desses professores enfrentam, cotidianamente, a falta de reconhecimento por parte da sociedade, do poder público e, paradoxalmente, das

próprias instituições educacionais, que frequentemente não proporcionam apoio, recursos materiais e pedagógicos nem ambientes de trabalho saudáveis, necessários para o desempenho adequado de seu trabalho, com eficácia e dignidade.

Em sua dissertação de Mestrado, Marinho (2009) constatou que, frente às expectativas estabelecidas pelos discursos oficiais sobre o conhecimento e habilidades técnicas necessárias à tarefa de alfabetizar, além da concepção tradicional do professor como o responsável pelo desenvolvimento educacional dos estudantes e frente à falta de apoio da escola, dos pais e/ou responsáveis, e da comunidade escolar, o professor alfabetizador se depara com um desafio importante que costuma impactar de forma negativa seu desempenho profissional. Esse desafio, muitas vezes, resulta em sentimentos de desamparo e desvalorização do trabalho docente, exacerbados pela ausência de suporte por parte das autoridades competentes, as quais deveriam oferecer condições de trabalho adequadas e apoio efetivo ao trabalho em sala de aula.

Por fim, ao reconhecer, valorizar e enaltecer os esforços e a dedicação dos professores alfabetizadores, buscamos elevar sua autoestima e valorização pessoal, e provocar uma reflexão mais ampla sobre a necessidade urgente de investir na valorização e no apoio a esses docentes, cuja atuação é essencial à construção de uma sociedade alfabetizada, justa, igualitária e inclusiva. É por meio da sensibilidade e do reconhecimento do importante papel desempenhado pelos professores alfabetizadores que almejamos inspirar a transformação de suas realidades individuais, além de fomentar um movimento coletivo em prol da dignificação e do respeito à atuação profissional do professor alfabetizador.

#### **4.1 Participantes**

Neste ponto, apresentamos os participantes da pesquisa. É importante ressaltar que nosso estudo, em função da inclusão dos quadros descritivos, revela a identidade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos e as diretrizes estabelecidas pelo CEP, e que foi precedida por um processo cuidadoso de informação e consentimento. Antes do início da participação na pesquisa, os indivíduos envolvidos foram devidamente informados acerca dos propósitos do estudo, dos procedimentos envolvidos e dos potenciais riscos e benefícios de sua

participação. Adicionalmente, cada participante expressou seu consentimento voluntário por meio da assinatura de um termo de livre consentimento, no qual concordavam explicitamente com a divulgação de suas identidades.

Ao assegurar que os participantes estavam devidamente informados e consentiram com a divulgação de suas identidades e imagens, foi possível explorar e compartilhar suas experiências e práticas de ensino de forma mais autêntica e significativa. Desse modo, a divulgação das identidades permitiu reconhecer o valioso papel desempenhado pelos participantes da pesquisa na promoção da alfabetização dos estudantes, bem como, destacar e enaltecer as boas práticas por eles implementadas em suas salas de aula.

Convém destacar que esta abordagem respeita a autonomia e a dignidade dos participantes e contribui para a disseminação, o reconhecimento e a valorização de estratégias eficazes de ensino da língua materna que podem inspirar e beneficiar outros professores-alfabetizadores.

A fim de conferir homogeneidade ao grupo de participantes da pesquisa, os critérios de elegibilidade, levaram em consideração sua participação em, pelo menos, um módulo de formação profissional oferecido pelo PNAIC e sua permanência em salas de alfabetização (1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental) na rede municipal de educação de Presidente Prudente. Aqui, cabe salientar que entre suas ações, o PNAIC não estabeleceu estratégias de permanência dos professores que participaram dos cursos de formação, em salas de alfabetização, portanto, a permanência dos entrevistados em séries que compõem a etapa de alfabetização, ocorreu de forma voluntária.

A seleção final dos participantes da pesquisa, levou em consideração o fato de que tratavam de professores que permaneceram atuando profissionalmente em salas de alfabetização por uma opção pessoal e, ao final das contas, isso foi o que mais pesou na escolha dos participantes, ou seja, professores que se identificassem com a tarefa de alfabetizar e que, por permanecerem por nove anos ou mais em salas de alfabetização, acabaram por consolidar suas carreiras como professores alfabetizadores. Desse modo, o grupo de participantes da pesquisa foi composto por 12 professores que atuam no Ensino Fundamental, etapa de alfabetização (1.º ao 3.º ano) e que participaram de, pelo menos, um módulo completo de formação oferecido pelo PNAIC.

Para uma melhor compreensão da qualificação dos participantes, apresentamos a seguir a fundamentação para a escolha das variáveis selecionadas.

#### 4.1.1 Atuação profissional na Rede Municipal de Presidente Prudente

Para identificar a efetividade pedagógica do PNAIC enquanto instrumento de inclusão social dos estudantes do Ensino Fundamental/Ciclo de Alfabetização, da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente, atuar como professor alfabetizador nesta mesma rede há pelo menos oito anos e ter participado de, ao menos um módulo de formação do PNAIC referente a alfabetização em língua materna, constituiu-se enquanto condição *sine qua non* para a participação na pesquisa.

#### 4.1.2 Formação inicial para o magistério

Os participantes apresentam uma graduação em Pedagogia, o que nos leva a entender que essa formação tende a se aproximar das questões formativas necessárias para o desempenho profissional. Isso ocorre porque, entendemos que, por meio das ramificações da formação acadêmica a atuação como educador é regulamentada e legitimada. Essa consideração assegura que os professores envolvidos na pesquisa compartilhem uma trajetória temporal similar em sua prática profissional, visto que iniciaram suas carreiras no Ensino Fundamental e se mantiveram no âmbito do ciclo de alfabetização por opção pessoal.

#### 4.1.3 Especialistas por formação continuada

Os participantes possuem pelo menos uma conclusão de curso em programas de pós-graduação. Segundo o censo de 2019, constata-se que 54% dos docentes em atividade no Brasil, possuem formação nos níveis *lato-sensu* e *stricto-sensu*, sendo 7% com Mestrado e 2% com Doutorado. Reconhecemos, enquanto um fenômeno social, que o ápice da progressão na carreira docente em nosso país, está estreitamente ligado ao desempenho profissional no âmbito do Ensino Superior (Munari, 2020).

As narrativas mostraram-se muito úteis neste estudo de abordagem qualitativa, uma vez que constitui uma forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é veicular conteúdos, a partir dos quais as experiências subjetivas puderam ser transmitidas. Tal concepção alinha-se ao conceito de Dutra (2002) segundo o qual, nas narrativas o autor não informa sobre sua experiência, mas conta sobre ela, tendo com isso a oportunidade de pensar algo que ainda não havia pensado.

Assim, conforme apontam Clandinin e Connelly (2015), as narrativas são úteis em estudos de abordagem qualitativa por várias razões, dentre as quais destacam:

1. Permitem uma compreensão profunda e holística do fenômeno estudado: ao coletar narrativas de pessoas sobre suas experiências, é possível entender suas percepções e perspectivas em relação ao assunto em questão, permitindo uma compreensão mais rica e complexa do fenômeno do que apenas coletar dados quantitativos.

2. Ajudam a identificar temas e padrões: ao analisar as narrativas coletadas, é possível identificar temas e padrões recorrentes que emergem o que pode levar a uma compreensão mais profunda dos fatores que influenciam o fenômeno estudado.

3. Permitem a exploração de subjetividades: as narrativas são importantes para entender as experiências subjetivas das pessoas, pois, podem revelar aspectos importantes, como emoções, valores, crenças e atitudes, que não seriam facilmente capturados por métodos quantitativos.

4. São acessíveis: coletar narrativas é relativamente fácil e acessível, já que envolve apenas pedir que as pessoas compartilhem suas histórias. Além disso, é uma abordagem considerada, por vários estudiosos, menos invasiva do que responder a questionários estruturados.

Consonante a esta concepção, Muylaert *et al.* (2014) esclarecem que a narrativa pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, além de caracterizar-se pela capacidade de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências do outro de acordo com as suas próprias, dispensando a necessidade de explicações e esclarecimentos e, abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação que ultrapassa os limites do sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, a análise dos dados teve como objetivo o apontamento de possíveis contradições com relação à compreensão do distanciamento ou aproximação com os documentos teóricos sobre o processo de alfabetização das crianças prudentinas, estudantes do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais, a fim de, a partir da voz docente, pensarmos meios que possibilitem uma alfabetização de qualidade que se constitua, de fato, enquanto instrumento de inclusão social desses estudantes.

Bastos (2004) destaca que a análise de dados da entrevista narrativa é um processo interativo e reflexivo, que pode exigir várias etapas de codificação e análise. O autor nos chama a atenção para a importância de o pesquisador lembrar que a interpretação dos dados deve ser realizada com cuidado, respeitando a perspectiva dos participantes e levando em conta o contexto mais amplo da pesquisa.

Pondé, Mendonça e Cardoso (2009) ressaltam que a análise de dados obtidos por meio da entrevista narrativa pode ser realizada de diversas maneiras, dependendo do objetivo da pesquisa e do enfoque teórico adotado. Os autores, propõem alguns passos gerais que podem facilitar a análise de dados da entrevista narrativa:

1. Transcrição: O primeiro passo na análise de dados da entrevista narrativa é transcrever as gravações das entrevistas. É importante transcrever todo o conteúdo da entrevista para que nada seja perdido ou ignorado.

2. Codificação: A codificação é o processo de identificar e categorizar temas, ideias ou padrões no conteúdo da entrevista. Isso envolve a identificação de unidades de significado relevantes para a pesquisa, que podem ser palavras, frases ou trechos inteiros da entrevista.

3. Categorização: Depois de identificar as unidades de significado relevantes, elas podem ser agrupadas em categorias ou temas comuns que emergem da entrevista. Essas categorias ou temas podem ser estabelecidos de forma prévia à análise, mas também podem emergir de forma indutiva a partir do próprio material da entrevista.

4. Análise temática: A análise temática é uma técnica de análise de dados qualitativos que busca identificar e descrever padrões e temas dentro dos dados. Nessa etapa, é possível identificar padrões em relação a como os participantes

interpretam suas experiências e como eles se relacionam com outros aspectos da vida.

5. Interpretação e apresentação: A interpretação dos resultados da análise deve levar em conta o contexto mais amplo da pesquisa, incluindo a revisão da literatura, as teorias subjacentes e os objetivos da pesquisa. A apresentação dos resultados pode ser feita por meio de citações diretas dos entrevistados, gráficos, tabelas ou outros formatos que ajudem a ilustrar e comunicar os principais resultados da pesquisa.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados acima, a análise dos dados obtidos a partir das entrevistas narrativas, no presente estudo, ocorreu por meio de unidades do exame da temática (categorias) que emergiram no decorrer do movimento da pesquisa dada pelos próprios professores participantes. A partir da proposta de Jovchelovitch e Bauer (2010), no que se refere às etapas da entrevista narrativa enquanto método de investigação, o trabalho de campo desta pesquisa buscou estabelecer etapas que envolveram desde os critérios de seleção dos participantes, passando pela elaboração do roteiro de entrevista, cujo objetivo foi orientar as narrativas, até a etapa de análise dessas narrativas.

Jovchelovitch e Bauer (2010), ensinam que as narrativas podem consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, já que expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. Desse modo, conforme apontam Muylaert *et al.* (2014), a entrevista narrativa é um instrumento que considera o fato de nossa memória ser seletiva, ou seja, narramos o que temos na memória, nas lembranças, aquilo que nos marcou em um dado momento, em circunstâncias específicas. Nessa perspectiva, o fundamental é o registro que faz da história do entrevistado, o que ele vivenciou e que, de alguma forma, passou a compor quem ele é e não os fatos vivenciados em si.

#### **4.2 Perfil sociodemográfico dos participantes da pesquisa**

Consideramos importante apresentar o perfil dos professores participantes da pesquisa, cujas informações foram obtidas por meio da própria entrevista narrativa. Na construção do perfil dos professores, destacamos dados como sexo,

idade, formação profissional, situação contratual na rede de ensino, tempo de atuação como professor alfabetizador na rede municipal. Optamos por esses elementos devido a sua relevância, em conformidade com a perspectiva de Tardif (2002) que enfatiza a importância de considerarmos elementos simples, porém relevantes, em estudos sobre a profissão docente.

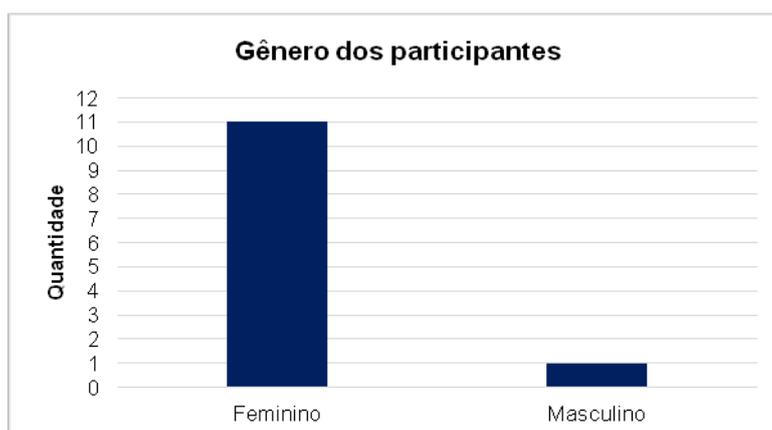
Observamos que os professores participantes, como é comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil, são predominantemente mulheres, refletindo a persistência de um fenômeno conhecido como 'feminização do magistério', caracterizado pela predominância feminina na docência nessa etapa de ensino."

Corroborando essa concepção, Lima (2015, p. 151) ao afirmar que:

[...] o conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça das mulheres nos quadros docentes, mas também às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o carinho, o cuidado, o instinto, maternal, além do fato de conciliar as tarefas domésticas com as atribuições da docência.

A análise do perfil dos participantes de nossa pesquisa confirma a "teoria da feminização" docente. Dos 12 indivíduos envolvidos no estudo, somente um é do sexo masculino, conforme aponta o gráfico 4. Estes números refletem a participação maciça das mulheres nos quadros docentes e a predominância das características tradicionalmente associadas ao feminino no ambiente educacional. Além disso, a observação de que a maioria dos participantes é composta por mulheres ressalta a tendência de conciliação das tarefas domésticas com as atribuições da docência, evidenciando assim a complexa interseção entre gênero, trabalho e responsabilidades familiares no contexto educacional contemporâneo.

Gráfico 4 - Gênero dos professores participantes



Fonte: A autora.

Os dados apresentados no gráfico acima comprovam uma evidente predominância feminina no cenário profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugerindo uma tendência marcante de representação feminina nesse contexto educacional.

Considerando seu contexto histórico e cultural, a feminização de uma determinada profissão ocorre por meio de fenômenos que atribuem valores e características consideradas intrínsecas às mulheres, incluindo alguns atributos de gênero que persistem no imaginário social. Tais fenômenos apresentam duas facetas distintas e antagônicas: enquanto as mulheres desafiam as normas ao adentrarem espaços tradicionalmente masculinos, muitas permanecem em profissões consideradas femininas ao longo do tempo, como é o caso das professoras alfabetizadoras, ou seja, anos iniciais do Ensino Fundamental, empregadas domésticas, profissionais da saúde, da indústria têxtil, babás, entre outras. Diante de uma perspectiva machista, esse último aspecto é um fator relevante na promoção da precarização dessas carreiras (Yanoullas, 2011).

Frente a essa realidade, é preciso considerar ainda que, nos contextos das escolas de Ensino Fundamental que a percepção das próprias mulheres sobre o trabalho educativo está diretamente ligada às experiências e obrigações cotidianas que são atribuídas pela sociedade à figura feminina. Ser mulher e professora, enfrentando uma dupla jornada, implica em desafios únicos. A dupla jornada refere-se à combinação de responsabilidades profissionais, como preparação de aulas e interação com os estudantes, pais e gestores, com as tarefas domésticas e familiares.

Equilibrar as demandas da carreira docente com as responsabilidades familiares e domésticas pode ser extremamente desafiador. A falta de tempo, a crescente burocratização da profissão docente e a pressão para cumprir as expectativas tanto no trabalho quanto em casa podem levar a altos níveis de *estresse* e *exaustão*, afetando a percepção sobre o trabalho educativo. Isso ocorre devido à falta de tempo para aprimoramento, estudo e inovação nas aulas, o que pode resultar em um foco mais técnico do que subjetivo no trabalho.

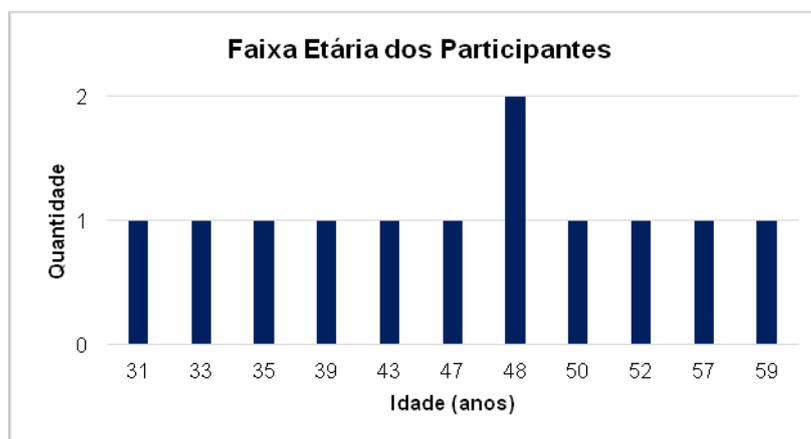
Convém destacar que o fenômeno da feminização da profissão docente está estreitamente ligado ao processo de proletarização do trabalho dos professores e à consequente redução do seu 'status social'. A teoria da proletarização do ensino destaca a deterioração das condições de trabalho nas instituições educacionais

capitalistas, com análises relevantes ressaltando a submissão do trabalho docente a um processo de racionalização. Esse processo tem como resultado a perda de autonomia dos professores em relação às suas funções (Lawn, Grace, 1990; Enguita, 1991).

Nesse sentido, em contextos educacionais, é preciso destacar o fato de que a precarização do trabalho não se limita à desvalorização salarial, mas perpassa pela questão carga horária exaustiva, muitas vezes estendida em casa além do tempo previsto, com atividades como planejamento de aulas, correção de provas, elaboração de materiais pedagógicos, estudos, cumprimento de prazos e metas estabelecidas pelo sistema e, principalmente a crescente burocratização da profissão docente (Siniscalco, 2003; Coraggio, 2000; Ferreirinho, 2004; Pessanha 2001).

Em relação à faixa etária dos professores participantes da pesquisa, é possível observar uma diversidade de idades que reflete a heterogeneidade presente no corpo docente conforme aponta o gráfico a seguir

Gráfico 5 - Faixa etária dos participantes



Fonte: A autora.

