**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA COMO UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR POTIGUAR: reflexões e desafios**

Iure Coutre Gurgel¹-CAP/UERN

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do PNAIC enquanto uma política de formação continuada para a melhoria do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Como referencial teórico, nos respaldamos em: BRASIL (2012), Freire (1996), IMBERNÓN, (2009), dentre outros teóricos que discutem a temática da formação docente. A metodologia que caracteriza esta pesquisa é de abordagem qualitativa, onde através de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental, pesquisamos acerca do PNAIC e da formação do educador. Realizamos uma entrevista com duas docentes que lecionam no 3º ano do ensino fundamental, ciclo de alfabetização de dois municípios potiguares com o intuito de conhecermos a dinâmica de funcionamento da formação nestas cidades e como ocorriam a operacionalização destes conhecimentos e saberes ao longo da formação/ aplicação em sala de aula. Os resultados evidenciam no quanto o PNAIC trouxe ganhos para a melhoria da prática pedagógica como para a construção de saberes destas educadoras. Acreditamos assim, que o bom professor é aquele que investe em sua formação e acredita que por meio do desenvolvimento reflexivo é possível construirmos uma educação pública e de qualidade para todos os nossos educandos.

**Palavras-chave:** PNAIC. Política de formação. Trabalho pedagógico. Professor alfabetizador

**A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC NA REDE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE**

Com as transformações ocorridas no meio educacional em prol da melhoria da qualidade da educação, torna-se urgente a implementação de políticas que contribuam com a consolidação de uma educação pública de qualidade. Para tanto, destacamos a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, como uma política capaz de contribuir com o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, melhorando dessa forma, os baixos índices de alfabetização em nosso país. No estado do Rio Grande do Norte, os anos iniciais do ensino fundamental estão organizado através da Portaria nº 217/2017-SEEC/GS, que evidencia por meio do Artigo 2°:

Art. 2º Os Ciclos de Alfabetização e Complementação, compreendidos como espaços temporais articulados entre si, complementam-se ao longo dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, conforme organização a seguir:

I - Ciclo de Alfabetização, 1º ao 3º ano;

II - Ciclo Complementação, 4º ao 5º ano.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

¹ Professor do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu da UERN.

A partir do Artigo 2º, destacamos que o nosso foco será a discussão no Ciclo de Alfabetização, por ser o ciclo contemplado com a formação do PNAIC. Mas, qual seria a finalidade do Ciclo de Alfabetização? Para responder a este questionamento, nos respaldamos no Artigo 3° da referida portaria, quando aponta: Art. 3º O Ciclo de Alfabetização - 1º ao 3º ano tem como finalidade propiciar ao estudante a alfabetização e o letramento nas diversas formas de expressão, de modo a assegurar o uso da leitura, da escrita e das diversas linguagens.

Mediante as reflexões acima, consideramos pertinente, refletirmos sobre: Como deve ser articulado a prática pedagógica do educador para trabalhar no ciclo de alfabetização? Para nos responder, nos respaldamos mais uma vez a portaria n] 217/2017, da SEEC/RN quando enfatiza que:

Art. 6º Os professores do Ciclo de Alfabetização deverão:

I - permanecer no Ciclo durante os três anos consecutivos;

II - ter como perfil ser pedagogo/magistério, experiência como alfabetizador, participar de curso de formação em alfabetização e interesse para trabalhar com estudantes na faixa etária correspondente;

III - assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem previstos a cada ano do Ciclo;

IV - aplicar trimestralmente avaliações diagnósticas;

V - identificar as dificuldades do estudante e propor intervenções pedagógicas durante o processo de ensino-aprendizagem;

VI - organizar o espaço e o tempo pedagógico da sala de aula para garantir um ambiente motivador e que atenda às necessidades da aprendizagem

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi fixado pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva. Este documento institui as ações e as diretrizes gerais do Pacto. Essa portaria atende ao Decreto 6.094, de 24 de abril de 2006, comprometendo-se a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados do pacto serão aferidos por exames Periódicos específicos, objetivos das ações do PNAIC:

I ‐ Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II ‐ Reduzir a distorção idade‐série na Educação Básica; III ‐ Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV ‐ Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V ‐ Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (PORTARIA Nº 867, Art. 5º, 2012).

A formação de professores alfabetizadores, nos cursos oferecidos pelo PNAIC conta com um professor formador, “que realizará a formação dos orientadores de estudo, vinculados às universidades públicas brasileiras” (BRASIL, 2012, p. 24). Desse processo saem os orientadores de estudo, que organizam a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos. Assim, “esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL, 2012, p. 24).

