

Como anda o pacto? Implicações do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores

What about the national pact? Impacts of Programa Pacto Nacional (PNAIC) in literacy teachers' education

Maikson Damasceno Fonseca Machado¹

Ana Lúcia Gomes da Silva²

Recebido em: 11/03/2018

Aprovado em: 27/06/2019

Publicado em: 30/07/2019

RESUMO: O artigo apresentado é resultado parcial da pesquisa intitulada: “Como anda o Pacto? As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores”. Tem como objetivo central identificar as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica de professores alfabetizadores. A inspiração metodológica ancora-se nos estudos qualitativos, tendo como método a abordagem (auto) biográfica que toma as narrativas dos sujeitos como opção metodológica passível de interpretação e reflexão. Como dispositivos de pesquisa, utilizamos o questionário, a entrevista narrativa, o ateliê biográfico e a produção de memorial de formação. Como procedimento de análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, por objetivar descrever e interpretar conteúdos a fim de que a reinterpretação do que foi dito, construa novos sentidos e altere a realidade investigada. Como pistas iniciais, o estudo nos permite afirmar que as professoras alfabetizadoras têm redimensionado seus olhares sobre o PNAIC e incorporado a formação à prática docente, num movimento de reflexão que nos permite perceber que o programa tem ofertado uma gama de conhecimentos que tem sido entendido e ressignificados como necessários para gerir os processos de alfabetização.

Palavras-Chave: Alfabetização e Letramento; Formação em Exercício de Professores; PNAIC.

ABSTRACT: This paper presents partial findings of the thesis entitled “What about the National Pact for Literacy? Impacts of Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) in literacy teachers' education”. Its main objective is identifying the impacts produced by the National Pact for Literacy at Proper Age (PNAIC) in didactic and pedagogical organization in literacy teachers. This is a qualitative study and relies on autobiography as research methodology and questionnaires, narrative interviews, biographical workshops and formation memorial as data collection methods, and content analysis as analysis technique. The chosen methodology allows for reflection and interpretation of the participants' narratives. The findings demonstrate that PNAIC has affected literacy teachers' views regarding their comprehension of literacy processes as well as their teaching practice.

Keywords: Literacy Education; In-service Professional Development; PNAIC.

1. Pedagogo (Universidade do Estado da Bahia - UNEB). Especialista em Pedagogia Social. Mestre em Educação e Diversidade. Professor alfabetizador da Rede Municipal de Ensino do Município de Cairu-BA. ORCID: orcid.org/0000-0002-8455-2165 E-mail: maiksonuneb@hotmail.com

2. Doutora e Mestre em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade. Pós-doutorado em curso na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. ORCID: 0000-0002-3880-3322 E-mail: analucias12@gmail.com

INTRODUÇÃO

“Como bem nos mostram estudos e pesquisas recentes na área da educação, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade. Por isso é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos/das professores/as” (PIMENTA, 2014, p.11)¹.

O termo *formação* vincula-se à ideia de ato e/ou efeito, o que nos remete a movimento, ao conceito de edificação. Formar é verbo: me formo, sou formado, nos formamos – indo do campo individual para o coletivo. Implicando interação; configurando-se em processo, o que supõe uma trajetória, um percurso, etapas para uma constituição – sugere temporalidade, historicidade, ruptura e mudanças; desdobrando-se em uma intenção, um ato político e ideológico, pois formar remete sempre a uma ação, uma troca, uma escolha, uma imposição, uma construção, uma memória, que se torna experiência e marca os sujeitos de forma profunda, constituindo a sua própria ciência/história sobre si e sobre o seu ofício. Deste modo, consideramos os professores/as os profissionais que a despeito de todos os desafios da profissão são os que efetivamente contribuem para alterar a sociedade pela ação docente.