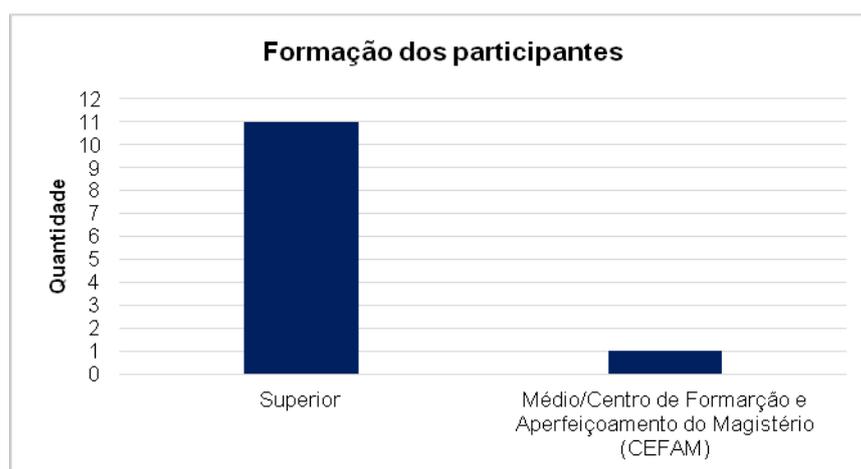
A análise dos dados revela uma amplitude de experiências e perspectivas, que abrange desde profissionais jovens que trazem consigo uma energia vibrante e uma disposição para a inovação, até veteranos do magistério cujo acúmulo de experiências oferece uma riqueza de sabedoria e discernimento. Essa variedade observada na faixa etária dos participantes da pesquisa, enriquece a dinâmica do ambiente educacional e reitera a importância de reconhecer e valorizar as

contribuições de professores de todas as gerações no processo de construção de uma educação de qualidade.

Nesse contexto, convém destacar que, ao considerarmos as disparidades de idade entre os professores participantes, emerge uma diversidade de fases na trajetória profissional de cada um. Tal observação se alinha com as conclusões de Huberman (2013) que delinea distintas etapas que os professores atravessam desde o ingresso no campo da educação até o encerramento de suas carreiras. Essas fases, caracterizadas por desafios, aprendizados e desenvolvimentos profissionais específicos, refletem a maturação individual dos professores ao longo do tempo e a influência de diversos contextos e experiências ao longo de suas jornadas. Ao reconhecermos essa variedade de estágios na carreira docente, somos instigados a considerar a importância de abordagens diferenciadas de apoio e desenvolvimento profissional, adaptadas às necessidades e desafios específicos de cada fase, visando assim promover um ambiente educacional mais sustentável e enriquecedor para todos os educadores envolvidos e garantir a permanência dos mais jovens na carreira docente.

Consideramos ainda a formação docente dos participantes, conforme é possível constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Formação docente



Fonte: A autora.

Os resultados obtidos revelam um panorama significativo no que tange à formação dos professores participantes, destacando a predominância de graduados em Pedagogia, com apenas um participante possuindo formação em nível

médio/Centro de Formação Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esta distribuição evidencia a crescente valorização da formação superior no campo educacional, especialmente em áreas como Pedagogia, que oferecem uma base teórica sólida e uma preparação abrangente para os desafios multifacetados enfrentados pelos professores em sua prática profissional.

A formação superior proporciona aos professores um conjunto diversificado de habilidades pedagógicas e didáticas e os capacita a compreenderem de forma mais aprofundada os princípios e teorias subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a formação acadêmica mais ampla permite aos educadores uma maior flexibilidade e adaptabilidade para enfrentarem as demandas em constante evolução do ambiente educacional contemporâneo. Portanto, os dados apresentados reforçam a importância crucial da formação superior para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a promoção da excelência no ensino, destacando-a como um investimento fundamental na construção de uma educação de qualidade.

Convém mencionar que a maioria dos professores participantes optou por cursar a graduação em Pedagogia, mesmo já possuindo habilitação em nível médio para exercer suas atividades docentes. É possível afirmar que tal escolha evidencia a conscientização desses profissionais no que tange a importância de investir em sua formação e aprimoramento contínuo, uma prática que é essencial em qualquer campo ou setor profissional.

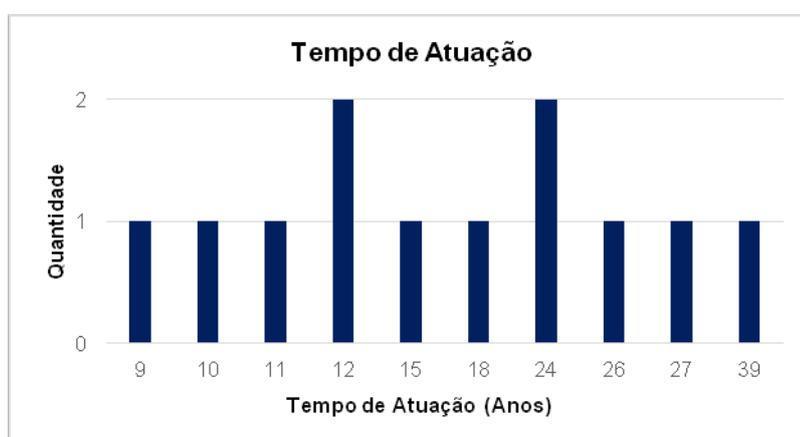
Como em qualquer profissão, o papel do professor vai além do ensino em si; ou seja, o professor precisa estar constantemente atento às suas qualificações e competências para oferecer uma educação de qualidade e, no caso do professor alfabetizador, garantir a alfabetização dos estudantes na idade certa. Cabral e Medeiros (2006) afirmam que o exercício da docência demanda um preparo que vai além dos cursos de formação, embora estes desempenhem um papel específico na construção de uma base teórica sólida, necessária a uma prática transformadora. Em seus estudos, os autores enfatizam o fato de que a formação inicial não é o ponto final, mas sim o início de um processo contínuo de construção de conhecimento ao longo da carreira do professor.

Corroborando essa concepção, Garcia (1995) destaca a formação de professores como uma atividade destinada a promover o desenvolvimento de sua competência profissional. Assim, tanto a visão de Cabral e Medeiros (2006) quanto a

de Garcia (1995) enfatizam a importância da formação continuada e do desenvolvimento profissional ao longo da trajetória docente, reconhecendo que a busca por novos conhecimentos é uma necessidade constante para aprimorar a prática educativa e promover uma educação de qualidade.

Outro importante dado coletado na pesquisa refere-se ao tempo de atuação docente dos participantes da pesquisa.

Gráfico 7 - Tempo de atuação como docente



Fonte: A autora.

Conforme indicam os dados expressos no quadro acima, o tempo de permanência na docência dos professores participantes abrange um espectro amplo, variando de 9 a 39 anos. Este intervalo evidencia uma significativa diversidade de experiências profissionais dentro da amostra estudada, revelando trajetórias individuais que transcenderam a fase inicial da carreira, que tipicamente se estende do primeiro ao terceiro ano de profissão.

Retomando a ideia das fases da vida profissional vivenciada pelo professor, postulada por Huberman (2013) segundo a qual do primeiro ao terceiro ano de carreira o professor vive a fase de descobertas e de sobrevivência na qual terá de lidar com desafios para os quais, nem sempre está preparado; já a fase da estabilização compreende o período que vai dos quatro aos seis anos, na qual os professores alcançam um sentimento de pertencimento ao corpo docente, adquirem confiança em suas habilidades e demonstram maior capacidade em lidar com os desafios inerentes à prática educativa de forma mais eficaz; na sequência, o professor vivencia a fase da diversificação, caracterizada por uma vontade de

explorar e inovar, refletindo-se em um corpo docente mais motivado, dinâmico e engajado e compreende o período entre o sétimo e o vigésimo quinto ano de atuação docente; entre os vinte e cinco a trinta e cinco anos ocorre a fase de serenidade em que os julgamentos alheios já não importam porque o docente possui segurança suficiente para lidar, com autonomia dos desafios presentes no cotidiano da sala de aula; partir dos trinta e cinco anos, geralmente se observa que os professores estão entrando na fase final de suas carreiras, caracterizada pelo desinvestimento na profissão e pela tendência do professor a direcionar menos energia para o desenvolvimento profissional e investir mais em suas vidas pessoais e interesses fora do ambiente escolar (Huberman, 2013).

A partir deste ponto, apresentamos um quadro descritivo de cada um dos doze participantes que contribuíram significativamente para este estudo. Cada participante foi submetido a uma avaliação individual e meticulosa, que nos proporcionou uma compreensão abrangente e aprofundada de suas características, formação, experiências e perspectivas. Desse modo, os quadros descritivos fornecidos a seguir oferecem uma visão abrangente de cada participante, destacando suas características demográficas, histórico educacional, experiência profissional relevante e contribuições específicas para os objetivos da pesquisa. Esses quadros configuram-se enquanto importante ferramenta para contextualizar e ilustrar muitas de suas percepções ao longo deste estudo, contribuindo, em grande medida, para a compreensão do leitor acerca dos indivíduos envolvidos na pesquisa e sua relevância para o tema em questão.

A abordagem a primeira participante descrita, foi conduzida de forma tranquila e natural. Ana Paula Ramalho, 39 anos, cursou Pedagogia na UNESP de Presidente Prudente, onde atua como professora alfabetizadora há 18 anos. Em sua entrevista, destaca a paixão pela alfabetização desde os tempos da faculdade, evidenciando seu compromisso em tornar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita o mais suave possível para seus alunos, pois defende a ideia de que a alfabetização pode ser uma experiência positiva e acessível desde tenra idade.

	<b>Informações Pessoais</b> Nome: Ana Paula Ramalho de Oliveira Idade: 39 anos Gênero: Feminino Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b> Nível de Ensino: Superior Área de Estudo/Profissão: Professor Educação Básica	
<b>Experiência Profissional</b> Tempo de Atuação Profissional: 18 anos	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b> Partilha, contribuição e reflexão.	

A jornada profissional de Ana Paula sempre esteve marcada pela busca por estratégias que favorecessem a aprendizagem dos alunos, independentemente de suas condições sociais, econômicas e intelectuais, revelando seu comprometimento em oferecer um ambiente educacional estimulante, acolhedor e inclusivo.

No entanto, é interessante observar que Ana Paula destaca um ponto importante em sua jornada educacional: foi somente ao participar de um projeto piloto de formação baseado nas concepções do método sociolinguístico, da professora doutora Onaide Correia de Mendonça Schwartz, que encontrou a melhor forma de sistematizar seu trabalho para alcançar seus objetivos. Essa revelação sugere que a abordagem sociolinguística teve um impacto significativo na prática educacional de Ana Paula. Tal abordagem provavelmente enfatiza a importância do contexto sociocultural na alfabetização, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos alunos como um recurso para o processo de aprendizagem.

Ana Paula revela que logo ao iniciar as formações do PNAIC, pode perceber as origens teóricas distintas entre as propostas do Sociolinguístico e do PNAIC, porém, ainda assim, foi capaz de identificar pontos de interseção entre as

estratégias do PNAIC e a abordagem sociolinguística. Isso sugere uma disposição do professor em integrar diferentes perspectivas teóricas em práticas pedagógicas, destacando a flexibilidade intelectual e a busca por uma compreensão mais abrangente do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, ao longo de sua entrevista, Ana Paula destaca a importância de integrar diferentes perspectivas teóricas e práticas pedagógicas com vistas ao enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao nosso entender, ao reconhecer e valorizar as experiências dos alunos e promover uma abordagem inclusiva da linguagem, a professora demonstra um compromisso em oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades e contextos diversificados dos alunos.

Com Ana Paula Abreu, a abordagem e o aceite ao nosso convite também aconteceram de forma tranquila e agradável. Ana Paula, 42 anos, atua como docente há 24 anos, sendo 08 deles dedicados exclusivamente à alfabetização.

	<b>Informações Pessoais</b>
	Nome: Ana Paula Abreu Dias
	Idade: 43 anos
	Gênero: Feminino
	Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b>	
Nível de Ensino: Superior Completo	
Área de Estudo/Profissão: Pedagogia/Professora do ensino fundamental 1	
<b>Experiência Profissional</b>	
Tempo de Atuação Profissional: 24 anos de exercício	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b>	
Amor, compromisso e dedicação	

Em sua entrevista, Ana Paula reflete sobre a natureza temporária das salas de alfabetização na vida da maioria dos professores, destacando que aqueles que decidem permanecer nesse ambiente o fazem por amor genuíno à alfabetização. A

professora reconhece que, embora muitos professores possam ver o ensino da alfabetização como uma fase transitória em suas carreiras, sua própria escolha de permanecer nessa área foi motivada pelo amor e dedicação ao processo de alfabetização. Essa afirmação ressalta a importância do compromisso pessoal e da paixão pelo ensino da leitura e escrita, fundamentais no enfrentamento dos desafios das demandas dessa fase do desenvolvimento educacional.

Pudemos observar que Ana Paula expressa uma visão positiva sobre os benefícios das estratégias do PNAIC em sua prática pedagógica, destacando dois aspectos principais. Em primeiro lugar, enfatiza a importância de integrar as vivências de alfabetização com os contextos reais e experiências de vida dos alunos, com vistas a tornar o aprendizado mais significativo e relevante. Essa abordagem está alinhada aos princípios do PNAIC, que preconiza uma alfabetização contextualizada e voltada para a realidade dos estudantes. Em segundo lugar, a professora ressalta a importância da leitura de prazer diária na sala de aula, reconhecendo-a como uma estratégia eficaz para desenvolver habilidades de leitura e ampliar o vocabulário dos alunos. Tal prática está em conformidade com as diretrizes do PNAIC, que enfatizam a importância da leitura como parte integrante do processo de alfabetização. Ao implementar estratégias e concepções do PNAIC em sua sala de aula, a professora afirma criar um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz, que favorece a formação de alunos leitores e escritores proficientes em um mundo digital e complexo.

Anna Carolina estava grávida à época da realização das entrevistas, porém, o fato de as entrevistas acontecerem por meio do Google Docs, facilitou bastante as coisas. Aos 32 anos, Anna Carolina atua como professora há 12 e é licenciada em Pedagogia, Letras e pós-graduada em Arte na Educação.

	<b>Informações Pessoais</b> Nome: Anna Carolina Maiorchini da Rocha Idade: 33 anos Gênero: Feminino Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b> Nível de Ensino: Superior completo em pedagogia e letras. Pós-graduação em arte na educação. Área de Estudo/Profissão: Professora anos iniciais.	
<b>Experiência Profissional</b> Tempo de Atuação Profissional: 12 anos	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b> Amor, dedicação e comprometimento.	

Para Anna Carolina, a profissão docente surgiu quase como um “legado familiar”, pois, presenciar a mãe atuando como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre foi uma inspiração para ela.

Como professora alfabetizadora, Anna Carolina afirma reconhecer a importância do PNAIC na promoção de uma educação de qualidade que garantisse a alfabetização de todas as crianças desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A professora destacou o fato de que as formações e demais estratégias do PNAIC fortaleceram suas práticas pedagógicas; destacou ainda a riqueza das trocas de vivências entre os professores e o acesso aos materiais didáticos e metodologias de ensino que até então, desconhecia.

Edna é formada em Pedagogia e possui Mestrado em Educação. Atua como professora há 12 anos e em sua entrevista, destaca a importância da formação proporcionada pelo PNAIC que coincidiu com o início de sua carreira docente, ressaltando que essa proposta foi fundamental para sua atuação profissional naquele momento em que ainda não se sentia profissionalmente madura.

**Informações Pessoais**

Nome: Edna Guedes Nakashima

Idade: 48 anos

Gênero: Feminino

Nacionalidade: Brasileira

**Formação e Área de Atuação Profissional**

Nível de Ensino: Superior

Área de Estudo/Profissão: Professora de Educação Básica

**Experiência Profissional**

Tempo de Atuação Profissional: 12 anos

**Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:**

Colaboração, contribuição e reflexão.

Edna destaca que as atividades propostas durante a formação eram, de fato, direcionadas para a prática em sala de aula, permitindo uma integração eficaz entre teoria e prática. Essa abordagem, na qual os estudos teóricos eram refletidos diretamente no cotidiano em sala de aula, lhe proporcionou a possibilidade de ver os resultados do aprendizado desenvolvido nas formações. A professora destaca ainda, que a formação oferecida pelo PNAIC continua presente em sua prática até os dias atuais, contribuindo especialmente com sua habilidade de relacionar os conteúdos de forma contextualizada para introduzir e consolidar novos conhecimentos. Consideramos que tal abordagem evidencia um compromisso contínuo com o aprimoramento profissional e com a implementação de práticas pedagógicas eficazes, que atendam às necessidades dos alunos e promovam sua aprendizagem significativa.

Elisabete é professora aposentada como efetiva na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, porém, continuou atuando como professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente e, aos 59 anos, atua há 39 anos como docente em salas de alfabetização.

Em sua entrevista, a professora compartilha sua trajetória pessoal, destacando sua vocação para o magistério desde a infância, quando brincava de “escolinha” com suas amigas, sempre assumindo o papel de professora. Essa experiência lúdica pode ter contribuído para despertar seu interesse pela educação e pela alfabetização. Ao nos contar de sua opção por dedicar à carreira na rede pública de ensino, ela expressa sua gratidão pela educação que recebeu ao longo de sua vida escolar, buscando retribuir à mesma comunidade que a acolheu. Desse modo, podemos concluir que sua escolha em se especializar em alfabetização reflete um compromisso com a base fundamental da educação e o reconhecimento da importância do ensino inicial da leitura e escrita para o desenvolvimento dos alunos.

No entanto, Elisabete destaca um desafio enfrentado pela rede escolar em que atua: falta uma perspectiva teórica clara para embasar o trabalho dos professores alfabetizadores. Tal consideração sugere que a professora percebe haver uma lacuna no sistema educacional local, no qual a ausência de diretrizes claras tem dificultado o desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e eficazes. Porém, ao compartilhar sua trajetória e seu compromisso com a alfabetização, a professora demonstra disposição para enfrentar esse desafio e buscar soluções que beneficiem seus alunos e sua comunidade escolar.

	<b>Informações Pessoais</b>
	Nome: Elisabete Mota de Souza
	Idade: 59 anos
	Gênero: Feminino
	Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b>	
Nível de Ensino: Superior Completo.	
Área de Estudo/Profissão: Pedagogia Plena/Professora Alfabetizadora <a href="#">E.F.I</a>	
<b>Experiência Profissional</b>	
Tempo de Atuação Profissional: 39 anos	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b>	
Amor, compromisso e esperança.	

Elisabete destaca os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, ressaltando a falta de reconhecimento em comparação com outros profissionais da educação. Consideramos que esta observação reflete uma realidade comum na área da educação, onde o trabalho dos professores alfabetizadores muitas vezes não recebe o devido reconhecimento, apesar de sua importância no processo educativo. Para superar essa lacuna e garantir o atendimento integral de seus alunos, a professora adotou uma postura proativa, buscando ao longo de sua carreira se aprimorar por meio de formações adicionais.

Assim, Elisabete nos contou que quando o PNAIC surgiu em 2013, ela vislumbrou nele uma oportunidade promissora de inovação e aprimoramento profissional. Sua participação em todos os módulos do PNAIC, lhe proporcionou a oportunidade de aprofundamento teoricamente, o que lhe permitiu compreender melhor as fundamentações por trás de suas próprias práticas pedagógicas.

Consideramos que esse engajamento revela um compromisso genuíno com o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das práticas de ensino, além de evidenciar abertura para se apropriar de novos conhecimentos e abordagens e

incorporá-los em sua atuação como professora alfabetizadora. Destacamos que ao aproveitar as oportunidades oferecidas pelo PNAIC, a professora demonstra um desejo constante de melhorar sua prática e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos.