Os cadernos de formação de professores do PNAIC são constituídos por trinta e dois volumes, organizados em oito unidades. Cada exemplar é composto de Ano 1, Ano 2, Ano 3 e Educação do Campo (destacando o mesmo tópico com minúcias), um caderno de apresentação, um caderno de formação de professores alfabetizadores e um caderno de educação especial.

O PNAIC é definido nos Cadernos de Apresentação e Orientação para a formação de professores como um projeto que tem a diligência do Governo Federal em união com os estados e municípios. Cuja meta principal é fornecer o direito a todas as crianças à alfabetização até o 3º ano desse ciclo, ou seja, até os oito anos de idade. A ênfase principal do Pacto está no melhoramento da formação de professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização. Dentre as ações do PNAIC, revelam-se como principais os quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 5).

A primeira apresenta os princípios gerais que regem a formação continuada e a segunda, as orientações para a formação dos professores. Nesta segunda parte está desenhada a estrutura curricular e didática que a formação PNAIC deve seguir. Da página 29 a 33 são apresentados as estratégias de formação, a saber:

Leitura Deleite

Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior

Leitura de textos, com registro de questões para discussão.

aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento.

Desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros.

análise e produção de material didático.

Estudo dirigido de textos

Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro

Observamos assim, que o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nas formações pelo PNAIC são contextualizadas e buscam dialogar entre si, de modo a se desenvolver um trabalho com metodologias que dinamizem a formação e possibilitem ao educador (re) pensar sobre o seu fazer pedagógico, avaliando e reavaliando sua prática.

**AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA DO PROFESSOR**

A formação de professores há muito tempo, deixou de ser preocupação circunscrita ao campo educacional. Desde o final dos anos noventa ela participa do cenário político e econômico do mundo, em geral e do Brasil em particular. A crise do capital (Mészáros, 2004) exige novas reconfigurações no mundo econômico e a escola não fica de fora desse projeto de (re) ordenação social.

A formação Continuada para Nóvoa (1999) é percebida como um processo permanente do desenvolvimento profissional do professor, onde a escola será a instituição essencial como espaço de formação. É neste espaço em que ocorrerá a construção do conhecimento, possibilitando a reflexão, e o desenvolvimento de ações conjuntas para promoção do processo educativo, percebendo o docente como ser de práxis, devido à necessidade de aliar teoria e prática na educação em todos os seus contextos e níveis de escolaridade.

Corroborando com essa ideia Freire (1996, p.43-44) afirma: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nesse sentido, a reflexão da prática vem trazer como objetivo, melhorias para o futuro de sua atuação profissional, e criando possibilidades de novas atitudes de pensar e fazer a prática no seu cotidiano. Desta forma,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2009 p.48-49).

Olgaíses Maués (2003) também destaca o protagonismo dado à Educação, em especial à formação de professores. A autora aponta as constantes críticas à Educação como uma evidência da necessidade de alteração estrutural de sua formação, para atendimento à nova configuração do trabalho. Nas palavras da autora

Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito “teórica”, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. (Maués, 2003: 91)

Observamos a partir dos apontamentos destacados por Maués (2003) que a escola recebeu severas críticas em relação aos resultados alcançados, por estes serem insuficientes e não conseguirem apontar características de uma instituição de ensino que apresentasse bons resultados, tanto relativos a aprendizagem, a formação docente, bem como a questões voltadas a gestão e relação família-escola. Entendemos assim, que “ esse fracasso” da escola também é reflexo de uma formação docente com lacunas e insuficiente para tratar de questões especificas do fazer pedagógico.

Consideramos ser pertinente, as formações darem vez e voz ao professor (Nóvoa, 1995), observar a constituição das identidades profissionais (Halbawachs, 1994), reconhecer a reflexividade sobre as análises de práticas, pois a formação continuada de qualidade sustenta-se em seis princípios gerais da formação,

**A prática da reflexividade**

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.

**Mobilização dos saberes docentes**

Como Nóvoa (1995) e outros autores já afirmaram**, é importante dar voz aos professores**, trazer à tona o saber que eles possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc) para serem conhecidos pelos professores. Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que eles sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

**A constituição da identidade profissional**

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática (HALBAWACHS, 1994).

**Socialização**

colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.

**Colaboração**

Este é um outro elemento importantíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (*caderno formação de professores,* PNAIC:2013, p. 13 -19)

A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, durante as formações, o docente precisa ser estimulado a trabalhar em grupos, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção como meio que possibilite aos educadores buscarem estratégias diversificadas para contribuir com a aprendizagem do aluno.