Compreendendo os processos formativos como ferramentas capazes de gerar mudanças na ação docente, apresentamos neste texto os resultados parciais da pesquisa² de mestrado intitulada: “Como anda o Pacto? As implicações do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores”, cujo objetivo central é identificar as implicações produzidas pelo Programa Pacto Nacional Pela

1 O trecho eleito como epígrafe é de autoria de Selma Garrido Pimenta e tem sido utilizado como parte da apresentação de diversos livros que compõem a coleção *Docência em Formação: saberes pedagógicos*, Editora Cortez. Por esse motivo o número de página, o ano entre outras informações podem variar conforme a obra da coleção que foi utilizada como referência bibliográfica.

2 Pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, (PPED) do Departamento de Ciências Humanas – *Campus IV*, no âmbito de linha de Pesquisa I – Formação, Linguagem e Identidades. Concluída em agosto de 2017. Disponível em: <[https://portal.uneb.br/mped/teses-e-dissertacoes/](https://portal.uneb.br/mped/teses-e-dissertacoes/https://portal.uneb.br/mped/teses-e-dissertacoes/)>. Acesso em: 19.06. 2019.

Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na organização didática e pedagógica de professores³ alfabetizadores de uma escola pública no Baixo Sul da Bahia. Como centralidade às discussões e resultados parciais da pesquisa apresentados neste artigo, dialogamos com a epígrafe da autora Selma Garrido Pimenta (2014) por defendermos que, de fato, os processos de mudança da realidade de cada escola, cada rede de ensino, têm como essenciais nessa mudança os docentes, haja vista que por mais bela, incluyente, arrojada, atual que seja a política pública concebida, só será exequível, quando os protagonistas dela estiverem no centro do debate e dele efetivamente fazerem parte, de modo a apontarem lacunas, vazios, excessos, desconhecimento da realidade educacional dinâmica e multifacetada que nos toca e nos engendra cotidianamente como docentes. Afinal, as condições de trabalho, valorização profissional, infraestrutura das escolas, são elementos fundantes a qualquer política de formação de professores.

Para melhor compreensão dessa escrita, a estruturamos nas seguintes seções: O PNAIC como política de governo, nesse tópico discutimos a implementação do PNAIC, suas finalidades e como o mesmo insere-se na perspectiva da formação de professores alfabetizadores no exercício da docência. No item seguinte, nominado de As dimensões da formação do professor, apresentamos as dimensões da formação docente e pensamos como as questões de ordem pessoais, políticas, legais e conceituais influenciam e dimensionam os processos formativos dos docentes. Nas seções Construindo caminho para a realização da nossa pesquisa e Dispositivos para construção dos dados, direcionamos o nosso enfoque no método adotado para esse estudo de natureza qualitativa, inspirado na abordagem fenomenológica, que tem na narrativa, na pesquisa de caráter (auto)biográfica a sua centralidade. Além de apresentar os dispositivos utilizados na construção dos dados da pesquisa (questionário, entrevista narrativa e ateliê biográfico) e a análise de conteúdo como dispositivo para a análise dos dados.

Na seção Análises iniciais dos dados emergentes em campo, realizamos os registros das narrativas dos docentes que participaram dessa pesquisa, as

3 Os atores dessa pesquisa são do sexo feminino, contudo, preferimos utilizar o substantivo masculino no título, nos objetivos e em algumas seções desse trabalho por abranger o plural genérico professores.

unidades temáticas que emergiram e nossas primeiras análises apresentadas e discutidas. Finalizamos com a seção. Para não fechar a narrativa, onde expusemos nossas considerações parciais sobre a investigação.

O estudo investigativo realizado toma a realidade como ponto de partida-chegada em que os sujeitos se encontram juntos, ante uma realidade que lhes é comum e, que, os desafia para ser conhecida e transformada (SILVA, 2016).⁴

O PNAIC como política de governo

Instituído através da portaria 867 de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) é uma política de governo que sanciona e amplia o compromisso formal firmado pelos Governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios através do Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. E preconiza: I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

O PNAIC inspira-se na experiência do Estado do Ceará, devido ao êxito que este vinha alcançando inicialmente na cidade de Sobral e depois ampliado para todos os municípios cearenses com a denominação de Programa da Alfabetização na Idade Certa, além da experiência de programas como o Pró-letramento (GUERREIRO, 2013).