Francisca Paula também compartilhou conosco sua trajetória pessoal, destacando que sua carreira como professora teve início em uma escola pública no estado de Minas Gerais, onde morava à época. No entanto, sua vida tomou um novo rumo após o casamento, quando seu marido passou em um concurso público da Polícia Militar em São Paulo, levando-os a se mudarem para Presidente Prudente. Nesse momento, Paula (como é mais conhecida por todos) abriu mão de sua posição como professora para acompanhar o marido e garantir que a família permanecesse unida.

	<b>Informações Pessoais</b>
	Nome: Francisca Paula Siqueira
	Idade: 47 anos
	Gênero: Feminino
	Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b>	
	Nível de Ensino: Superior
	Área de Estudo/Profissão: Professora de Educação Básica
<b>Experiência Profissional</b>	
	Tempo de Atuação Profissional: 26 anos
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b>	
Partilha, aprendizado e contemplação.	

Paula nos contou que embora estivesse feliz com o novo rumo que sua vida havia tomado e com a família que formara, o desejo de retornar à sala de aula sempre esteve presente em seu coração. Até que um convite para lecionar em uma escola particular em Presidente Prudente e, posteriormente, sua entrada na rede

pública municipal, marcam seu retorno à profissão que tanto ama. A professora expressou sua satisfação em participar das ações de formação do PNAIC, destacando que antes mesmo de se aprofundar nos preceitos teóricos da política, já empregava diversas estratégias alinhadas aos princípios do PNAIC.

Consideramos aqui que o fato de que suas estratégias prévias estarem alinhadas aos preceitos do PNAIC sugere uma congruência natural entre suas práticas pedagógicas e os princípios da política, reforçando a eficácia dessas abordagens no contexto da alfabetização. Desse modo, as práticas pedagógicas, centradas na alfabetização de todos os estudantes, refletem sua compreensão dos princípios do PNAIC, e seu comprometimento em proporcionar uma aprendizagem significativa e abrangente para cada criança em sua sala de aula.

Gislaine, 35 anos, é formada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação e atua como professora há 11 anos. A professora compartilhou conosco sua motivação para escolher o magistério como sua carreira profissional, destacando a influência positiva de um professor do Ensino Médio que se sobressaía em relação aos demais pelo ambiente incomum de suas aulas, realizadas em um pequeno laboratório e pela capacidade que demonstrava de despertar nos alunos engajamento para os estudos. Sem dúvida, esse relato ressalta a importância da figura do professor como fonte de inspiração para os alunos.

	<p><b>Informações Pessoais</b></p>
	<p>Nome: Gislaine <u>Aredes</u> Soares dos Santos</p>
	<p>Idade: 35</p>
	<p>Gênero: Feminino</p>
	<p>Nacionalidade: Brasileira</p>
<p><b>Formação e Área de Atuação Profissional</b></p>	
	<p>Nível de Ensino: Superior completo</p>
	<p>Área de Estudo/Profissão: Educação</p>
<p><b>Experiência Profissional</b></p>	
	<p>Tempo de Atuação Profissional: 11 anos</p>
<p><b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b></p>	
	<p>Satisfação, compromisso e alegria.</p>

A professora descreveu o PNAIC como uma oportunidade significativa para aprofundar seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização e enriquecer sua prática pedagógica, destaca a importância das formações continuadas oferecidas pelo PNAIC em seu desenvolvimento profissional, enfatizando seu compromisso em participar ativamente dessas oportunidades de aprendizado. Gislaine destacou que sua participação em todas as edições das formações, lhe possibilitou acesso a uma ampla gama de conceitos e conteúdos relacionados à alfabetização contextualizada, metodologias de ensino da leitura e escrita, estratégias de avaliação formativa e práticas pedagógicas inclusivas.

Já a professora Janilde Simone nos revelou que se apaixonou pela educação durante o período em que trabalhou como inspetora de alunos em uma escola pública municipal, pois, essa função lhe proporcionava um contato muito direto com os alunos e foi o desejo de ajudá-los em suas necessidades e desejos que a levou a migrar para a docência. Consideramos que a observação feita pela professora Simone (como é carinhosamente chamada por todos) ressalta a importância do contato humano e da interação pessoal no desenvolvimento das vocações profissionais. Ao trabalhar como inspetora de alunos, a professora teve a oportunidade de compreender melhor o ambiente escolar e as dinâmicas de relacionamento entre alunos e educadores, o que pode ter influenciado sua decisão de seguir a carreira docente.

	<b>Informações Pessoais</b> Nome: <u>Janilde</u> Simone Soares Idade: 50 anos Gênero: Feminino Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b> Nível de Ensino: Superior Completo Área de Estudo/Profissão: Professora de Ensino Fundamental I	
<b>Experiência Profissional</b> Tempo de Atuação Profissional: 09 anos.	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b> Contributiva, importante e informativa.	

Simone nos contou que a primeira escola em que atuou como professora fazia parte de um projeto piloto de formação docente a partir do método sociolinguístico, liderado pela Professora Onaide Schwartz Correia de Mendonça e confessou que à época, a proposta de sistematização do trabalho proposto pela professora Onaide contribuiu para o sucesso de seu trabalho já que era uma professora inexperiente e não dispunha de muitos recursos e estratégias pedagógicas para alfabetizar. Apesar das bases teóricas divergentes entre as duas abordagens, a professora destacou que foi capaz de alinhar essas orientações de forma harmoniosa.

Segundo Simone, tanto no método sociolinguístico quanto no PNAIC, é possível reconhecer o valor da alfabetização contextualizada, evidenciando sua compreensão da importância de conectar os conteúdos curriculares às experiências e vivências dos alunos. Nossa análise desse relato ressalta a habilidade da professora em integrar diferentes abordagens pedagógicas em benefício do processo de aprendizagem de seus alunos, demonstrando seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem e com o sucesso dos estudantes.

Rodrigo, o único homem a fazer parte do nosso estudo, tem 31 anos e dedica-se à docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental há 10 anos e,

assim como Elisabete, também nos relatou que o desejo de se tornar professor o acompanha desde a infância.

	<b>Informações Pessoais</b> Nome: Rodrigo Correia Malaguti Idade: 31 anos Gênero: Masculino Nacionalidade: Brasileiro
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b> Nível de Ensino: Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Deficiência Intelectual, Gestão Escolar e Educação Infantil. Área de Estudo/Profissão: Professor efetivo da rede municipal de Martinópolis.	
<b>Experiência Profissional</b> Tempo de Atuação Profissional: 10 anos.	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b> Conhecimento, aprendizado-significativo e transformação.	

Em seu relato, o professor Rodrigo nos transmite uma trajetória marcada por uma profunda conexão com a vocação educacional, desde os primeiros indícios na infância até o momento atual de sua prática pedagógica. Sua motivação para seguir a carreira docente é enraizada na simplicidade e na inspiração de um conselho que ressoou profundamente em seu ser: “Na dúvida, siga seu sonho!”. Nos parece que esse lema, apesar de simples, teve um grande impacto nas escolhas profissionais de Rodrigo, guiando-o em sua jornada, incentivando-o a perseguir sua paixão pela alfabetização.

Rodrigo expressa uma preocupação legítima no que tange à instabilidade e falta de continuidade nas políticas educacionais, especificamente no que diz respeito à alfabetização e destaca a importância das diretrizes claras e consistentes do PNAIC para oferecer segurança tanto aos professores quanto aos alunos durante o processo de aprendizagem. Suas respostas contêm ainda, uma reflexão acerca do impacto dos processos de alfabetização e letramento na participação efetiva dos

indivíduos na sociedade, destacando a relevância desses processos enquanto habilidades básicas do indivíduo e como instrumento importante para a comunicação e interação social. Rodrigo destacou também a importância das ações do PNAIC na compreensão do fato de que, para efetivação de uma real transformação na sociedade, é preciso que os professores alfabetizadores, além de ensinar a ler e escrever devem cultivar em seus alunos, habilidades cognitivas e críticas que lhes permitam tornarem-se sujeitos pensantes, autônomos e participativos. Assim, consideramos que sua análise destaca a necessidade de uma abordagem educacional integral, orientada para o desenvolvimento humano e transformação social, conforme postulavam as concepções expressas pelo PNAIC.

Já a professora Rosângela, aos 52 anos de idade, sendo 27 deles dedicados à tarefa de ensinar a ler e escrever, destaca o impacto positivo que suas práticas pedagógicas diferenciadas têm tido no desempenho e na motivação de seus alunos. Ao reconhecer as dificuldades iniciais enfrentadas por alguns alunos, Rosângela demonstra uma abordagem empática e adaptativa, buscando estratégias inclusivas para atender às necessidades individuais de aprendizagem de seus alunos.

	<p><b>Informações Pessoais</b></p> <p>Nome: Rosângela Duarte Saldanha</p> <p>Idade: 52 anos</p> <p>Gênero: Feminino</p> <p>Nacionalidade: Brasileira</p>
<p><b>Formação e Área de Atuação Profissional</b></p> <p>Nível de Ensino: Pós-graduação</p> <p>Área de Estudo/Profissão: Professor de educação básica</p>	
<p><b>Experiência Profissional</b></p> <p>Tempo de Atuação Profissional: 27 anos</p>	
<p><b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b></p> <p>Colaboração, educação e aprendizagem.</p>	

Ao incorporar atividades lúdicas, interativas e contextualizadas em sua prática diária, Rosângela revela sua compreensão da importância de tornar o

processo de aprendizagem envolvente e relevante aos alunos. Ao utilizar jogos, histórias e atividades práticas, a professora cultiva o interesse dos alunos pela aprendizagem e promove uma compreensão mais profunda dos conceitos de alfabetização, tornando o aprendizado mais acessível e significativo para as crianças. Tal abordagem ilustra seu compromisso com a educação e o bem-estar de seus alunos, evidenciando sua habilidade em criar um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo, revelando uma prática totalmente alinhada às concepções do PNAIC.

A professora Sônia Leite, como mais uma figura experiente e dedicada, cuja trajetória de 23 anos de atuação profissional em salas de alfabetização reflete seu compromisso com a efetivação de uma educação de qualidade. Sua formação inclui magistério (Nível Médio), combinada com uma busca contínua por cursos e atualizações específicas para alfabetização, demonstra um comprometimento com o aprimoramento de suas habilidades e práticas pedagógicas. Sônia nos contou que sua maior recompensa reside na alegria genuína das crianças quando alcançam seu objetivo de aprender a ler, demonstrando um impacto emocional e pessoal em seu trabalho.

	<b>Informações Pessoais</b>
	Nome: Sonia Leite da Silva
	Idade: 48 anos
	Gênero: Feminino
	Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b>	
Nível de Ensino: Magistério (CEFAM) - Pedagogia	
Área de Estudo/Profissão: Professor Educação Básica	
<b>Experiência Profissional</b>	
Tempo de Atuação Profissional: 15 anos	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b>	
Diligência, dedicação e proatividade.	

Em seu relato, a professora Sônia destacou a influência positiva que a participação no PNAIC teve - e ainda tem nos dias atuais - em sua prática

pedagógica, apesar de inicialmente ter se constituído como uma imposição da Seduc em 2013, aos professores que desejassem permanecer em salas de alfabetização. Sônia faz uma observação acerca da integração entre teoria e prática proporcionada pelo PNAIC, ressaltando a importância da formação contínua e contextualizada para os professores. Ela reconhece a relevância dos documentos e diretrizes fornecidos pelo PNAIC, especialmente no que se refere aos marcos e direitos de aprendizagem dentro de cada eixo de ensino, como recursos valiosos para orientar sua abordagem educacional.

Convém destacar que o fato de Sônia utilizar, ainda hoje, os conhecimentos e estratégias adquiridos durante a formação do PNAIC, nos soa como demonstração de seu com a implementação de práticas baseadas em evidências e alinhadas com as melhores práticas de ensino da alfabetização. Sua capacidade de adaptar e aplicar os aprendizados do PNAIC ao longo dos anos destaca sua resiliência e compromisso em proporcionar uma alfabetização sólida e, conseqüentemente, uma educação de qualidade aos seus alunos.

Em relação a nossa última participante, a professora Sônia Gualberto, podemos considerar que sua trajetória pessoal e profissional constitui um testemunho inspirador de perseverança e superação.

	<b>Informações Pessoais</b>
	Nome: Sônia Maria <u>Guaberto</u>
	Idade: 57 anos
	Gênero: Feminino
	Nacionalidade: Brasileira
<b>Formação e Área de Atuação Profissional</b>	
Nível de Ensino: Superior Completo	
Área de Estudo/Profissão: Pedagogia Plena/Professora Alfabetizadora <u>E.F.I</u>	
<b>Experiência Profissional</b>	
Tempo de Atuação Profissional: 24 anos	
<b>Escolha três palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:</b>	
Esperança, cooperação, compromisso.	

Precisamos considerar ainda, que o mérito pessoal da professora Sônia em superar as adversidades, é incontestável, no entanto, devemos chamar a atenção

para o fato para uma triste realidade subjacente a sua história: o fato de que a educação formal e a conquista de uma formação superior ainda são desafios para muitos brasileiros. Assim, enquanto pesquisadoras e docentes, celebramos as conquistas de Sônia, mas também propomos uma reflexão acerca da urgência de políticas públicas educacionais que visem tornar os sistemas de ensino, em todas as suas modalidades mais acessíveis e equitativos, rompendo com a necessidade de os estudantes precisarem enfrentar adversidades e romper obstáculos para desenvolver seu potencial e alcançar seus objetivos.

Isto posto, precisamos considerar ainda que nos chamou a atenção ainda que, em seu relato, Sônia ressaltou os desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, muitas vezes com menos reconhecimento do que seus colegas de outras séries. Em relação a sua adesão às ações e concepções do PNAIC, consideramos como demonstração de sua disposição em abraçar oportunidades de aprendizado e inovação. Sônia destaca a importância da formação proporcionada pelo PNAIC tanto enquanto possibilidade de ampliação de seu repertório de práticas e estratégias, quanto de seu repertório teórico, com vistas a uma atuação fundamentada em princípios teóricos mais claros e robustos.

Ao concluirmos a apresentação dos participantes da pesquisa e as análises de suas respostas, destacamos padrões que revelam conclusões importantes acerca de suas percepções, experiências e expectativas. Além disso, como próxima etapa apresentaremos uma *Nuvem de Palavras* gerada a partir dos relatos dos participantes para visualizarmos os sentimentos evocados pela sua participação na pesquisa. Este passo extra nos permitirá aprofundar nossa compreensão de aspectos emocionais e afetivos subjacentes à interação com o estudo, conferindo um enriquecimento adicional ao nosso estudo.

Desde o final do século passado, as tecnologias emergentes são empregadas como suporte educacional, com os objetivos de fomentar abordagens e ferramentas que promovam a interação comunicativa e o aprendizado significativo por meio da linguagem digital (Kenski, 2003; Ramos, 2008).

Segundo Lemos (2016), a nuvem de palavras constitui uma ferramenta digital descrita como um gráfico digital que agrega palavras e as organiza com base em sua frequência de ocorrência. Assim, quanto mais frequentes forem as palavras, maior será sua representação na nuvem de palavras, permitindo que o usuário

personalize características adicionais como cor, tipo de letra e formato do gráfico para destacar os termos com maior ou menor relevância (Lemos, 2016).

Figura 1 - Nuvem de palavras

## Palavras que definem a sua participação nesta pesquisa:

36 responses



Fonte: A autora.

A análise do conteúdo temático nos revela os sentimentos predominantes dos professores em relação a sua participação na pesquisa. Palavras como dedicação, amor, compromisso e esperança destacaram-se, sugerindo envolvimento emocional e conexão com os propósitos deste estudo. Consonantes a essa ideia, os termos reflexão, aprendizado significativo e contemplação indicam o estabelecimento de uma abordagem reflexiva e a busca por compreensões aprofundadas.

Nesse mesmo sentido, a presença de expressões como contribuição, partilha e colaboração ressaltam a importância da interação entre os participantes. Entendemos que todos esses elementos combinados sugerem um ambiente de cooperação e crescimento mútuo, onde transformação e satisfação constituem metas alcançadas por meio do comprometimento com uma educação de qualidade e do desenvolvimento pessoal e profissional.

## 5 RESULTADOS

Esta seção destina-se à apresentação dos resultados obtidos a partir da análise detalhada dos dados coletados durante o curso desta pesquisa. Tais resultados são frutos de análises estatísticas, entrevistas narrativas e outras técnicas de coleta de dados, que nos permitiram construir uma compreensão abrangente do tema em estudo, por isso, constituem um elemento importante para uma compreensão ampla das questões por nós abordadas.

Ao longo desta seção, examinamos os dados em relação aos objetivos específicos da pesquisa, buscando identificar padrões, tendências e relações que emergiram durante a análise a fim de fornecer uma compreensão aprofundada, possibilitando contribuir com o avanço do conhecimento acadêmico acerca da temática e, ao mesmo tempo, oferecer orientações práticas e direcionadas para a elaboração e implementação de políticas públicas eficazes e inclusivas no campo da alfabetização.

A integração do indivíduo na esfera da cultura letrada favorece, em grande medida, sua participação efetiva na vida em sociedade, na formação e transformação pessoal. Trata-se de um processo, conforme destaca Bourdieu (2007), que contribui para o desenvolvimento do capital social e cultural do indivíduo e que, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento do senso crítico e o aprofundamento do conhecimento sobre o mundo que o cerca.

Desse modo, entendemos que a capacidade de leitura e escrita abre portas para a participação ativa em uma sociedade baseada no conhecimento e na informação, permitindo que o indivíduo exerça sua voz e compreenda os acontecimentos ao seu redor. Por outro lado, a falta de acesso a esse domínio do conhecimento pode resultar em uma maior proximidade com a exclusão, marginalização, a dependência e a manipulação.

Reconhecendo a alfabetização enquanto um importante elemento para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação, este estudo buscou compreender em que medida as diretrizes pedagógicas do PNAIC contribuíram com o processo de alfabetização das crianças matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente e, nesse sentido, se essa importante política se constituiu, de fato, enquanto mecanismo de inclusão social desses estudantes.

Ao longo deste estudo, partimos da hipótese central de que o PNAIC não atingiu plenamente seus objetivos propostos, nem como estratégia para erradicar o analfabetismo no Brasil, nem como política educacional eficaz na formação de professores alfabetizadores e, quase que como consequência, se constituiu enquanto mecanismo efetivo de inclusão social para os estudantes do nosso município.

A fim de investigarmos, de maneira abrangente nossa, hipótese inicial, este estudo adotou uma abordagem multifacetada que envolveu desde a realização de uma RSL referente a temática aqui estudada, a realização de EN com as professoras alfabetizadoras participantes até a realização de uma busca complementar junto à Secretaria Municipal de Educação. Essa interação permitiu o acesso a informações relevantes, nomeadamente, a quantidade de alunos reprovados ao término do terceiro ano do Ensino Fundamental no período de 2013 a 2018. Tal intervalo temporal foi estrategicamente selecionado, abrangendo desde o início das ações implementadas pelo PNAIC até o término da vigência dessa política.