É durante as formações do PNAIC que os professores tem a oportunidade de socializarem experiências múltiplas vivenciadas em sala de aula e assim, relatar o percurso desenvolvido com ações que possam enriquecer o trabalho pedagógico.

Corroboramos com as ideias pedagógicas defendidas por Marx e Engels para a produção omni ou onilateral do homem, se constituem, basicamente, pelo trabalho produtivo e pela relação entre educação e sociedade efetivada nas escolas que preparam profissional e cientificamente o homem completo. Libâneo (2001) destaca que “a formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Os sistemas de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 191). Para o autor, é importante a formação contínua fora da instituição de ensino por propiciar aos educadores a troca de ideias, as reflexões acerca da práxis pedagógica como alternativas que enriqueçam e ajudem no desenvolvimento profissional docente.

Nos referendamos em Garcia (1999), ao evidenciar que o desenvolvimento profissional dos professores implica na valorização do caráter contextual e organizacional orientado para as mudanças, constituindo-se em aspectos que possibilitem a resolução de problemas escolares, com expectativa de superar o trabalho individual e solitário nas escolas.

**QUAIS OS APRENDIZADOS CONTRUÍDOS A PARTIR DO PNAIC? COM A PALAVRA AS DOCENTES CURSISTAS**

A pesquisa desenvolvida tem por objetivo investigar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC enquanto política de formação para o professor alfabetizador, nos permitindo conhecer as transformações advindas a partir da implementação do programa em dois municípios da região oeste potiguar.

Para facilitar os nossos estudos, leituras e reflexões, optamos em trabalhar com duas docentes da rede pública de ensino, cada educador de um município potiguar, mas, todos lecionando no 3º ano do ciclo básico de alfabetização.

A metodologia que caracteriza a nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, onde nos embasamos nas contribuições teóricas defendidas por Minayo (1995, p.22), que se preocupa com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos”. Assim sendo, observamos que a pesquisa qualitativa se preocupa em além de analisar e investigar os fatos, interpretá-los e refletir sobre os mesmos de maneira crítica.

Conforme nos responderam dois docentes participantes das formações do PNAIC, os momentos de formação tornaram-se singulares e essenciais para que os professores cursistas pudessem (re)pensar suas práticas e planejarem ações que colaborassem no desenvolvimento das intervenções em sala de aula.

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica e uma análise documental para aprofundarmos nossas reflexões e assim, ampliarmos os conhecimentos em relação a formação continuada do PNAIC e as mudanças ocorridas por meio desta formação na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Para facilitarmos a compreensão das falas das entrevistadas e as interpretações sobre as mesmas, optamos por nominá-las de P1 e P2 . As docentes entrevistadas são graduadas em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, já possuem especialização em Educação. P1 possui sete anos de docência na educação básica, e sempre atuando em ciclo de alfabetização; Já P2 possui mais de vinte anos de magistério e também, todos voltados para o trabalho em turmas de alfabetização.

Iniciamos nossa entrevista, indagando as entrevistadas sobre o que a levou a participar da Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Como respostas, as mesmas destacaram que:

P1- A necessidade de uma formação continuada e de reflexões contínuas acerca das práticas de alfabetização.

P2- Foi uma oportunidade que veio e gosto de me atualizar e buscar novos conhecimentos.

Podemos perceber conforme as falas das docentes que a necessidade em construir novos conhecimentos, em se atualizar e melhor a prática pedagógica as levaram a participarem da formação do PNAIC como uma oportunidade em desenvolver um trabalho de melhor qualidade e construção de novos saberes. Corroboramos com Garcia (1999, p.26) quando destaca que é necessário pensar a formação continuada de professores,

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Assim, reconhecemos a grandiosidade da formação continuada para a melhoria da práxis docente e como um caminho de construção e (re) construção de novos saberes. Continuando a entrevista, questionamos as docentes sobre quais mudanças observou em seu trabalho a partir da experiência com a formação do PNAIC? As participantes evidenciaram:

P1- Os principais impactos do PNAIC em minha prática pedagógica foram em relação ao planejamento. O planejar passou a ser mais sistematizado e baseado de fato nas avaliações que realizava com a turma e consequentemente as atividades passaram atender aos níveis de aprendizagem dos alunos. Passei a utilizar atividades diversificadas, atendendo a heterogeneidade da turma. A partir de orientações da formação, aprendi a trabalhar com as atividades diversificadas de modo a organizar a turma em diferentes agrupamentos de acordo como os níveis da turma e também de acordo com os objetivos das atividades. Em algumas atividades, os alunos se agrupavam de acordo com os níveis aproximados de aprendizagem. Assim, os alunos alfabetizados em seus respectivos grupos, realizavam as tarefas com maior autonomia e sem a necessidade de grandes intervenções de minha parte, enquanto eu podia dar maior atenção aos grupos de alunos não alfabetizados. Em outras atividades, os grupos eram organizados de forma heterogênea, onde os alunos mais experientes auxiliavam os alunos menos experientes, enquanto isso eu circulava entre todos os grupos, realizando as intervenções necessárias.