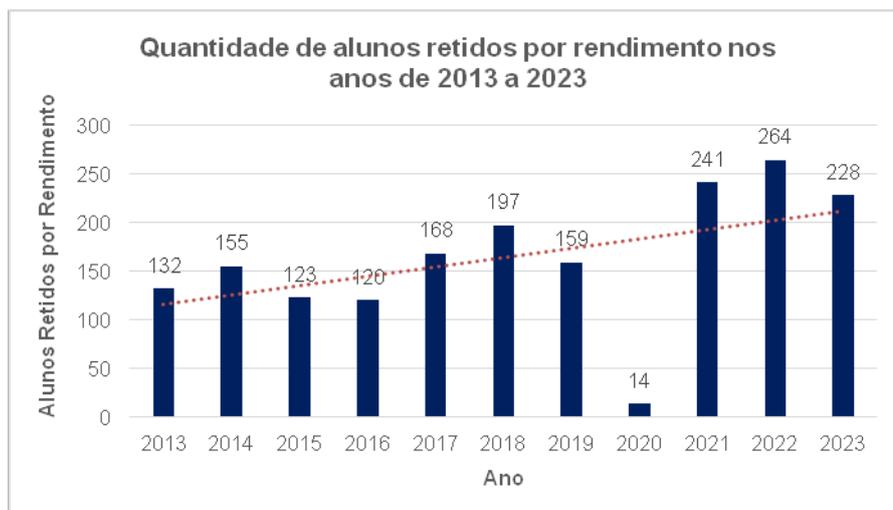
Convém ressaltar que a análise conjunta dessas fontes de dados distintas nos proporcionou uma compreensão abrangente e contextualizada dos desafios enfrentados no campo educacional, de modo geral e no campo da alfabetização de modo particular, contribuindo para uma compreensão mais complexa e fundamentada da temática investigada.

Neste estágio da pesquisa, as análises referentes à realização da RSL e das EN foram concluídas, fornecendo uma base sólida de compreensão teórica e qualitativa para investigar a problemática da reprovação no terceiro ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a partir deste ponto, direcionamos nosso foco para a apresentação e análise dos dados quantitativos obtidos junto à Secretaria Municipal de Educação. Por meio da elaboração e interpretação de gráficos relacionados à quantidade de alunos reprovados durante os anos de 2013 a 2018, buscamos identificar padrões, tendências e possíveis correlações, enriquecendo assim nossa compreensão do fenômeno estudado. Portanto, esta seção constitui uma etapa importante do estudo, para a construção de conhecimentos significativos e fundamentados, contribuindo para o avanço do corpo teórico já disponível acerca da temática, para o fomento do debate em torno da questão estudada e para a formulação de intervenções mais eficazes no campo da alfabetização.

Inicialmente, conforme já havíamos mencionado, planejamos investigar a quantidade de reprovações no terceiro ano do Ensino Fundamental durante o período compreendido entre 2013 e 2018, alinhando nossa análise com o início e o término da vigência da política educacional em questão. No entanto, ao examinarmos os dados referentes aos anos subsequentes, nomeadamente 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023, observamos a relevância e a significância dos números constatados. Assim, reconhecendo a importância de uma análise abrangente e atualizada, optamos por estender nossa investigação para incluir esse período adicional. Esta decisão foi motivada pela necessidade de capturar tendências mais recentes e potencialmente elucidativas, a fim de enriquecer nossa compreensão do fenômeno estudado. Por esse motivo, nossa análise passou a abranger um intervalo temporal expandido, permitindo uma visão mais abrangente e contextualizada da dinâmica da reprovação escolar no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Pelo gráfico 8, nota-se a variação do número de reprovação por desempenho no terceiro ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação no período de 2018 a 2023. Nele é possível observar um padrão de diminuição do número de reprovação nos anos subsequentes à implementação e fortalecimento das ações do PNAIC. Em particular, nos anos de 2015 e 2016, considerados como os anos de maior robustez das intervenções do PNAIC, observa-se uma queda no número de reprovação dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, que em 2015 foi de 123 e no ano de 2016 foi de 120, representando uma queda de, aproximadamente, 2, 44%. Essa redução, embora não muito expressiva, sugere uma correlação positiva entre a implementação efetiva do PNAIC e a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes, destacando o impacto significativo das políticas educacionais na redução da reprovação escolar e no fomento do sucesso acadêmico.

Gráfico 8 - Alunos reprovados por rendimento



Fonte: A autora.

É importante considerar o contexto no qual ocorreram as variações nos índices de reprovação dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2013 e 2014. Durante esse período, o PNAIC estava em um estágio inicial de implementação, passando por várias reformulações e ajustes. Acreditamos que tais mudanças e reformulações podem ter potencialmente afetado o ambiente educacional, especialmente no contexto da alfabetização, impactando, conseqüentemente, os números relacionados à reprovação dos alunos. A instabilidade e incerteza associadas a processos de implementação e mudanças podem ter exercido uma influência negativa no cenário educacional, refletindo-se nos resultados observados durante esse período. No ano de 2013, foram 132 estudantes reprovados e no ano de 2014 esse número saltou para 155, representando um aumento em torno de 17,42%.

Isto posto, é preciso considerar ainda que muitas dos professores alfabetizadores que participaram das ações de formação do PNAIC já possuíam uma carreira consolidada e contavam com vasta experiência no campo da alfabetização, caracterizadas por concepções, metodologias e abordagens pedagógicas estabelecidas ao longo dos anos e que a adaptação e assimilação de novas abordagens não ocorrem instantaneamente e podem exigir um período de transição e ajuste. Como sabemos, o PNAIC surgiu com propostas inovadoras, trazendo novas concepções de alfabetização, metodologias e estratégias de ensino, que, em muitos casos, desafiavam as concepções arraigadas e as visões de mundo

dos alfabetizadores. Portanto, o aumento observado nas taxas de reprovação nos dois primeiros anos de vigência do PNAIC refletiu, em parte, esse processo de transição e os desafios associados à implementação de mudanças significativas no contexto educacional.

Ao analisarmos os dados referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018, observamos números expressivos de aumento das reprovações que refletem diretamente o cenário político e ideológico no qual o Brasil se encontrava. Entre os anos de 2016 e 2017, houve um aumento alarmante do número de estudantes reprovados em torno de 40%. Essa tendência preocupante de aumento do número de reprovações se manteve entre os anos de 2017 e 2018, saltando de 168 em 2017 para 197 em 2018, representando um aumento de 17,26%.

Os números apresentados acima nos levaram a estabelecer uma correlação entre o golpe de estado que destituiu do poder a então presidente Dilma Roussef, que representava um governo de esquerda, por meio de um processo de *impeachment*, assumindo o cargo o então vice-presidente Michel Temer (MDB), que passou a representar um governo de centro-direita, instituindo reformas econômicas com viés neoliberal como a reforma trabalhista e a reforma da previdência, além de assumir uma orientação conservadora em relação às políticas sociais, como é o caso das políticas educacionais (Leher; Vittoria; Motta, 2017). Convém ressaltar ainda que a transição de poder à época, gerou intensos debates políticos e sociais, evidenciando profundas divisões ideológicas presentes na sociedade brasileira e o impacto significativo das mudanças políticas na orientação do país.

Durante esse período, o PNAIC, que anteriormente havia desempenhado um papel importante na melhoria dos índices educacionais nos primeiros anos do Ensino Fundamental, chegou ao fim de sua vigência. A ausência de uma política educacional efetiva e consistente tornou-se evidente, refletindo as diretrizes neoliberais adotadas pelo governo de centro-direita. Tais políticas, centradas na redução de investimentos sociais e na desvalorização da educação pública, inevitavelmente prejudicaram os esforços de inclusão social por meio da educação.

O ano de 2019 é marcado por uma redução do número de estudantes reprovados em relação ao ano de 2018, representada por uma queda de aproximadamente 19,29%. No entanto, é preciso destacar o fato de que neste ano entrava em vigor o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituído pelo governo de Jair Bolsonaro que propôs iniciativas na área da educação como o Programa

Nacional de Incentivo ao Voluntariado em Alfabetização (Pátria Voluntária), que visava incentivar o voluntariado para o ensino da leitura e da escrita. Instituído pelo decreto n 9.765, de 11 de abril de 2019, o PNA caracterizava-se por concepções rudimentares de alfabetização do início do século XX. Segundo as análises de Mortatti, tratava de uma proposta que foi:

[...] produzida sem apresentação de diagnósticos rigorosos das políticas em curso e com base na reiteração tautológica de evidências como provas científicas resultantes de pesquisas estrangeiras [...]; -com base nessa versão desqualificadora do passado em contraposição à versão enaltecida dos “modernos”, “robustos” e “vigorosos” modelos científicos estrangeiros, denunciam-se os [...] responsáveis pelo “desastre” da alfabetização e educação no Brasil, os quais passam a ser considerados “vilões da alfabetização” (Mortatti, 2019, p.30).

Assim, a redução dos números de reprovação em 2019 levanta a questão de uma possível relação com as políticas de alfabetização implementadas durante o governo Bolsonaro, na medida em que tais políticas representaram um retrocesso em termos de abordagens, metodologias e concepções, reintroduzindo conceitos de alfabetização que já haviam sido superados no Brasil. A análise dessa redução do número de reprovações com as mudanças na política educacional pode representar reflexos do desmonte das políticas educacionais implementadas no Brasil no período de 2019/2022.

Já o ano de 2020 ficou marcado como um período atípico na história da educação mundial, devido à pandemia de COVID-19. A necessidade de medidas de distanciamento social levou à adoção generalizada do ensino remoto como forma de continuidade do processo educacional. Nesse contexto desafiador, foi promulgada a Lei nº 14.040, de 11 de agosto de 2020 que proibia a reprovação durante o período de pandemia, visando mitigar os impactos adversos da crise sanitária na vida acadêmica dos estudantes brasileiros. Desse modo, a queda acentuada observada na taxa de reprovação por desempenho em 2020, que foi de 14 estudantes, não pode ser adequadamente atribuída à implementação de políticas voltadas para a alfabetização. Portanto, é mais provável que este número de reprovações esteja diretamente atrelado a fatores externos como a falta de condições do estudante em manter sua trajetória escolar remotamente, por exemplo.

Os anos de 2021, 2022 e 2023 apresentam variações de queda e aumento do número de reprovações por desempenho entre os estudantes do terceiro ano do

Ensino Fundamental. Em 2021, foram 241 estudantes reprovados, em 2022, 264 estudantes e em 2023, 228 estudantes. Em nossa análise, a persistência dos altos índices de reprovação nos anos subsequentes a 2020 é indicativa dos impactos negativos e duradouros das políticas educacionais adotadas durante o governo Bolsonaro. Os dados referentes aos anos de 2021, 2022 e 2023 evidenciam uma continuidade nas dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, refletindo a negligência e a falta de investimento em iniciativas eficazes para promover uma educação de qualidade. Tal cenário aponta para a necessidade e urgência de uma revisão abrangente das políticas destinadas à alfabetização, com ênfase na valorização dos professores alfabetizadores, no fortalecimento do currículo escolar e na implementação de estratégias eficazes de combate à evasão e ao baixo desempenho escolar.

Em junho de 2023, o atual presidente do Brasil assinou o decreto que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, nos mesmos moldes do PNAIC, propõe a alfabetização de todas as crianças brasileiras até o final do segundo ano do Ensino Fundamental, evidenciando uma meta ainda mais audaciosa do que as metas estabelecidas pelo PNAIC que estabelecia a consolidação do processo de alfabetização ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, análises longitudinais das taxas de reprovação por desempenho, dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental evidenciaram a efetividade pedagógica das ações do PNAIC enquanto instrumento de inclusão social desses estudantes, já que os dados indicam uma tendência positiva de redução das taxas de reprovação durante os anos de atuação do PNAIC, revelando sua contribuição para a melhoria do desempenho escolar e, conseqüentemente, para a diminuição das disparidades educacionais. Tais evidências reforçam a necessidade de investimentos contínuos em políticas de alfabetização, formação e valorização dos professores alfabetizadores enquanto estratégias importantes para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e como meios eficazes para a promoção da inclusão social e redução das desigualdades educacionais em nosso país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção destina-se à organização das considerações finais desta tese em que consolidamos os principais achados, discussões e reflexões decorrentes da investigação conduzida ao longo deste estudo. Ao longo das análises realizadas, buscamos aprofundar nossa compreensão acerca da implementação do PNAIC na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e analisar sua efetividade pedagógica enquanto mecanismo de inclusão social dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em nosso município. Ademais, discutiremos as limitações do estudo e ofereceremos considerações finais que visam enriquecer o entendimento acerca do tema abordado e sua relevância para os contextos educacional, acadêmico e social.

É importante destacar que durante o desenvolvimento deste estudo, diversos fatores externos influenciaram o processo, tais como: dificuldade de apropriação das bases conceituais que dão sustentação ao estudo, falta de disponibilidade de tempo necessário e adequado à efetivação da pesquisa e carga horária extensa de trabalho como professora alfabetizadora.

Na verdade, o acúmulo de funções e a falta de apoio e suporte necessários ao desenvolvimento da ciência é um contexto vivenciado por muitos pesquisadores em nosso país, especialmente, pelas mulheres, situação que, na nossa concepção, compromete o desenvolvimento da pesquisa acadêmica e perpetua a desigualdade de gênero, tão arraigada na sociedade brasileira. Segundo André (2007), além de uma acentuada diminuição dos financiamentos às pesquisas científicas, os pesquisadores brasileiros, também por isso, têm, cada vez mais, de lidar com a subtração de seu tempo crítico, provocada pela sobrecarga de trabalho, impactando negativamente no seu tempo para a produção intelectual, para a reflexão, para a crítica e para o tão necessário aprofundamento dos trabalhos (André, 2007, p. 128).

No entanto, as interferências mencionadas acima, não foram capazes de ofuscar e/ou prejudicar a riqueza e intensidade da experiência acadêmica, que provocou um desconforto inspirador, impulsionando-nos a romper as barreiras impostas pelos muros da escola. Esta jornada proporcionou a exploração de um caminho repleto de possibilidades até então desconhecidas. Diante do reconhecimento do crescimento pessoal, profissional e científico alcançado por meio do processo que possibilitou a elaboração desta Tese, tornou-se evidente o

reconhecimento de que o processo inacabado reflete a própria condição humana, que persiste na vida, aprendendo lições valiosas de todas as experiências vividas (Bittencourt, 2009, p.114).

Isto posto, é importante considerarmos o fato de que a constatação de que nossa hipótese inicial foi refutada, e não confirmada, tem implicações significativas para a validade dos resultados da pesquisa. Embora nossa expectativa inicial tenha sido de que o PNAIC em Presidente Prudente não teria desempenhado um papel significativo na promoção da inclusão social dos estudantes, os dados coletados e as análises realizadas revelaram exatamente o oposto. Esta descoberta ressalta a importância da pesquisa empírica na investigação de fenômenos complexos, demonstrando que os resultados nem sempre refletem as suposições iniciais do pesquisador. Desse modo, apesar da contradição entre a hipótese e os resultados, a pesquisa continua válida e proporciona conhecimentos e reflexões valiosas acerca da efetividade pedagógica do PNAIC enquanto mecanismo de inclusão social dos estudantes da Rede Municipal de Ensino em Presidente Prudente.

A análise das EN realizadas com os professores alfabetizadores participantes da pesquisa revelou uma convergência entre suas perspectivas individuais e os dados quantitativos obtidos. Em suas narrativas, os professores expressaram visões positivas e assertivas acerca da eficácia pedagógica das ações implementadas no âmbito do PNAIC. Essa consonância entre os relatos dos professores e os dados estatísticos confirma a percepção generalizada de que o PNAIC desempenhou um papel significativo na promoção da inclusão dos estudantes em nosso município. Assim, é possível afirmar que a abordagem qualitativa das entrevistas complementa e enriquece as descobertas quantitativas, evidenciando a efetividade das estratégias do PNAIC, por um lado e seu impacto positivo e observável no contexto educacional prudentino.

No entanto, apesar das evidências que confirmam a efetividade pedagógica do PNAIC enquanto estratégia de inclusão social por meio da diminuição do número de reprovação de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental durante sua vigência, reiteramos o fato de haver, no âmbito das políticas públicas de alfabetização no Brasil - inclusive do próprio PNAIC-, uma lacuna preocupante que clama por atenção urgente: a falta de participação genuína dos reais protagonistas desse processo: os professores alfabetizadores. São eles que vivenciam diariamente os desafios e as nuances do ensino nas escolas públicas,

compreendendo as demandas específicas dos estudantes e as complexidades do contexto educacional brasileiro. A opção por continuar a ignorar sua voz é a confirmação da negação de sua competência e especialidade, essenciais à formulação de políticas eficazes e relevantes, que de fato promovam uma educação de qualidade para todos.

Nesse contexto, acreditamos que para que as políticas públicas de alfabetização alcancem plenamente seus objetivos e desdobrem seu máximo potencial na promoção da inclusão social e transformação da sociedade, é preciso que reconheçam e valorizem o papel central dos professores alfabetizadores tanto em sua elaboração quanto em sua implementação, por isso, é hora de trazer esses agentes de mudança para o centro do debate e da tomada de decisões, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas contribuições respeitadas no processo de construção de políticas educacionais verdadeiramente transformadoras.

Para finalizar, é importante dizer que fomos desafiadas a uma profunda reflexão acerca dos obstáculos persistentes no processo de alfabetização de todas as crianças brasileiras na idade certa e que tal desafio reforçou um dos propósitos fundamentais desta tese: esperamos que, ao se depararem com os resultados da nossa investigação, os leitores também se vejam compelidos a refletir sobre suas próprias práticas no contexto da alfabetização de crianças pequenas, nos diversos ambientes educacionais. É fundamental que todos reconheçam que, apesar das adversidades presentes no contexto escolar e no fazer pedagógico de cada professor, o domínio das habilidades de leitura e escrita constitui uma poderosa ferramenta de transformação social. E que, como tal, estas habilidades não devem ser negadas a nenhuma criança brasileira, independentemente das justificativas apresentadas.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, A.; ANDREIS, A. A escola na constituição da cidadania. *In*: SEIBT, A.; FIORIN, C.; KUHN, M. **60 anos da 14ª CRE: história, reflexões e ações**. Santo Ângelo: FURI, 2012.

ALMEIDA, F. J. Progressão continuada não é aprovação automática. **Nova escola**, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/287/progressao-continuada-nao-aprovacao-automatica>. Acesso em: 26 maio 2023.

ALVES, R. Aprendo porque amo. **Sinapse Folhaonline**. 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u220.shtml#:~:text=Quando%20se%20admira%20um%20mestre,porque%20amo%2C%20aprendo%20porque%20admiro>. Acesso em: 14 jul. 2024.

AMORIN, P. R. Leitura e escrita na pré-escola: superação da mecanização por meio de situações reais de leitura e escrita. **Nuances**, Presidente Prudente, v.1, jul. 1999. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/114/149>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.1, n.1, p.119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ARELARO, L. R. G. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017.

ASSIS, A. K. F. **O PNAIC e a educação básica em Jataí - GO: o que revelam os documentos?** 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

BARROCO, M. L. S. Barbarie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 106, p. 205-218, abr./jun. 2011.

BASTOS, L. C. "Narrativa e vida cotidiana". **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 118-127, 2004.

BAZÍLIO, A. P. M.; GRACIOSO, L. S. Análise da produção científica brasileira e portuguesa sobre o tema repositório: um estudo a partir do Rcaap. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 246-261, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/55902>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica: arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENTO, A. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JÁ, [S.l.]**, n. 65, v. VII, p. 42-44, maio, 2012.

BIROLI, F. A mídia, a crise e o golpe. **Boitempo**. 2016.

BITTENCOURT, E. S. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social: limites e perspectivas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D\\_politicaspUBLICAS.pdf](http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/D_politicaspUBLICAS.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORDIGNON, L. H. C. PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momentos**. v. 24. n. 1. 89 -117, jan./jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB: nº 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1. n. 129, p. 22, 05 jul. 2012.

BRITO, R. S.; PADRO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas De Formação Docente No Brasil A Partir Dos Anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan./abr. 2017.

BRIZOLA, J.; FANTIN, N. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S.L.], v. 3, n. 2. 2017.

CABRAL, C. L. O.; MEDEIROS, M. V. Formação docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, [S.L.], v. 1, n. 2, 2006.

CANO, I. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CASTRO NETA, A. A.; CARDOSO, B. L.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 162-174, set./dez. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DUTRA, 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/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERNANDES, R. C. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

FERRARO, A. R. História inacabada do analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1 (28), p. 243-250, jan./abr. 2012.

FERREIRINHO, V. C. **Começar de novo**: práticas de socialização do professor em início de carreira. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

GALVÃO, C. A. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, M. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GENTILI, P. (org.). **Escola. S.A.**: quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. **Cultura de escola e identidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.

GORARD, Stephen. **Research design: robust approaches for the social sciences**. London: SAGE, 2013.

HOLANDA, S. B. I. **História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico**. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB/PROVA Brasil 2011: primeiros resultados**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-62.

JACOMINI, M. A. Educar sem reprovar: desafios de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

LACERDA, M. B. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LAMOUNIER, B. **Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência**. *In*: FUNDAP. Planejamento e políticas públicas. São Paulo: Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1982. p. 5-21.

LAWN, M.; GRACE, G. **Teachers: the culture and politics of work**. Sussex: Canadá: The Falmer Press, 1990.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Educação e Marxismo em Debate**, Salvador, v. 1, n. 9, p. 14-24, abr. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2E5ocMD>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LEMOS, L. M. P. Nuvem de tags como ferramenta de análise de conteúdo: uma experiência com as cenas estendidas da telenova *Passione* na internet. **Lumina**, [S.L.], v.10, n.1, 2016.

LIMA, A. M. Feminização do trabalho docente. *In*: XXVIII Simpósio Nacional de História. 28., 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; SCHNEKENBERG, G. F.

Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIMA I. G.; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARINHO, B. R. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana**. 2009. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

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

MARCÍLIO, M. L. **História da alfabetização**. São Paulo: UNIVESP TV, 2005.

MATOS, O. A narrativa: metáfora e liberdade, **História Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral**, n. 4, jun. 2001.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola sem partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MORAES, S. C. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n.2, p.159-164, maio/ago. 2009.

MORANDI, M. W. M; CAMARGO, L. F. R. Revisão sistemática da literatura. *In*: DRESCH, A.; LACERDA, D. P.; ANTUNES JÚNIOR, José A. V. **Design science research: método e pesquisa para avanço da ciência e da tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, ago./2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MORTATTI, M. R. A política nacional de alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, n.10, 2019.

MUNARI, K. B. **Movimentos da profissionalização docente: desenvolvimento profissional em entrevistas narrativas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

MUYLAERT, C. J., *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014.

NISKIER, A. **Diário da Educação**. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3703>. Acesso em: 19 de março de 2020.

OLIVEIRA, R. P.; SOUZA, S. Z. L. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. Metassíntese: uma modalidade de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.19, n. 42, p. 145-156, 2020.

PACHÁ, P.; MOREIRA, L. V. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Synesis**, Petrópolis, 14, n. 1, p. 157-168, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://seer.ucp.br/seer/index.php/synesis/article/view/2127> Acesso em: 28 mar. 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 17. ed. Campinas: São Paulo. Papirus, 2002.

PARO, V. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. **Educação e políticas públicas: encontro e desencontros**. A relação público-privada e as implicações para as políticas públicas de educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

PERONI, V. M.V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PESSANHA, E.C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 2001.

PETTICREW, Mark; ROBERTS, Helen. **Systematic reviews in the social sciences: a practical Guide**. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

PINTO, R. H.; SENNA, S. M.; VASCONCELOS, E. M. R.; LEAL, L. P.; SANTS, C. R.; SOUZA, S. M. Construção e validade do instrumento para avaliar o estresse em professores. **Revista de enfermagem da UFPE**, Pernambuco, v. 12, n. 9, p. 2283-2292, 2018.

PONDÉ, M. P.; MENDONÇA, M. S. S.; CAROSO, C. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.129-143, jan./mar. 2009.

RAMOS, S. **Tecnologias da informação e comunicação conceitos básicos**. São Paulo. 2008.

RIBEIRO, A. E. F. Tecnologia digital. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (orgs.). **Glossário CEALE\* termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: 2014.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S.L.], n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, P. R. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação**. 2015. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SILVA, C. S. R.; CAFIERO, D. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **Revista do Programa de Pós-Graduação**, Cuiabá, v.16, n. 32, p.27-48, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2423>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, D. O. V.; BRITO, V. L. F.; NUNES, C. P. Valorização docente na conjuntura do pós impeachment de 2016 no Brasil. **Revista Cocar (online)**, Pará, v. 13, p. 1-20, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2518>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SILVA, M. Z.; DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p.1-21, 2020.

SINISCALCO, M.T. **Perfil estatístico da profissão docente**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLANO, E. A Bolsonarização do Brasil. *In: Democracia em crise? 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo, Companhia da Letras, 2019.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

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

VOGT, W. P.; GARDNER, D.C.; HAEFFELE, L. M. **When to use what research design?** New York: Guilford Publications, 2012.

XAVIER, R. S. S. F.; BARTHOLO, T. L. Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e211143. 2019.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, [S.L.], v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 12 jan. 2024.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A - ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA NARRATIVA**

1) Fale livremente sobre a sua trajetória como professor (a) alfabetizador (a).

2) Explique quando você realizou e como foram as formações continuadas oferecidas pelo PNAIC em termos de conteúdos, dinâmicas e aplicação na prática.

3) Explique como tem sido as práticas diárias de alfabetização dando exemplos de situações problemáticas e situações exitosas, e em que medida essas situações têm relação com os conhecimentos construídos no PNAIC.

## **APÊNDICE B - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE EDNA**

Sou a Edna, atuo como docente da educação básica há 12 anos com turmas de alfabetização. Minha formação inicial foi no magistério em ensino médio CEFAM, mas não atuei posteriormente busquei outros rumos profissionais. No entanto, após 20 anos senti a necessidade de formação superior, retornando aos estudos numa licenciatura e em seguida assumindo uma turma de educação básica pela primeira vez em 2012, uma turma com muitas dificuldades tanto pedagógicas como disciplinares. Esse foi o momento que senti o início da formação profissional, ou seja, era uma profissional iniciante com pouca experiência na realidade de sala de aula. Desse momento em diante a alfabetização se tornou prioridade para minha atuação.

No ano de 2013, surgiu a proposta de formação pelo PNAIC, ainda estava no início da carreira, agregando os saberes para minha atuação. Essa proposta foi muito importante para o meu início pois as atividades eram direcionadas para a prática de sala de aula após cada estudo na teoria, não era solto, era um embasamento na teoria e refletido na prática pedagógica, meio que o professor poderia ver os resultados do estudo desenvolvido nas formações. E até hoje essa formação se faz presente na minha prática, principalmente em relacionar contextualizando os conteúdos para introduzir e consolidar o conhecimento.

As diretrizes contribuíram para que pudéssemos repensar a respeito da emancipação do estudante e seu conhecimento, uma prática pedagógica inovadora que respeitou o direito de todos e a diversidade. Todavia, precisamos dar continuidade e aprofundarmos o que nos foi possibilitado compreender na vigência dessa formação e produzir novos conhecimentos para futuras formações.

## APÊNDICE C - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE RODRIGO

Sou o Rodrigo e a vontade de ser professor está em mim desde criança quando eu brincava de escola com meus amigos e reprojeta as aulas em casa. O que me fez trilhar esse caminho foi justamente o texto que eu li uma vez de circulação social que dizia em palavras simples e dentro de um contexto muito amplo: "Na dúvida, siga seu sonho!!". Minha paixão pela alfabetização nasceu quando eu pude pegar um 2º ano na rede municipal de Presidente Prudente na Escola Juraci Meneses Peralta no Bairro Humberto Salvador. Foi um trabalho de muito acompanhamento e formação que me ajudou a entender o mundo da alfabetização e com o trabalho receber o "encantamento" dos alunos quando descobrem o universo da leitura e da escrita.

Meu contato com o material, metodologia, formas de trabalho que pude vivenciar com os alunos foram bagagem que jamais posso me esquecer. Há muitos caminhos para chegar no objetivo e o curso é uma oportunidade de aplainar os caminhos e chegar no objetivo aproveitando cada momento e refletindo sobre ele. O mais importante nesse sentido, é que o professor não se vê sozinho e perdido, mas sim, com uma possibilidade de melhorar sua prática e ver que com os conteúdos pode obter sucesso no seu trabalho diário. É pegar o pouco que tem e fazer tudo ter mais sentido e significado!

São muitas teorias em cima da nossa alfabetização! Infelizmente seguimos governo a governo tendo muitas mudanças e cada um quer seguir o que lhe dá na telha sem consultar os professores. Acredito que as diretrizes do Programa davam mais segurança ao professor e inclusive ao aluno nesse processo tão importante. Fazer parte de uma sociedade letrada e não conseguir ler, é não conseguir se comunicar com o mundo ao seu redor. Há tantas pesquisas falando do analfabetismo no Brasil que isso poderia ser mais "pensado" com amor sem interesses políticos. Falar de alfabetização e letramento é falar de algo que vai te acompanhar por toda a sua vida. A construção de um ser humano mais crítico, que argumenta, que compreende, faz parte de uma boa aula dentro dos eixos que são trabalhados dentro da perspectiva do Programa que ajuda a criar possibilidades para desenvolver essas habilidades nos alunos.

Creio que foi um programa que nos ajudou e proporcionou muitas mudanças em nossas práticas pedagógicas, pois as diretrizes nos davam

seguranças nesse processo de ensino de alfabetização. O que me deixa triste é que a educação no Brasil é vista como programa de governo, de partidos políticos e não formação de pessoas críticas capazes de compreender o seu papel social, dentro de uma sociedade letrada.

## APÊNDICE D - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE SÔNIA LEITE

Olá, eu sou a Sônia; há 23 anos trabalho especificamente com turmas de alfabetização dentro da rede municipal de Presidente Prudente. Fiz magistério, Pedagogia e sempre fiz cursos voltados para alfabetização por gostar de alfabetizar. E nesse meio tempo vimos e trabalhamos várias vertentes de educação, e sempre buscando a melhor teoria para alfabetizar, a minha melhor recompensa é ver a alegria das crianças em dizer: *Prô eu já sei ler!* e chegar ao final do ano letivo com os alunos alfabetizados.

No ano de 2013 apesar de já trabalhar com alfabetização inicial a Seduc determinou que para trabalhar com o primeiro ano os professores eram obrigados a fazer a formação do PNAIC. Essa formação através das suas propostas para a minha prática pedagógica foi muito importante apesar de vários anos pois as aulas não eram soltas e sim acasaladas com a teoria, o PNAIC trouxe documentos muito interessantes e pertinentes que são os direitos de aprendizagem dentro de cada eixo de ensino, algo que ao meu ver deveria ser levado em consideração. Apesar das mudanças, ainda utilizo tais conhecimentos e estratégias para ensinar a ler e escrever.

O Pnaic trouxe documentos muito interessantes e pertinentes que são os direitos de aprendizagem dentro de cada eixo de ensino, algo que ao meu ver deveria ser levado em consideração principalmente na elaboração dos planos de ensino. Muitas estratégias de ensino que o Pnaic trouxe, já conhecida e praticada por muitos professores, as sequências didáticas ajudam demais no ciclo de alfabetização, à medida que permite a contextualização do trabalho e articulação dos eixos de ensino.

O Pnaic possibilitou também um aprofundamento nos conhecimentos sobre os níveis de escrita dos alunos, porém deixou a desejar no que tange a leitura. Em minha prática utilizo sim os conhecimentos adquiridos no PNAIC, mas atualmente tenho voltado a minha prática para o trabalho com a consciência fonológica e princípio alfabético, utilizando a instrução fônica para conquista da base alfabética pelos alunos.

## APÊNDICE E - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ELISABETE

Creio que minha trajetória profissional começou na minha infância quando brincava de escolinha, com as minhas amigas, sendo eu a professora. E por ser aluna de escola pública do Ensino Fundamental ao superior, optei por oferecer a essa mesma rede o meu agradecimento referente a tudo que recebi, me especializando em alfabetização. Um período escolar que, a rede escolar na cidade de Presidente Prudente, há anos depois da municipalização iniciada em 1999 e finalizada em 2008, não conseguiu ainda definir qual perspectiva teórica pode embasar o trabalho de professores alfabetizadores.

Quando tinha 11 anos, estudando a 5<sup>a</sup>. série, tive um pouco de dificuldade em entender Matemática devido a forma com que o professor utilizava para explicar os conteúdos. Sempre busquei ter domínio dos conteúdos que me eram ensinados ou ministrado, porque vivi um período escolar, na ditadura militar e, muitas vezes, eu memorizava o que me era ministrado. Mas eu não conseguia entender, de certa forma, os conteúdos de Matemática, mesmo após perguntar sobre para os colegas de turma, que também não souberam me ajudar e o caminho foi o choro. Em casa tentando resolver uma sentença Matemática comecei a chorar e minha mãe conversando comigo concluiu que iria à escola conversar com o professor. Ela foi à escola, conversou com o professor, ele mudou suas estratégias de ensino e eu passei a entender o conteúdo, sem perceber que só a memorização não dava conta.

Nesse mesmo ano tive uma colega que reprovava o 5<sup>o</sup>. ano por várias vezes, já estava com 17 anos. Eu consegui avançar nas aprendizagens de Matemática, mas ela não conseguia. Sabendo da dificuldade dela e de sua história de vida, me propus a ajudá-la, passei a dar aulas para ela de forma gratuita. A colega que se “chamava” Aparecida, passou a entender os conteúdos e conseguiu ser aprovada naquele ano. Ela e sua família ficaram muito felizes e eu também, pois conseguira ajudar a colega com sucesso.

Quando conclui o oitavo ano – Ensino Fundamental II - fui estudar o Colegial - Ensino Médio. Naquela época frequentava o primeiro ano e depois fazia opção para continuar o colegial fazendo Magistério por mais 3 anos – somando 4 anos de estudo- ou seguia o Colegial estudando Administração de Empresa por

mais 2 anos. Optei pelo curso Magistério em que, no final do curso sairia com o Diploma de professora do Ensino Infantil e Fundamental I.

Nesse período tive uma professora que me marcou muito. Era uma professora de História – Marilene - que queria que eu escrevesse as respostas sobre os conteúdos de forma dissertativa. Eu tinha muita dificuldade, pois até então fui ótima aluna memorizando conteúdos, mas não apreendendo conceitos. Foi minha professora por dois anos e nesse período aprendi a ler e interpretar – enxergar o implícito, fazer conexões e intertextualidade. Até então não havia entendido que estava alfabetizada e não letrada.

Gostei muito do curso, porém com a mudança política na década de 80, percebi que o meu amor pela profissão de professora precisava de formação continuada e transformadora com revolução conceitual sobre a Alfabetização, pois ela não seria desenvolvida por si só ou, por meio de memorização de sílabas relacionadas de forma descontextualizadas, sem significado para quem aprende, como havia aprendido na minha formação no Magistério, mas também atrelada ao letramento. Aprendi que a alfabetização deveria ser desenvolvida por meio de silabários, com as estratégias oferecidas pelas Cartilhas.

Terminei meu curso de Magistério no ano de 1982 e iniciei minha carreira como professora em 1984, tempo que demorou para eu receber o meu diploma. Sem ele não podia ministrar aulas.

No ano de 1984 iniciei minha carreira como professora eventual substituindo as faltas diárias de professores ou pequenas licenças. Tive a oportunidade de conhecer todas as séries e observar e estudar as práticas das professoras titulares. Em cada sala que entrava, ia percebendo as práticas desenvolvidas e suas diferenças.

Para mim a prática pedagógica de um professor só se constrói e tem uma identidade por meio de muitos estudos teóricos e práticos. Cada turma é uma turma. Já tenho 38 anos de escola pública e continuo pensando da mesma forma. Todos os anos temos indivíduos únicos, com bagagens culturais peculiares, formando uma turma, mas que precisam desenvolver habilidades efetivas, numa educação integral, que consiga alcançar as necessidades e potencialidades de cada um deles.

Na mesma época Ferreiro e Teberosky publicaram seus estudos intitulado de Psicogênese da Língua Escrita, quando eu percebi que não sabia nada sobre.

Mas que as práticas que observara de alguns professores, me mostravam que era preciso mesmo uma mudança conceitual revolucionária. Ferreiro e Teberosky justificaram a necessidade de se mudar o foco do como se ensina para o como se aprende. O aluno não era considerado mais um receptor de conteúdos e, a melhor forma de alfabetizar não era memorizar as famílias silábicas e juntar uma sílaba a outra para escrever as palavras, partindo das sílabas e palavras simples para as complexas. Os textos valorizados no processo de alfabetização não eram mais os cartilhesco, mas os textos de uso social, para que o letramento ocorresse junto com a alfabetização e os dois aprendizados de forma significativa.

Em 1986 assumi aulas de reforço e uma experiência que me marcou muito, foi quando fui conversar com a professora dos alunos que eu iria atender no reforço. Ela me relatou de forma angustiante o nível de Alfabetização de seus alunos, deixando em oculto o letramento. Em suas falas deu para perceber bem, que seu trabalho pedagógico, era totalmente fundamentado nas propostas de alfabetização oferecidas pelas Cartilhas e, que desconhecia os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Ela me disse na porta da sala dela, estando ela do lado de dentro e eu do lado de fora:

A sala de forma geral tem muita dificuldade, mas aqueles ali – apontando para uma fileira de alunos ao lado da parede – não vão de jeito nenhum. Cada um está numa lição da Cartilha. Já tentei de tudo, mas não conseguem. Estou falando com você, porque tem que começar do zero.

Presenciando aquele sofrimento da professora e dos alunos, por estarem expostos àquela situação, mesmo sem saber muito sobre os estudos da Psicogênese falei comigo mesma “Tem que ter um jeito de mudar essa situação!”.

Ao assumir a turma, comecei a usar os conhecimentos que havia percebido nas salas de outras professoras nas aulas em substituição, percebi que não sabiam o alfabeto e comecei a estudá-lo com eles. Sobre as famílias silábicas ainda não tinha noção de como administrar, mas comecei a mostrar-lhes que B e A formavam BA. E assim fui buscando uma melhor forma de assistir os alunos e (re) construir minhas ações pedagógicas.

Posso dizer que passaram a entender um pouco mais sobre a aquisição da base alfabética, porém, não sei informar sobre os resultados e níveis que conseguiram alcançar, porque não fiz nenhuma sondagem, pois apesar de saber

da existência não reconhecia a importância e nem sabia como fazer para avaliar. Era tudo muito novo.

Fui obtendo alguns conhecimentos sobre a construção da escrita, o domínio da base alfabética e letramento ao longo dos anos, frequentando os cursos de formação Projetos IPÊ, nos anos de 1984 e 1985. Conhecimentos novos e distantes das práticas, até então, desenvolvidas na rede estadual.