P2- Hoje percebo muitas mudanças em meu trabalho. A forma como planejo, construo atividades e replanejo, busco materiais diversos para trabalhar um mesmo conteúdo, enfim, a partir do Pacto vejo que meu trabalho melhorou bastante.

Conforme pontuam as entrevistadas, o trabalho pedagógico das mesmas a partir das formações do PNAIC melhorou de forma significativa e assim, as levaram a desenvolver a reflexividade e dinamizar de maneira qualitativa a sua prática pedagógica.

Procurando enriquecer o diálogo estabelecido com as professoras entrevistadas, perguntamos sobre como a formação do PNAIC orienta o trabalho com a alfabetização e o Letramento em sala de aula?

P1- A formação do PNAIC orienta que os professores pensem e realizem atividades que promovam a reflexão da organização do Sistema de Escrita Alfabética, que os alunos compreendam todas as relações fonema/grafema, entendam que nem sempre elas se dão de forma regulares, enfim, o PNAIC orienta que as atividades estejam voltadas a alfabetização dos educandos e que as práticas de alfabetização se deem a partir do letramento. Ou seja, que sejam práticas contextualizadas e funcionais. Que a leitura e escrita na sala de aula supere a utilização de textos cartilhados e contemple textos de circulação social reais. Os cadernos do PNAIC sugerem uma variedade de propostas de atividades de práticas de leitura e escrita com os diferentes gêneros discursivos de circulação familiar ao aluno como receitas, contos, convites. Não basta codificar e decodificar a língua escrita, é preciso utilizá-la de forma prática, contextualizada e rica de sentidos.

P2- Durante toda formação discutimos, lemos e conhecemos experiências voltadas ao trabalho da alfabetização na perspectiva do letramento, do SEA, das análises dos níveis de escrita, enfim, conhecemos a fundo a questão de se alfabetizar a criança e letrar.

É nítido baseado nas falas das participantes da nossa pesquisa, acerca do trabalho de alfabetizar na perspectiva do letramento. Os estudos e discussões oportunizados pela PNAIC foram essenciais para aprofundar e ajudar as docentes no trabalho focado conforme os níveis de escrita da criança e assim, trabalharem com a diversidade dos gêneros textuais como caminho para se ensinar a ler e interpretar os textos, formando dessa forma, leitores e escritores autônomos.

No tocante ao planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador, indagamos as educadoras para sabermos se consideram importante o planejamento para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico? Como respostas, estas nos apresentou que:

P1- É inconcebível pensar em entrar numa sala de aula sem ter planejado os objetivos daquela aula, sem refletir o que se quer que o aluno aprenda, o porquê que ele precisa aprender determinado continuado e o como fazer atingi-lo determinada aprendizagem. O planejamento é sem dúvida o pilar de todo o trabalho pedagógico, não apenas do professor, mas de toda a escola.

P2- O planejamento é sim uma ferramenta importante para nós, educadores. Embora eu já tenha muitos anos de magistério, mas, planejo diariamente, refletindo sobre a realidade da minha sala, as dificuldades das crianças.

As falas das docentes vão ao encontro com as reflexões defendidas por Vasconcellos, quando este, diz que a concepção de planejamento como instrumento teórico-metodológico é indispensável à organização do trabalho pedagógico, conforme a proposta de (VASCONCELLOS, 2009, p.64) que diz:

Precisamos ter em conta que o planejamento é apenas um instrumento teórico metodológico. Poderoso, mas instrumento. Portanto, depende de sujeitos que o assumam (tanto na elaboração quanto na realização). Não é pois, uma coisa maravilhosa: é relativamente complexo, exigente e ainda assim falível. No entanto, não é também um capricho, é uma necessidade! A menos que desejamos caminhar sem destino certo, improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise, sem procurar intervir no vir-a-ser do real, abrindo mão da nossa condição de sujeitos.