Lembro-me que, em um dos encontros, ouvi que desde o primeiro dia de aula o professor poderia propor para a turma uma escrita de lista de coisas de aniversário. Então pensei “Como uma criança, no primeiro dia de aula, vai saber escrever BRIGADEIRO? Se não aprendeu ainda as sílabas complexas?”.

O tempo foi passando, fui frequentando os cursos de formação continuada e no período que fui professora estagiária, uma função de professor substituto na rede estadual na época, aprendi muito, com uma professora que tentava desenvolver a alfabetização, apoiada nos estudos da perspectiva Construtivistas. Ela tirou uma licença e eu fiquei 15 dias na sala dela. A proposta começa a fluir na rede estadual.

Antes dela sair fiquei uns dias assistindo as suas aulas, conhecendo os materiais e durante os 15 dias fiquei bem, mas percebi que, as ações que eu desenvolvia, com os alunos, seguindo as práticas metodológicas da professora ainda eram mecânicas. Criei algumas propostas novas, mas girava em círculo. Por não conhecer com propriedade a teoria Construtivista na aquisição da base alfabética, percebi que meus conhecimentos já haviam se esgotado.

O tempo passava e minha curiosidade aumentava para saber “Como se ensinava uma criança ler e escrever sem a silabação?”. Passei a frequentar todos os cursos e encontros que tive oportunidade, porém também cheguei a uma conclusão que a minha prática pedagógica dependia mais de mim mesma, que de outrem. Eu teria que ter domínio de saberes o suficiente para ousar a assumir ser uma professora construtivista - considerando que, enquanto alguns professores tentavam, alguns colegas diziam que os estudos sobre a Psicogênese era modismo - para criar atividades que, até então, não existiam nos livros didáticos e estar convicta de o que eu queria construir em meu perfil/ identidade de professora. Ser uma profissional que caminharia junto com a ciência ou ser uma profissional que caminharia no achismo ou na visão de outra pessoa.

Ainda não pensava em ser uma professora alfabetizadora, porque não tinha a responsabilidade de uma sala, queria só me melhorar como professora, porque percebi que alfabetizar era algo muito mais complexo que a visão tradicional defendia.

Em novembro de 1989 assumi uma turma de CB II (Ciclo básico em continuidade), em que tive que avaliá-los, encaminhá-los para o conselho de escola e participar da retenção ou promoção de alguns alunos.

Percebi o quanto já havia me desenvolvido em conhecimentos sobre a alfabetização. Foi pouco tempo, na prática com uma turma, sob a minha responsabilidade, mas as minhas tomadas de decisão e olhar em avaliação do rendimento dos alunos, em conformidade com as orientações apresentadas em material oficial já expressavam conhecimentos teóricos. Em 1988, a Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo, juntamente com a Secretaria de Estado e Educação (CENP), ofereceram aos professores da rede pública de ensino, o material intitulado de Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. Fundamentado em estudos e pesquisas recentes, na época, com a realização de importantes descobertas nas áreas de psicologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística, que propiciaram a revisão de muitos dos pressupostos teóricos em que se baseavam o ensino e a aprendizagem, nos processos de alfabetização e letramento.

Em 1990 assumi uma turma de CB I, em substituição durante todo o ano. Uma turma diferenciada em níveis de escrita, idade e com dificuldades de aprendizagem. Mais um ano tive a oportunidade de estudar, aprender com as práticas das colegas, com as minhas práticas, resultados obtidos com as minhas tomadas de decisão em optar por uma atividade ou outra, considerando as avaliações como um processo e dar continuidade à construção da minha prática. Não tenho registros em números, mas lembro-me que os resultados foram muito bons. Eu ainda usava a silabação com a valorização do alfabeto, poemas, rótulos e embalagens, etc.

No ano de 1991, assumi uma turma de CB II, formada por 32 alunos, não alfabetizados, com muita dificuldade de aprendizagens e indisciplinados. Como ficavam retidos nos CB II quando não conseguiam ser alfabetizados, havia na turma alunos de diferentes idades a partir dos 8 anos até 12 anos.

Ano desafiador, mas muito proveitoso para a minha formação continuada. Nesse ano, também, consegui resultados muito bons. A cada ano minha prática pedagógica ia se aprimorando, estava mais segura sobre os novos conhecimentos pedagógicos divulgados nos cursos de formação e publicados nas Propostas Curriculares do estado de São Paulo em 1991. O material firmava sua fidelidade na perspectiva construtivista-interacionista e esclarecia que no processo de alfabetização, os alunos podem apresentar ritmos de aprendizagens diferenciadas.

Juntamente com o material vieram os cursos e encontros de formação continuada dos professores alfabetizadores. Os professores dos anos iniciais tiveram um cuidado especial e foi defendida a ideia de que “Toda criança é capaz de aprender!”. Considerando que tinham maneiras próprias de (re) construir saberes e que os professores alfabetizadores pudessem estar preparados para desenvolver ações pedagógicas que facilitassem as aprendizagens.

E nesse contexto, aprendi a respeitar os ritmos de cada aluno e propiciar atividades que gerassem reflexões, elaboração de hipóteses e evoluções progressivas nos processos de ensino e aprendizagem.

Com a Propostas Curriculares que envolviam todas as disciplinas, também foi apresentada a alfabetização de forma mais ampla, atrelada ao letramento e, não só em Língua Portuguesa, mas nas outras disciplinas também.

Em 1992 assumi, no primeiro ano de Escola Padrão, na cidade de Presidente Prudente, também na rede estadual, uma turma de pré-escola. Na Escola Padrão, todos os alunos tinham um Ensino em jornada única, num período de 6 horas diárias. Além das aulas com o professor da turma, tinham duas aulas por semana, da disciplina de Artes e duas aulas por semana de Educação Física com professores especialistas. A escola onde assumi a sala, teve que se organizar para atender aos critérios do modelo de ensino e as salas de pré-escola, que não entravam no modelo foram atribuídas às professoras eventuais. Foram as últimas turmas de pré-escola da rede estadual, na cidade e, eu assumi uma delas. No ano de 1993 as turmas de pré-escola ficaram aos cuidados da rede municipal.

Neste ano frequentei cursos e encontros de formação continuada sobre Alfabetização, em que tive a oportunidade de estudar e me aprofundar mais sobre os saberes que envolvem a Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky. O ensino na Escola Padrão era fundamentado nas Propostas Curriculares. Os cursos, encontros e estudos com a coordenadora pedagógica

contribuíram para firmar o meu gosto pela alfabetização. Ano que revisei toda a minha prática conceitual e vi crianças, da citada faixa etária, se alfabetizando sem que eu exigisse delas tal saberes, mas só oferecendo oportunidades para. Fui orientada a não – obrigatoriamente alfabetizá-las – mas oferecer oportunidades. Acabara de me convencer que era melhor errar tentando melhorar as minhas ações pedagógicas, desenvolvendo um ensino de qualidade, a desenvolver uma prática que já havia sido comprovada cientificamente que não atendia mais às necessidades educacionais, dos seres cognoscentes que eram meus alunos.

Foi um ano muito significativo para as mudanças de minhas práticas pedagógicas e a minha sala de aula foi o meu laboratório. Findei o ano com resultados muito bons dos rendimentos dos alunos e eu, bem mais fortalecida teoricamente.

Conhecendo mais a teoria comecei a me ver como alfabetizadora, porque se havia conseguido resolver algumas indagações sobre alfabetização – especificamente em Língua Portuguesa – referentes ao domínio e aquisição da base alfabética na escrita e leitura, e já pensava em maneiras de resolver outras questões. Nessa época havia muita divulgação teórica, sugestões de atividades, mas os materiais que pudessem ajudar a prática do professor, teriam que ser construídos por ele.

Em 1993 ingressei como professora efetiva, na rede estadual, numa Escola Padrão, e tive que superar um grande desafio. A diretora da escola sabendo que eu havia trabalhado no ano anterior numa Escola Padrão, e por estar numa escola no modelo, mas não acreditava na proposta, me atribuiu a turma com mais problemas de CB II que havia na escola. Uma turma de idade de 8 anos a 12 anos, não alfabetizada, com muitas dificuldades de aprendizagens e disciplinas. Os alunos não conseguiam aprender e ficavam retidos...

Sob os olhares de descrédito da diretora e de alguns colegas de trabalho, mas com muito apoio da coordenadora pedagógica, consegui, com muita luta, realizar um trabalho de excelência.

O trabalho gerou reflexões positivas na diretora e no grupo de professores, ao apresentar na reunião de conselho de classe, no quarto bimestre, os portfólios dos alunos que haviam organizado como caderno de produções e provas finais. O trabalho gerou curiosidade em saber: Como eu havia conseguido os resultados apresentados?

A credibilidade com a direção aumentou de forma significativa, ou seja, ele conseguiu ver na prática que o trabalho respaldado na teoria deu certo e que era o caminho para a educação de qualidade.

Por serem saberes recentes que defendiam a perspectiva construtivista-interacionista exigiam empenho do professor para estudos de aprofundamento e criação de atividades que pudessem atender a teoria na prática. E muitos professores tinham medo de tentar o novo.

No ano seguinte sai de remoção para uma escola perto da minha casa, a minha construção de espaço com diretora foi a mesma, mas com os colegas foi mais tranquilo, já estavam vivendo o terceiro ano de escola padrão.

Em 1996 passamos pela mudança política, reorganização das escolas. As turmas de Ensino Fundamental I e II, foram separadas e a diretora ao se despedir da minha pessoa teceu muitos elogios, porque, também, viu que a teoria defendida pelos materiais oficiais, ocorria de forma linda e efetiva na prática. As professoras do Ensino Fundamental I foram para outro prédio.

Os meus anos de trabalho com as diferentes turmas e sempre tentando fazer a teoria acontecer na prática, porque à cada situação que propunha para resolver as questões de alfabetização e letramento, via meus alunos me respondendo a teoria na prática e meu gosto pela alfabetização só aumentava, mais segura em traçar novos desafios para mim mesma, pois a cada ano me propunha metas diferenciadas para desenvolver com a minhas turmas.

Algumas mudanças políticas fomentaram minha vida pessoal e profissional e nesse contexto continuei estudando e buscando o melhor para minhas ações pedagógicas e meus alunos. Alguns fatos relevantes:

1997, distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, defendendo a democratização das oportunidades educacionais e o ensino na perspectiva Construtivista. Em sua organização apresenta objetivos gerais; conteúdos e temas transversais; tratamento didático propõe a organização dos conteúdos e caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO. Material que ajudou muito a revisar e melhorar minha prática pedagógica e construções metodológicas. O material apresentou a ampliação de alguns conceitos já apresentados nas Proposta Curriculares do estado de São Paulo.

- 1999 - primeiro ano de municipalização do Ensino Fundamental I, em algumas escolas, na cidade de Presidente Prudente e eu fiquei prestando serviço

para o município, conveniado estado/município. Início em curso de Pedagogia – UNESP – devido a necessidade de atender às exigências da rede estadual, em formação dos professores do Ensino Fundamental com curso superior,

- 2003 – término do curso de Pedagogia e saída do contrato convenio estado/município,

- 2004 – encerramento do convênio estado município, volta para a rede estadual, a diretora da escola dizendo que já esperava por mim, sabendo do meu trabalho como alfabetizadora, me atribuiu uma turma de Recuperação de Ciclo (crianças em fase de alfabetização na antiga 4ª. série), também frequentei o curso de formação continuada no projeto Recuperação Continuada e curso Letra e Vida,

- 2005 - frequência como aluna ouvinte em curso de mestrado,

- 2007 – participação em publicação resultado dos estudos no curso de mestrado: “A compreensão de um conceito: o avaliar. A construção de um conceito: o transformar”,

-2008- volta ao convênio estado/ município devido ao término da municipalização na cidade,

-2010 – trabalho como formadora em curso – 10 horas: “Alfabetização e Letramento: Acumulação de informações ou uma reconstrução de saberes?”, para professores dos 2º e 3º anos – Conteúdo: Concepções de Alfabetização e Letramento: Refletindo sobre as Fases da Escrita: Grupo de pesquisa Ciranda do Saber: Linguagens Literárias e Educacionais, Coordenadora: Ana Maria da Costa Menin Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil

- 2010 – ida com os alunos de 2º. ano, ao salão do livro para tarde de autógrafos (dando significado às atividades de letramento com lançamento de livro de contos).

-2011- participação em publicação resultado dos estudos em grupo de pesquisa Ciranda do Saber: “Programa de formação de professores Ler e Escrever: avanços e desafios do trabalho docente no processo de alfabetização e letramento”, ida com os alunos de 3º. ano, ao salão do livro para tarde de autógrafos (dando significado às atividades de letramento com lançamento de livro de fábulas).

- 2012- participação em publicação resultado dos estudos em curso “Produção Dinâmica de um Livro Infantil – Programa Giaarte.grupo: **OLIVEIRA, E.**

**M.;** Elisinha Amarelinha *In:* JARDIM, V. J (org.). Nós no Interior: produção dinâmica de um livro infantil. 1 ed. Presidente Prudente: Agbook, 2012. v. 1, p. 28-30.

- 2013 a 2016 – selecionada para ser Orientadora de Estudos no curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Desenvolveu-se – do 1º. ao 3º. ano- as temáticas: Sistema de Escrita, Currículo Inclusivo, Direitos de Aprendizagem, Projeto Didático, Sequência Didática, Heterogeneidade, Avaliação, Rotina, Avaliação, Jogos e Brincadeiras. Os educadores receberam, nas escolas, caixas de jogos facilitadores da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), acervos de obras complementares do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), oportunizando, em conformidade com os estudos desenvolvidos no curso, diferentes alternativas para a organização, melhoria do trabalho docente e garantia dos direitos de aprendizagens de todos os aprendentes.

-2014 - ida com os alunos de 2º. ano, ao salão do livro para tarde de autógrafos (dando significado às atividades de letramento com lançamento de livro de poemas),

- 2015 – o diretor da escola onde atuava “Cel. José Soares Marcondes” desde que entrei no convênio estado/município pela segunda vez, me oferece – dizendo que os alunos precisavam de uma professora que os ensinasse uma turma de 5º. ano para terminar o processo de alfabetização e desenvolver o de letramento nas diversas áreas de conhecimento. Também trabalhei com um 1º. ano na rede municipal como contratada,

- 2016 - o diretor da escola onde atuava “Cel. José Soares Marcondes” observando os resultados do trabalho com a turma de 5º. ano, no ano anterior me oferece novamente outra sala de alunos de 5º. ano para recuperar. Para terminar o processo de alfabetização e desenvolver o processo de letramento nas diversas áreas de conhecimento. Também trabalhei com um 1º. ano na rede municipal como contratada,

- 2017 - 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após várias discussões que mobilizaram vários profissionais da educação de todo país, em diversas esferas público-administrativas e sociedade civil organizada, defendendo, mais uma vez, na história da educação, a educação inclusiva e integral. No documento declarou-se que, mais uma vez, foi assumida a perspectiva

enunciativo-discursiva da linguagem, já estabelecida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997),

2017- O diretor da escola onde atuava “Cel. José Soares Marcondes” observando os resultados do trabalho com a turma de 5º. ano, no ano anterior me oferece novamente outra sala de alunos de 5º. ano para recuperar. Para terminar o processo de alfabetização e desenvolver o processo de letramento nas diversas áreas de conhecimento. Também trabalhei com um 3º. ano na rede municipal como contratada e neste ano me aposentei na rede estadual,

2018 a 2022 – continuei como professora substituta pelos contratos na rede municipal trabalhando com alunos dos segundos e terceiros anos. Nesse período – 2020 e 2021 - também pude viver os anos de pandemia. Nos dois anos de pandemia fiquei responsável pelo planejamento das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, das turmas de 2º. ano. Pude fazer valer mais uma vez a ciência. Ela foi o fundamento das atividades que preparava, considerando que, só sabendo como a criança aprende, para preparar uma atividade de qualidade – que gerasse aprendizagem efetiva - para ser desenvolvida em casa com as famílias.

No ano de 2022, consegui assumir uma turma na mesma escola e consegui colher os frutos dos saberes desenvolvidos, com os materiais planejados por mim, no ano anterior. Os resultados, mais uma vez, geraram comentários elogiosos pelos gestores e colegas.

Sobre o PNAIC escolhi ser orientadora de estudos. Propus a mim mais esse desafio como professora alfabetizadora.

Ser professor alfabetizador hoje é ter conhecimento teórico científico, atualizado e que ofereça visão ao professor sobre as propostas oficiais de ensino e aprendizagem. Com os anos fui adquirindo e construindo sequências didáticas que facilitassem as minhas ações pedagógicas. Criando metodologias que pudessem atender às diferenças individuais das turmas. Onde todos pudessem aprender e se desenvolver em suas potencialidades.

Certa vez trabalhei com a mesma turma por dois anos seguidos, primeira e segunda série. A professora que assumiu a turma no ano seguinte comentou:

- Eles são diferentes!!!

Indaguei:

- Como assim?

- Eles são diferentes porque cada um sabe de um jeito.

Respondi:

- Há sim, apresentam níveis de saberes diferentes. Dá a impressão que alguns sabem mais que os outros, mas todos possuem conhecimentos!

Continuei:

- Sim. É essa a proposta do Construtivismo. Ensinar tudo a todos e cada um vai apreender em conformidade com as suas potencialidades.

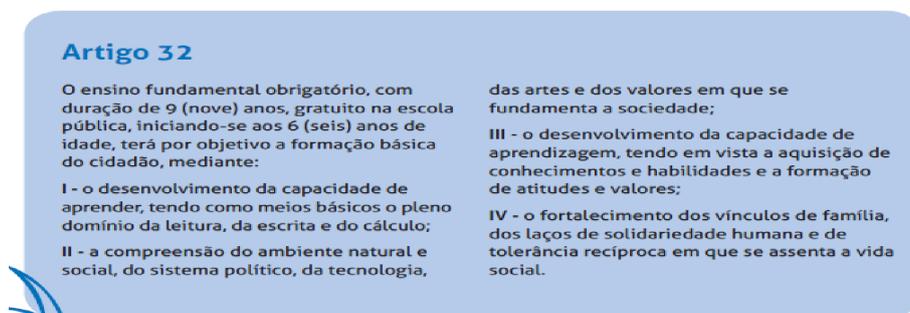
Falar do PNAIC para mim é uma mistura de sentimentos bons e ruins. Vendo o caminhar da rede, há anos, no que se refere à alfabetização, vi o PNAIC como um holofote.

Trouxe-me a alegria de ver os saberes que envolvem as alfabetizações e letramento, sendo divulgados de forma tão ampla e tive a oportunidade de refletir sobre o material e com os alunos (as) professores (as) alfabetizadoras de forma efetiva, por já conhecer e desenvolver na prática as propostas defendidas pelo curso.

Para a minha prática só trouxe contribuições, porque o curso defendia a ideia de uma formação que desse, ao professor alfabetizador, autonomia de pegar “qualquer material” e transformá-lo numa boa prática.

Fez-se referência à obrigatoriedade de uma escola inclusiva, que aceita e respeita as diferenças e sua relevância na formação dos alunos para agir na sociedade, participando ativamente nas diferentes esferas sociais. Considerando a sua inserção em um estado democrático de direito, citou o artigo 32, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, como prioritário para o ensino da leitura e escrita.

Figura 1 - Imagem de texto.



Fonte: PNAIC, Ano 1, Unidade 1, 2012, p. 30.

O material exibiu em todas as unidades de estudo, muita riqueza em fundamentação teórica e defendeu que os alunos, do primeiro ano do Ensino Fundamental, precisavam iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, que seriam de grande valia para a continuidade das aprendizagens nos anos subsequentes. São eles:

Figura 2 - Imagem de texto.

Reproduzir seu nome	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética	I/A/C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível)	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito	I/A/C
Localizar palavras em textos conhecidos	I/A/C

I – Introduzir; A – Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: PNAIC, Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 19.

Também, apresentou os direitos de aprendizagens para cada disciplina e a importância de explorar os estudos da língua e linguagem por meio dos diferentes gêneros textuais:

Albuquerque (2012), cita a importância dos estudos psicogenéticos das pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1985) ao abordar a temática “Concepção de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, em artigo científico, no fascículo da unidade 1, do ano 1. Fazendo uma retrospectiva histórica:

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita

alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafa”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas). (PNAIC, 2012, p.16)

E diferenciando os termos alfabetização e letramento, os estudos apresentados no PNAIC por Leite e Moraes (2012), explicam:

Figura 3 - Imagem de texto.

#### Afinal, o que é LETRAMENTO ?

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

Fonte: PNAIC, Ano 1, Unidade 3, 2012, p. 7.

Ao discutir a análise linguística na apropriação do sistema de escrita, na unidade 2, do ano 1, Magalhães, Araújo, Achtschin e Melo (2012), colocaram que ela está diretamente ligada à capacidade de se pensar sobre a língua.

O caderno 3, do ano 1, apresentou uma crítica aos métodos de ensino:

Os antigos métodos de alfabetização, elaborados em épocas nas quais não dispúnhamos dos conhecimentos que hoje a psicolinguística nos oferece, tinham (e têm) uma visão muito equivocada sobre como um indivíduo aprende a escrita alfabética. Segundo aqueles métodos – por exemplo, o método silábico ou o fônico –, a criança seria uma “tábula rasa” que, repetindo informações prontas,

transmitidas pela professora ou pelo autor da cartilha, se alfabetizaria sem ter que modificar suas ideias prévias sobre a escrita, de modo a compreender como o alfabeto funciona. (2012, p.06)

Na reflexão acerca da língua e como ela funciona socialmente com gêneros textuais, na leitura, produção de textos e linguagem oral.

Nesse contexto para alfabetização inicial discutiu-se muito a consciência fonológica, onde deixava claro que o PNAIC trazia novamente uma proposta de construção de conhecimentos com elaboração de hipóteses e avanços reflexivos. Não era nada diferente dos que há anos já havia sido defendido nos materiais oficiais e ainda não citei os materiais do Ler e Escrever, Emai e os atuais Aprender Sempre.

Materiais, ora pouco valorizados na cidade de Presidente Prudente, assim como o curso PNAIC, por divergências metodológicas e de métodos.

Na época a SEDUC, também, oferecia aos professores o apoio para trabalhar o método Sociolinguístico. Esse método tem visão contrária de alfabetização em conformidade com os referenciais teóricos defendidos no curso PNAIC.

Os pesquisadores brasileiros Mendonça e Mendonça (2007), lançaram um livro contendo os fundamentos teóricos sobre o método, intitulado de Alfabetização – Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. Tomando como referência dados de pesquisa e relatórios avaliativos de educadores, na época, a implantação da proposta construtivista de alfabetização no Ciclo Básico da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo, há mais de vinte anos. Criticaram a proposta, declarando que a mais séria dificuldade encontrada, pelos educadores foi “o abandono das técnicas silábicas de análise e síntese tradicionais, em favor na nova conduta: a didática do nível pré-silábico”. (2007, p.47)

Essa foi uma crítica, na época, onde tudo era muito novo para os professores da rede estadual, mas para os que quiseram estudar, conseguiram superar e construir uma prática efetiva e fundamentada cientificamente. O estado investiu muito na formação de professores e com a municipalização a rede passou a ter outro perfil. Os professores do estado se aposentaram com os anos, os contratados, de início, foram dispensados e voltou-se a estaca zero em formação continuada.

Os autores do Método Sociolinguístico, utilizaram o método Paulo Freire, fazendo referências à codificação (palavra geradora tirada de uma situação vivida), descodificação (reflexão o significado da palavra no meio social), análise, síntese (por meio da divisão da palavra em sílaba e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta com sugestão de junção das sílabas para formar novas palavras) e revisão da análise das sílabas (por meio da junção das sílabas para formar novas palavras com significado para a composição de frases e textos).

Afirmam que seus estudos têm fundamentos sociológicos e linguísticos e que a eles podem ser acrescentadas as contribuições da Psicogênese da língua escrita, no que se refere aos níveis de hipóteses pré-silábico, silábico e alfabético, afirmando ter compatibilidade. Dando sequência aos seus estudos na defesa de sua concepção de alfabetização, no ano de 2010, os autores, com o intuito de dirigir, ainda mais a prática do método, lançaram um livro – Cartilhão – intitulado de Alfabetização Linguística e Letramento: práticas socioconstrutivistas. Nele apresentaram - em forma de lições - alguns gêneros textuais, atividades de leitura e escrita para alunos em hipótese pré-silábica, hipótese silábica e hipótese alfabética.

Declararam que a diferença entre este método e o utilizado nas cartilhas, é que, neste, a palavra geradora é retirada de uma situação de significado para o aprendente. Todas as palavras formadas com as sílabas das palavras geradoras têm o mesmo grau de importância para o aprendente na aprendizagem do SEA. Valorizaram o campo semântico linguístico (palavras formadas por um grupo de sílabas), não o psicolinguístico que se refere ao armazenamento e a organização do léxico (palavras pertencentes a uma rede semântica). Para Cagliari “não é porque o professor ensina que o aluno automaticamente aprende. Aprender depende muito da história de cada aprendiz, de seus interesses, de seu metabolismo intelectual.” (1999, p.37)

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico**: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

Nesse contexto ocorreu o PNAIC, onde os professores valorizavam mais as práticas do método Sociolinguístico que os conceitos e propostas metodológicas divulgadas pelo PNAIC.

Relevante lembrar também que durante quatro anos (2017 - 2020), na gestão anterior a que estamos vivendo, governo do Prefeito Nelson Bugalho, houve

a tentativa de se produzir um currículo próprio, para a cidade de Presidente Prudente, fundamentado nos aportes teóricos da Pedagogia Histórico Crítica / Histórico Cultural, de Vygotsky, que desprezava todo e qualquer conhecimento da teoria de Piaget. Durante os cursos de formação, informação e orientação sobre os conhecimentos de defendiam o material era o que mais se ouvia era que os estudos Piaget não cabiam na Proposta Curricular, somente os de Vygotsky.

Em um desses encontros questionei a uma professora mestre doutora, que me falha a memória seu nome, como ficaria a alfabetização e letramento sem os estudos de FERREIRO e TEBEROSKY com a Psicogênese da língua escrita e os estudos de Piaget, se na Psicopedagogia são eles que fundamentam as práticas de trabalho.

Ela me respondeu que, se eu achava que ela iria me dizer que o Construtivismo era a melhor forma de se alfabetizar isso nunca. A melhor forma de alfabetizar é o método que o professor domina, acha melhor. Ou seja, discurso totalmente fora de contexto, até pelo que defendia, porque iniciou a palestra dizendo que não dava mais para ensinar os alunos sem o respaldo do conhecimento científico e da Neurociência e, do que defendeu os materiais do PNAIC. Mais uma vez, os professores não tiveram apoio para refletir sobre as suas práticas e realizar a transformação conceitual, agora defendida na BNCC.

Continuo desenvolvendo meu trabalho em alfabetização e letramento sob os fundamentos da perspectiva- construtivista – sócio interacionista.

Todos os anos os resultados são excelentes, nenhum aluno fica sem aprender. No ano de 2022,



Escola Municipal "Cel. José Soares Marcondes"  
Rua Capitão Walter Ribeiro, n.º.333 - Bairro do Bosque - Presidente Prudente - SP  
Telefone: (18) 3323-2846  
E-mail: jumarcondes@presidentepudente.sp.gov.br

TABELA (colocar quantidade de alunos)

	Sondagem inicial	Sondagem 1	Sondagem 2	Sondagem 3	Sondagem 4
Pré-silábico	02	01	01	01	01
Silábico sem valor	00	00	00	00	00
Silábico com valor	03	01	00	00	00
Silábico Alfabético	01	04	02	00	00
Alfabético	21	22	23	26	26
Total de alunos	27	28	26	27	27

O aluno pré-silábico foi um aluno Síndrome de Down com muitas limitações e problemas de saúde, mas mesmo assim apresentou avanços.

Segue registros nas fichas de rendimento escolar dos quatro bimestres:

## 1º. Bimestre

### 12- PROVIDÊNCIAS DO PROFESSOR E DA ESCOLA PARA AJUDAR O ALUNO:

- Atividades de acordo com o ano escolar ou ciclo de aprendizagem;
- Atividades diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento da criança;
- Atividades lúdicas com o uso de jogos pedagógicos e/ou brincadeiras;
- Atividades desafiadoras para ampliar o avanço na aprendizagem escolar;
- Atividades complementares. QUAIS? **Exibição de vídeos pedagógicos.**
- Encaminhamento para Recuperação Paralela (Reforço Escolar);
- Encaminhamento para Projetos Especiais (Cidadescola, LAR/Unesp, CAA/Seduc); QUAIS?
- Encaminhamento para Especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista); QUAIS?

#### Observações importantes referentes aos Encaminhamentos:

Verificar com os pais se o educando, já está sendo assistido pelos especialistas citados ou se a escola continuará dando prosseguimento aos encaminhamentos.

### 13- OUTRAS OBSERVAÇÕES:

Durante o bimestre o aluno apresentou alguns avanços no processo de aprendizagem, referente aos conteúdos desenvolvidos e, em conformidade com as suas necessidades cognitivas.

Porém, os conteúdos explorados, não são os específicos para o ano escolar em que está matriculado.

Já consegue reconhecer as cores vermelha e azul.

Ora reconhece o seu primeiro nome dentre outros nomes.

Ora reconhece as letras A e B.

Já tenta fazer recorte e fazer bolinhas de papel crepom.

Reconhece o maior e o menor.

Reconhece as figuras de animais dentre outros seres

## 2º. Bimestre

**12- PROVIDÊNCIAS DO PROFESSOR E DA ESCOLA PARA AJUDAR O ALUNO:**

- Atividades de acordo com o ano escolar ou ciclo de aprendizagem;
- Atividades diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento da criança;
- Atividades lúdicas com o uso de jogos pedagógicos e/ou brincadeiras;
- Atividades desafiadoras para ampliar o avanço na aprendizagem escolar;
- Atividades complementares. QUAIS? **Exibição de vídeos pedagógicos.**
- Encaminhamento para Recuperação Paralela (Reforço Escolar);
- Encaminhamento para Projetos Especiais (Cidadescola, LAR/Unesp, CAA/Seduc); QUAIS? **Sala de recurso na escola: AEE.**
- Encaminhamento para Especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista); QUAIS?

**Observações importantes referentes aos Encaminhamentos:**

Orientar os pais sobre a importância de o educando voltar aos atendimentos com os especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagogo), já realizados anteriormente, bem como manter o empenho da frequência na participação dos momentos de ensino/aprendizagem na sala de recursos da escola (AEE).

**13- OUTRAS OBSERVAÇÕES:**

Durante o bimestre o aluno demonstrou mais avanços no processo de aprendizagem, referente aos conteúdos desenvolvidos e, em conformidade com as suas necessidades e potencialidades cognitivas. Porém, os conteúdos explorados, não foram os específicos para o ano escolar em que está matriculado, devidos as suas defasagens de aprendizagens. Além dos conhecimentos desenvolvidos no bimestre passado já consegue:

**Em Língua Portuguesa** – Reconhece o seu nome dentre outros e faz pareamentos identificando todas as letras com autonomia. Reconhece as letras A, B, C e D. Está apresentando melhoras no traçado; movimento de segurar o lápis.

**Matemática** – Reconhece quantidades até 3 e identifica os numerais. Identifica em cima e embaixo, mais alto, mais baixo.

**História** – Identifica manifestações da cultura africana na cultura brasileira.

**Geografia** – Consegue fazer pareamento de sombra e imagem.

**Ciências** – Identifica imagens de alimentos doces e salgados.

**Arte** – Reconhece as cores verde e amarela.

**Educação Física** – Apresenta bom desempenho em correr, andar, sentar, chutar, “pescar” (na festa junina conseguiu pescar dois peixinhos, no jogo da pescaria, em curto espaço de tempo, um do outro).

## 3º. Bimestre

**12- PROVIDÊNCIAS DO PROFESSOR E DA ESCOLA PARA AJUDAR O ALUNO:**

- Atividades de acordo com o ano escolar ou ciclo de aprendizagem;
- Atividades diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento da criança;
- Atividades lúdicas com o uso de jogos pedagógicos e/ou brincadeiras;
- Atividades desafiadoras para ampliar o avanço na aprendizagem escolar;
- Atividades complementares. QUAIS? **Exibição de vídeos pedagógicos.**
- Encaminhamento para Recuperação Paralela (Reforço Escolar);
- Encaminhamento para Projetos Especiais (Cidadescola, LAR/Unesp, CAA/Seduc); QUAIS? **Sala de recurso na escola: AEE.**
- Encaminhamento para Especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista); QUAIS?

**Observações importantes referentes aos Encaminhamentos:** Orientar os pais sobre a importância de o educando voltar aos atendimentos com os especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagogo), já realizados anteriormente, bem como manter o empenho da frequência na participação dos momentos de ensino/aprendizagem na sala de recursos da escola (AEE).

**13- OUTRAS OBSERVAÇÕES:**

Neste bimestre o aluno demonstrou um comportamento bem agitado e teve faltas por problemas de saúde. Fatores que contribuíram para o comprometimento de seu desempenho escolar. Valendo destacar, apenas, a demonstração das noções de cheio e vazio, referente aos conteúdos de Matemática. Não apresentou rendimento maior que caracterizasse novas aprendizagens, além das apresentadas no bimestre passado.

## 4º. Bimestre

**12- PROVIDÊNCIAS DO PROFESSOR E DA ESCOLA PARA AJUDAR O ALUNO:**

- Atividades de acordo com o ano escolar ou ciclo de aprendizagem;
- Atividades diferenciadas de acordo com o nível de conhecimento da criança;
- Atividades lúdicas com o uso de jogos pedagógicos e/ou brincadeiras;
- Atividades desafiadoras para ampliar o avanço na aprendizagem escolar;
- Atividades complementares. QUAIS? **Exibição de vídeos pedagógicos.**
- Encaminhamento para Recuperação Paralela (Reforço Escolar);
- Encaminhamento para Projetos Especiais (Cidadescola, LAR/Unesp, CAA/Seduc); QUAIS? **Sala de recurso na escola. AEE.**
- Encaminhamento para Especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, neurologista); QUAIS?

**Observações importantes referentes aos Encaminhamentos: Orientar os pais sobre a importância de o educando voltar aos atendimentos com os especialistas (psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagogo), já realizados anteriormente, bem como manter o empenho da frequência, na participação dos momentos de ensino/aprendizagem, na sala de recursos da escola (AEE).**

**13- OUTRAS OBSERVAÇÕES:**

Devido ao afastamento das aulas por motivos de saúde e não ter frequentado as aulas durante esse bimestre, desde o dia 23 de setembro por 60 dias e, ainda não ter retornado às aulas, o aluno não teve oportunidade de continuar seu desenvolvimento nas habilidades escolares, em conformidade com as suas necessidades cognitivas.

Ficaram como retidos, esse aluno Síndrome de Down, uma TDAH por aprendizagem insuficiente, outro sem diagnóstico que veio remanejado com muitas faltas, por aprendizagem insuficiente e mais uma menina que faltou muito no início do ano, também por aprendizagem insuficiente. Ou seja, conseguiram ler e escrever com dificuldade, mas não conseguiam produzir textos com autonomia e de autoria como os demais que foram promovidos. E desses promovidos teve um que ainda foi com muita dificuldade, porque já era retido e a família não compareceu aos encaminhamentos, mas também foi alfabetizado.

De forma geral o rendimento foi muito bom e todos conseguiram desenvolver suas potencialidades como tem ocorrido nos anos anteriores

Como já coloquei antes, eu não tive e não tenho problemas devido aos anos de construção que já havia vivido. Meu aluno Síndrome de Down teve um atendimento diferenciado por mim e os demais com mais dificuldades de aprendizagem também. As zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial foram os meus espaços de trabalho.

Sobre os (as) alunos (as) professoras, percebi na época, muitas tentativas em refletir suas práticas e tentar seguir a proposta do PNAIC, mas depois da evidência do mesmo, percebi nos momentos de formação do currículo que muita coisa ou tudo havia se perdido.

Quando fiz a pergunta para a professora mestre doutora no salão do Matarazzo, ao me responder, muitos a aplaudiram. Então ficou evidente que o PNIAC estava na gaveta creio que para muitos. E por não se tocar mais no assunto, muitos nem ouviram falar de sua proposta. Há muitos professores novos numa rede que ainda não definiu se segue o Currículo Paulista e a BNCC, ou não, de forma efetiva.

Esse ano ouvi em uma HTPC que as provas externas quando vêm, o professor tem que parar o conteúdo programado para trabalhar os conteúdos das provas externas.

Comentei que se o professor estivesse alinhado ao Currículo Paulista e, agora a BNCC, nada disso acontecia. Proposta divulgada há ano em outros materiais, como também já coloquei aqui.

A rede não definiu como deve alfabetizar seus alunos, cada professor, realmente, segue o método que mais conhece. Fazem as sondagens segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1984), com palavras que já trabalharam para garantir os acertos e não verificar verdadeiramente qual o nível de pensamento da criança sobre a escrita. Fazendo uma mistura conceitual. Ora propõem uma lista de palavras do campo semântico lexical, mas na ora de fazerem as intervenções que facilitarão a evolução dos conhecimentos, continuam dando ênfase ao trabalho com silabários e atividades relacionadas, que não geram reflexões sobre a consciência fonológica.

Enquanto a SEDUC não decidir formar os professores para terem uma única linha de trabalho, em conformidade com os materiais oficiais, fica complicado, porque precisam de modelo e de alguém que os assegurem que as propostas apresentadas nos materiais oficiais são fundamentadas em estudos científicos atualizados e que dá certo. Assim como ocorreu na rede estadual enquanto durou.

Também não quero responsabilizar a SEDUC de forma total e completa pela formação continuada dos professores alfabetizadores. Creio que cada um precisa fazer a sua parte. Eu frequentei muitos cursos, comprei muitos livros para estudar e ainda busco conhecimentos que possam agregar a minha prática de forma qualitativa, de forma a entender e ter condições de desenvolver uma prática condizente com as propostas dos materiais oficiais. Porém é preciso definir uma linha de trabalho e desenvolver os discursos, sempre, numa mesma direção.

## **APÊNDICE F - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE SÔNIA GUALBERTO**

Sou Sônia e atuo como professora alfabetizadora há 22 anos, sempre em salas de do ciclo de alfabetização (1.º ao 3.º ano).