Em se tratando da garantia do educando de aprender os conteúdos voltados para sua faixa etária, ou seja, em o professor planejar o seu trabalho de forma que garanta a efetiva aprendizagem dos discentes, interrogamos as participantes para sabermos na visão delas se os direitos de aprendizagem destacados no PNAIC são importantes para o planejar docente? As professoras nos responderam que:

P1- A minha prática de planejamento deu um salto considerável de qualidade a partir dos estudos dos direitos de aprendizagem referentes a cada ano de ensino durando a formação do PNAIC. É importante termos claros os objetivos de aprendizagem de cada ano e que essas aprendizagens sejam garantidas e efetivadas, para que os alunos progridam gradativamente a cada ano. E ainda, todo o planejamento deve estar pautado nas reflexões acerca do que o aluno precisa aprender naquele ano escolar e sobretudo, de acordo com a aprendizagem que já alcançou.

P2- Procuro sempre planejar de forma que atenda aos direitos de aprendizagem do educando, ao organizar uma atividade ou uma sequência didática procuro sempre ver quais os direitos de aprendizagem que estão contemplados com a mesma.

Corroboramos com as professoras entrevistadas quando defendem que é importante o professor saber quais os objetivos de aprendizagem são apontados para cada ano do ensino fundamental, como destaca a P1. A formação torna-se vital em discutir essas questões voltadas para a aprendizagem do educando e a reflexividade do educador. No processo formativo, “a prática é o ponto de partida” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 21), mas, para que esse processo seja dinâmico, “[...] não se trata de descartar a necessidade de aprofundamento teórico, mas, ao contrário, dar ao aprofundamento teórico o sentido de buscas de respostas, que se abrem a novas perguntas num movimento que não encontra um ponto terminal” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p. 15).

Por fim, questionamos as docentes para sabermos como planejam o seu trabalho voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos. As mesmas nos responderam que:

P1- Para efetiva construção de atividades que alfabetizem os alunos na perspectiva do letramento, no início do ano eu planejo os gêneros discursivos que irei trabalhar ao longo ano. Distribuo os gêneros por bimestre e os agrupo de acordo com as possibilidades intertextuais. O trabalho com os gêneros discursivos permite que sejam trabalhados textos que circulem no dia a dia das crianças e a façam compreender a importância da leitura ao longo de toda a nossa vida, garantido a efetiva participação e inserção social, afinal estamos imersos em uma sociedade grafocêntrica que exige de nós competências cada vez mais sofisticadas de leitura, leitura do escrito e leitura do mundo.

P2- O planejamento que realizo diariamente é voltado para o trabalho com a alfabetização e do letramento, sempre enfocando a leitura e escrita como fio condutor do processo e organizando as atividades conforme a necessidade dos alunos. Para alguns alunos que tenho que não são alfabetizados, planejo outras atividades para garantir aos mesmo esse direito de aprendizagem.

Assim, observamos que as duas docentes procuram contemplar em seu planejamento a proposta de alfabetizar-letrando os educandos através de um planejamento que atenda as reais necessidades da turma. Conforme a P1, consideramos pertinente o agrupamento dos gêneros textuais por bimestre, embora saibamos que os mesmos podem ser revistos, trabalhados novamente, mas, torna-se uma alternativa de garantir aos educandos o conhecimento da variedade dos gêneros textuais e a garantia de se alfabetizar na idade certa.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A oportunidade de acordo com esta pesquisa de conhecermos o trabalho de duas professoras alfabetizadoras de municípios potiguares diferentes nos possibilitou uma reflexão minuciosa acerca da funcionalidade do PNAIC enquanto política de formação do professor alfabetizador.

Investir na formação docente como alternativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem é o caminho certo para que possamos construir uma educação pública e de qualidade para todos os educandos que diariamente frequentam as nossas escolas.

No Rio Grande do Norte as formações do PNAIC ocorreram de modo sistematizado, conforme conhecemos as realidades das docentes da nossa pesquisa. Formações essas que primavam em todo percurso acerca do desenvolvimento da reflexividade docente e do (re) pensar do trabalho pedagógico como alternativas de se alfabetizar na perspectiva do letramento.

Assim, sendo, constatamos conforme as falas das entrevistadas que a formação do PNAIC foi essencial para reorganizarem sua rotina diária, o planejamento pedagógico e a garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos. A aprendizagem da docência está sendo (re)construída com situações que são teóricas e práticas e na mobilização e na construção de conhecimentos referentes ao planejamento, à leitura, à escrita, à oralidade de forma interdisciplinar e dialógica ocorram de maneira significativa e ao alcance de todos os alunos.

**REFERÊNCIAS**

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

BRASIL. Resolução 4 de 27 de fevereiro de 2013. **Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, MEC/CD/FNDE, 2013.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente.** In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-24

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

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para formação Continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GARCIA, C. M. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

HALBAWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Paris, Albin Michel, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. p. 89-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/ >.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.