Venho de uma família muito humilde, com muitos irmãos, meu pai e minha mãe que sempre se desdoblaram para nos manter e nos educar da melhor maneira possível. Meus irmãos e eu começamos a trabalhar muito cedo para ajudar nas despesas da casa, então, ainda muito jovem, comecei a trabalhar como empregada doméstica na casa de uma professora; cuidava da casa e dos filhos dos meus patrões com muito carinho, sendo também muito bem tratada pela família. Foi minha patroa, dona Sílvia, quem me incentivou a retomar os estudos. Cursei o extinto magistério e me encantei com a possibilidade de me tornar uma professora e, ainda devido ao incentivo da minha patroa, cursei Pedagogia na Unesp e, mesmo depois de formada, continuei trabalhando como doméstica na casa da dona Sílvia. Somente alguns anos depois, passei no concurso público de professora e nunca mais deixei de lecionar.

Alfabetizar não é uma tarefa fácil e nós, professores alfabetizadores, temos ainda menos reconhecimento do que os professores que atuam em outras séries, por isso, sempre busquei muitas formações para me aprimorar e atender meus alunos da melhor maneira possível. Quando o PNAIC surgiu, em 2013, logo me interessei em participar de algo que prometia ser tão inovador. Participei de todos os módulos do PNAIC e tive oportunidade de me aprofundar teoricamente, pois, muitas das estratégias propostas pelo PNAIC, eu já fazia em sala de aula, porém desconhecia a fundamentação teórica de muitas das minhas práticas.

Como já mencionei anteriormente, ao participar das formações oferecidas pelo PNAIC, percebi que muitas das estratégias que intuitivamente eu já aplicava na sala de aula estavam alinhadas com os princípios do Pacto. A ênfase do PNAIC na alfabetização contextualizada, na promoção da leitura desde o início da trajetória escolar da criança e no apoio individualizado aos alunos ressoa com as minhas próprias experiências. Apesar de não ter conhecido os detalhes teóricos postulados pelo PNAIC anteriormente, agora compreendo que as práticas bem-sucedidas que utilizei estavam intrinsecamente ligadas aos conhecimentos promovidos pelo PNAIC.

Depois de todos esses anos, ainda utilizo em minha prática muitos dos conhecimentos e estratégias adquiridos no PNAIC.

## **APÊNDICE G - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANA PAULA**

Meu nome é Anna Paula e desde criança, sempre desejei tornar-me uma professora. Assim que terminei a faculdade de Pedagogia, fui aprovada em concurso e tornei-me, então, professora. Desde os tempos da faculdade que criei um gosto especial pela alfabetização e sempre me dediquei com muito empenho em alfabetizar meus alunos da forma mais suave possível. Acho errado que o processo de alfabetização seja penoso para a criança, ou que ela se alfabetize tardiamente.

Desse modo, sempre busquei estratégias que favorecessem a aprendizagem dos meus alunos, porém, foi somente quando participei de projeto piloto de formação a partir das concepções do sociolinguístico, da professora doutora Onaide Correia de Mendonça Schwartz, é encontrei a melhor forma de sistematizar meu trabalho de modo a atingir meus objetivos.

Quando iniciaram as ações do PNAIC aqui em nossa Secretaria Municipal de Educação, logo percebi que suas concepções e fundamentações teóricas divergiam das do PNAIC, no entanto, não demorou até que eu identificasse pontos de interseção entre as estratégias do PNAIC e a abordagem sociolinguística, apesar de esses enfoques se basearem em concepções epistemológicas diferentes. O PNAIC, enraizado em princípios pedagógicos sólidos, enfoca a alfabetização contextualizada e o desenvolvimento da leitura desde os estágios iniciais. Paralelamente, a abordagem sociolinguística, que explora a relação entre a linguagem e o contexto social, cultural e histórico, oferece uma compreensão profunda das diversas formas de comunicação. Apesar das origens teóricas distintas, descobri que há áreas de convergência notáveis entre essas abordagens.

Ao meu ver, ambas reconhecem a importância do contexto na aprendizagem da linguagem, valorizando as experiências dos alunos como recursos pedagógicos valiosos. Integrando a perspectiva do PNAIC sobre alfabetização contextualizada com os insights sociolinguísticos, fui capaz de criar um ambiente de aprendizado onde as experiências linguísticas diversificadas dos alunos são valorizadas e utilizadas como ponte para o mundo da leitura e da escrita. Acho que o fato de eu ter conseguido tirar proveito das duas propostas enriqueceu minha prática de ensino, e beneficiou significativamente o processo de

alfabetização dos meus alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e inclusiva do poder da linguagem em suas vidas cotidianas.

## APÊNDICE H - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE FRANCISCA PAULA

Minha carreira de professora começou muito cedo no estado de Minas Gerais, onde nasci e vivi até me casar e atuei como professora efetiva em escola pública. Logo após o nascimento do meu terceiro filho, meu marido passou num concurso público da Polícia Militar do estado de São Paulo e ingressou como policial na cidade de Presidente Prudente, por isso, abri mão do meu cargo para acompanhá-lo, de modo que a família não ficasse separada. Por um tempo, permaneci somente cuidando da casa e da família, porém, o desejo de retornar à sala de aula, sempre esteve comigo. Depois de algum tempo morando aqui em Presidente Prudente, recebi um convite para dar aula em uma escola particular e, logo em seguida, passei no processo seletivo e passei a atuar também, na escola pública municipal.

Ao longo desses anos, já atuei em muitos anos/séries, porém, a paixão pela alfabetização sempre foi muito forte, por isso, sempre que tenho oportunidade, escolho salas de 1.º e 2.º anos, onde a alfabetização acontece. Durante toda a minha trajetória como professora, sempre me esforcei para criar um ambiente de aprendizado significativo para meus alunos e, quando atuo como alfabetizadora, esse esforço ganha força para proporcionar um ambiente letrado e estimulante para favorecer o processo de alfabetização das crianças. Foi uma alegria pra mim, participar das ações de formação do PNAIC, mas, antes de me aprofundar nos preceitos teóricos do PNAIC, eu já empregava diversas estratégias que, na época, desconhecia estarem alinhadas com os preceitos teóricos do PNAIC.

Atualmente, trabalho com o 1.º ano e aplico muitas estratégias do PNAIC, principalmente, a estruturação da rotina, a adoção da Leitura Deleite, diariamente e as Sequências e Projetos Didáticos que favorecem a alfabetização de todos e de cada um.

## APÊNDICE I - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ROSÂNGELA DUARTE

Sou Rosângela e atuo como professora há 28 anos. Tornei-me professora inspirada nos professores que tive ao longo da minha trajetória escolar. Refletindo sobre a prática pedagógica dos meus professores, agora compreendo que, naquela época, a rigidez era uma característica necessária para ser professor, alinhada com as normas do sistema educacional vigente, ou seja, o sistema era rígido, por isso, os professores também tinham de ser. Hoje, no entanto, o cenário educacional demanda flexibilidade para funcionar de maneira eficaz e alcançar bons resultados. Apesar da seriedade evidente, sempre percebi o cuidado dos meus professores comigo. Cada repreensão e cada bronca eram gestos de proteção, destinados a me fortalecer, incentivando-me a melhorar e a alcançar o meu potencial máximo. Não guardo rancor de nenhum deles, pelo contrário, sinto gratidão e recordo cada um com carinho.

Ao longo dos meus 28 anos de profissão, enfrentei desafios notáveis em minha sala de aula, mas também vivenciei inúmeras situações exitosas. Muitas foram as vezes em que me deparei com crianças que se esforçavam em engajar-se com o processo de alfabetização, pois, na maioria das vezes, os alunos querem aprender a ler. Alguns alunos, no entanto, enfrentavam dificuldades em reconhecer letras e sons e isso impactava diretamente em sua capacidade de leitura. Além disso, a diversidade de níveis de habilidade na mesma sala tornava difícil adaptar o ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, nunca desisti de nenhum deles, porque, embora seja trabalhoso para o professor preparar atividades adequadas a cada nível, a diversidade na sala de aula, é saudável para os alunos, pois, a inclusão só ocorre na diversidade.

Pensando assim, me esforço para ajudar, ao máximo, cada aluno e, com isso, tenho experimentado momentos de grande sucesso. É gratificante ver que, alunos que inicialmente enfrentavam dificuldades começaram a mostrar progresso notável à medida que adoto práticas mais inclusivas e diferenciadas. Ao incorporar atividades lúdicas, interativas e contextualizadas ao currículo, é possível observar uma melhoria significativa na motivação e no interesse dos alunos pela aprendizagem. O uso de jogos, histórias e atividades práticas e lúdicas, além de envolver os alunos, também facilita a compreensão dos conceitos de alfabetização.

Participei das formações continuadas oferecidas pelo PNAIC em diferentes momentos durante o período de vigência do Pacto. Essas formações foram importantes para o meu desenvolvimento profissional, proporcionando conhecimentos valiosos, dinâmicas interativas e estratégias práticas que eu, muitas vezes, já utilizava em minha prática cotidiana sem, contudo, ter total clareza das concepções epistemológicas que essas práticas expressam.

Em termos de conteúdos, as formações abordaram uma ampla gama de temas relacionados à alfabetização, incluindo teorias do desenvolvimento da linguagem, métodos de ensino da leitura e escrita, avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos e práticas pedagógicas inovadoras. Durante os encontros, os formadores compartilhavam conosco, pesquisas recentes, recursos educacionais atualizados, materiais didáticos de qualidade, especialmente elaborados em consonância com os preceitos do PNAIC e estratégias e recursos pedagógicos que, comprovadamente, propiciam a plena alfabetização dos alunos.

No meu cotidiano como professora alfabetizadora, encontro uma variedade de desafios e possibilidades ao aplicar os princípios do PNAIC em minha sala de aula. Uma situação desafiadora, bastante comum nas salas de aula, é a diversidade de habilidades de leitura e escrita entre os alunos. Alguns estudantes enfrentam dificuldades em associar letras a sons, enquanto outros apresentam dificuldades em compreender o texto. Lidar com essas discrepâncias pode ser desafiador, especialmente ao tentar manter o interesse de todos os alunos em um nível adequado.

Uma estratégia que aprendi no PNAIC e que tem sido bem-sucedida é a individualização do ensino, ou seja, eu identifico, periodicamente, as necessidades específicas de cada aluno e isso me permite criar atividades adaptadas, proporcionando suporte adicional aos que estão com dificuldades e desafios mais avançados para os que estão progredindo bem. Assim, por exemplo, para alunos com dificuldades de fonética, proponho atividades interativas que enfatizam sons e utilizo jogos educativos para tornar o aprendizado mais lúdico envolvente. Já para os alunos que demonstram maior aptidão ou já se encontram em um nível mais avançado de compreensão do SEA, proponho textos e desafios linguísticos mais complexos e promovo discussões aprofundadas para estimular a compreensão crítica e ampliar o repertório de argumentos, muito útil e necessário em situações de produção de texto.

## **APÊNDICE J - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE JANILDE SIMONE**

Muito antes de tornar-me professora, eu já atuava na escola como inspetora de alunos, o que me possibilitava um contato muito próximo com os alunos, suas necessidades, dificuldades, aspirações, alegrias e tristezas. Acredito que tenha sido essa proximidade com os alunos que despertou em mim, o desejo de ser professora.

Eu já havia cursado o magistério em nível médio e, depois de alguns anos trabalhando como inspetora, decidi cursar Pedagogia. Assim que terminei a graduação, prestei concurso, passei e já assumi uma sala como professora efetiva mesmo sem ter nenhuma experiência anterior em sala de aula.

Meus primeiros anos como professora, foram atuando em salas de 4.º e 5.º anos, período em que recebi muita ajuda, orientação e apoio de professoras mais experientes. Porém, já na minha primeira experiência em sala de alfabetização, me apaixonei e tive a certeza de que eu me tornaria uma professora-alfabetizadora.

Embora a minha escola fizesse parte de um projeto piloto de formação a partir do sociolinguístico, da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Onaide Schwartz Correia de Mendonça e de me identificar, principalmente com a forma de sistematização do trabalho proposta pelo método, aceitei o desafio de conhecer e participar das ações de formação do PNAIC. Para mim, não foi difícil alinhar as orientações e estratégias propostas pelo PNAIC e pelo método sociolinguístico, apesar de saber que as duas vertentes possuem bases teóricas divergentes, pois, em última instância, ambas reconhecem o valor da realização de uma alfabetização contextualizada e isso me possibilitou a criação de um ambiente educacional onde as variadas experiências linguísticas dos alunos constituem excelentes estratégias de acesso ao o universo da leitura e da escrita.

## APÊNDICE K - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANNA CAROLINA

Sou filha de professora, por isso, mesmo antes de iniciar minha própria jornada escolar, a escola já fazia parte do meu universo. Assim, tornar-me professora, aconteceu de forma espontânea, quase natural. Além de cursar Pedagogia, cursei também Arte e, mais recentemente, Letras e, embora tenha uma formação tão variada na área da docência, minha paixão sempre foi ensinar a ler e escrever.

Quando participei das ações do PNAIC, eu era ainda, uma professora iniciante e acho que, por isso, tive uma identificação imediata com os preceitos e concepções postulados pelo PNAIC. Desse modo, as ações do PNAIC das quais participei continuam a ser uma fonte inestimável de benefícios para o desenvolvimento do processo de alfabetização dos meus alunos, mesmo hoje.

Ao adquirir conhecimentos atualizados e estratégias pedagógicas inovadoras por meio do Pacto, fui capacitada para criar um ambiente de aprendizado mais estimulante e eficaz. As técnicas diferenciadas de ensino, a ênfase na alfabetização contextualizada e a valorização das experiências individuais dos alunos foram princípios fundamentais adquiridos por meio do PNAIC que continuam a influenciar e direcionar minha prática cotidiana, permitindo-me adaptar as abordagens de ensino às necessidades específicas de cada aluno.

Um outro aspecto importante que gostaria de destacar, diz respeito às orientações do PNAIC sobre avaliação formativa que, ainda hoje, direcionam meu olhar em relação ao monitoramento minucioso dos progressos dos meus alunos, identificando áreas que carecem de melhoria e consolidando as habilidades já adquiridas. Como resultado, meus alunos agora participam ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades sólidas de leitura e escrita, essenciais à obtenção de sucesso ao longo de sua trajetória escolar. Assim, posso dizer que os impactos positivos das ações do PNAIC perduram em minha atuação profissional até os dias atuais, contribuindo significativamente para a formação de indivíduos alfabetizados e críticos, capazes de atuar de modo a transformar sua realidade e a realidade do contexto social do qual faz parte.

## APÊNDICE L - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE GISLAINE

Minha opção pelo Magistério enquanto cenário de atuação profissional, se deu, muito, em função da influência dos meus professores. Ao final do Ensino Médio, no ano de 2005, tive um professor de Química, cuja postura e encaminhamento das aulas, destoava dos padrões com os quais estava acostumada. Professor Donizete, conduzia suas aulas em um pequeno laboratório que havia na escola, mas, não era apenas o local em que as aulas aconteciam que o diferenciava dos demais professores e, sim, o modo como era capaz de despertar nos alunos um engajamento pouco comum aos adolescentes de modo geral. Encantada pelos experimentos, decidi que seguiria o caminho do magistério, na área de Química, com o intuito de promover aulas diferentes e mais direcionadas às “práticas”, aulas nas quais os alunos teriam papel mais ativo, em que pudessem se perceber como sujeitos da construção de seu próprio conhecimento, aulas nas quais o processo de ensino e aprendizagem se efetivasse de modo mais eficaz, assertivo e alegre, como acontecia nas aulas do professor Donizete.

No ano de 2006, fui aprovada no vestibular para o curso de graduação em Licenciatura em Química na UNESP, porém, o contato com as disciplinas pedagógicas, despertou em mim, a paixão pela educação e no ano seguinte, prestei vestibular para Pedagogia e migrei, da Química, para a Educação. No último ano do curso, embora interessada em participar do processo seletivo para o Mestrado, prestei concursos municipais para Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais obtive a aprovação para os dois cargos e passei a atuar como professora. No entanto, o sonho de cursar o Mestrado em Educação, continuava latente em meu peito.

Em 2020 ingressei no Mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação, na UNESP\FCT, (PPGE\UNESP\FCT), vivência que me proporcionou oportunidades de questionamentos importantes e reflexões acerca da atuação docente na escola pública bem como a necessidade de definir, conceitualmente, a expressão “Bom professor”.

O PNAIC chegou pra mim, como uma oportunidade de aprofundar o que eu já sabia sobre o processo de alfabetização e como esse processo pode se efetivar de forma mais prazerosa e significativa para a criança. As formações continuadas oferecidas pelo PNAIC constituem parte importante do meu desenvolvimento

profissional. Participei dessas formações em todas suas edições e, por meio delas, tive contato com conceitos e conteúdos abrangentes sobre alfabetização contextualizada, métodos de ensino da leitura e escrita, avaliação formativa e práticas pedagógicas inclusivas. As dinâmicas que incluíam atividades práticas, discussões em grupo e análise de casos, proporcionando uma aprendizagem interativa e envolvente que permeiam meu fazer pedagógico até os dias atuais.

Até hoje, aplico os conhecimentos adquiridos nas formações, por inúmeras razões, dentre as quais gostaria de destacar a possibilidade de personalizar o ensino para atender às necessidades variadas dos meus alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

## **APÊNDICE M - TEXTO NARRATIVO OBJETO DA TRANSCRIÇÃO DE ANA PAULA DE ABREU**

Sou Ana Paula e já trabalho com alfabetização há alguns anos, por isso, posso afirmar que uma professora só permanece numa sala de alfabetização se gostar de alfabetizar, do contrário, é impossível permanecer por muito tempo. Comigo foi assim: me apaixonei pela alfabetização mesmo sem saber, inicialmente, se eu daria conta, pois, confesso que as primeiras vezes que peguei sala de alfabetização, não foi por opção, e sim, por necessidade. Assim como eu quando comecei não sabia se permaneceria ou não, mas, logo percebi que fazia aquilo (ensinar a ler e escrever) com amor e dedicação, reconhecendo que cada aluno é único e está sob minha orientação, ou seja, vai depender de mim se aquela criança aprenderá a ler e escrever ou não e isso, é uma responsabilidade muito grande.

Porque, pra dizer a verdade, as salas de alfabetização costumam ser temporárias na vida da maioria dos professores, mas aqueles que decidem permanecer em salas de alfabetização, é porque realmente amam alfabetizar. Da minha parte, posso garantir que minha permanência em salas de alfabetização, mesmo tendo oportunidade de sair, foi uma escolha, pois alfabetizar demanda dedicação, carinho e a oferta de apoio genuíno aos estudantes.

Na minha opinião, um dos maiores ganhos proporcionados pelo PNAIC, é a possibilidade de integrar a alfabetização com contextos reais e experiências de vida dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. Outro ponto do qual não abro mão é a realização da leitura deleite, diariamente, na sala de aula, pois entendo que estimular a leitura diária de textos variados, incluindo histórias, poemas e notícias, para desenvolver habilidades de leitura e ampliar o vocabulário dos alunos constitui uma estratégia eficaz.

A implementação de estratégias e concepções do PNAIC, em sala de aula, tem me possibilitado criar um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz, contribuindo para que os alunos se tornem leitores e escritores proficientes em um mundo cada vez mais digital e complexo, onde a capacidade de ler e escrever adquire importância cada vez maior.