O PNAIC apresenta quatro pilares de sustentação: A avaliação sistemática: a gestão, o controle social e a mobilização; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Formação continuada presencial de docentes alfabetizadores e orientadores de

⁴ Estas reflexões são fruto das informações verbais das aulas de Pesquisa Aplicada à Educação II (PAE), proferidas pela professora Ana Lúcia Gomes da Silva no semestre 2016.1 e registradas no diário de bordo do pesquisador.

estudo. Sendo o último, o eixo de maior relevância, considerando a centralidade do programa na figura docente, por esse mediar os processos de alfabetização e de letramento no contexto da sala de aula (BRASIL, 2012).

No contexto do nosso estudo a formação em exercício tem como objetivo o aprimoramento dos saberes necessários a prática docente, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino que é ofertado aos discentes (PIMENTA, 2010). Essa formação precisa valorizar os saberes, as experiências e os conhecimentos que os docentes possuem, partindo das necessidades que surgem no contexto dos espaços escolares, além de unir e articular o fazer prático com o conhecimento teórico (CANDAU, 1997).

A formação proposta pelo PNAIC centraliza-se em temáticas ligadas aos conceitos de formação em exercício, concepções de alfabetização e letramento, trajetória de profissionalização docente. O processo de formação se estende através do acompanhamento do trabalho realizado pelos alfabetizadores, mediante visitas regulares e uma série de tarefas, relatórios entre outros que deverão ser repassados para a coordenação local do programa. O PNAIC posiciona-se a favor do alfabetizar letrando considerando que, “Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo [...] defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012. p. 26). Nesse sentido o programa nos convoca a perceber os sujeitos em uma perspectiva crítica e dialética, detentores de uma história e produtores de políticas mediante as suas relações sociais, aproximando-se das teorias de Freire, quando o mesmo entende que todo estudante deve ser entendido como sujeito e respeitado por isso. Assim, alfabetizar letrando exige a organização de situações didáticas que privilegiem práticas sociais, ações nas quais usamos a escrita e a leitura no nosso dia a dia.

Em busca do alfabetizar letrando, o PNAIC postula o incentivo à leitura e a valorização da multiplicidade de gêneros textuais para o trabalho em sala de aula. Desta forma, os contos de fadas, as parlendas, manuais de instrução, cantigas populares, receitas culinárias, artigos de jornais ganham espaço dentro do cotidiano da escola. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais são produtos históricos, entrelaçados profundamente a produção cultural e social de um povo. Caracterizando-se “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e

plásticos. Surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como a relação com inovações tecnológicas” (2002, p. 19).

O PNAIC insere-se dentro da política de formação docente que tem sido fortalecida nas últimas décadas, pela esfera governamental através de leis criadas e desenvolvidas no sentido de instituir um sistema nacional de educação onde essa formação se concretize. Como marco dessa legislação, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, passando pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério/Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef/Fundeb) e pela Portaria Ministerial de nº 1.403, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

As dimensões da formação do professor

Pensando a formação de professores e professoras, autores como Garcia (1999), Nóvoa (1995) e Imbéron (2011) postulam que a formação jamais poderá ser entendida como o ensino ou treino para a educação. Ela deve ser percebida como um processo amplo e imbricado ao desenvolvimento humano, que se relaciona com as nossas experiências e com a forma que lidando com elas. Tomamos a formação docente a partir de quatro dimensões específicas, sendo elas de cunho legal, conceitual, política e pessoal. A dimensão **legal** corresponde aos aspectos legislativos e regulatórios da docência como profissão organizada, estabelecidas pelas normas exigidas para se adentrar ao magistério e que também fornece a licença para tal. Esse documento constitui o “aval do Estado [...] uma legitimação oficial da actividade [...] afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores [...] ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.17).

A dimensão **conceitual** da profissão docente vincula-se aos aspectos teóricos e que fornecem sustentação didática e metodológica para que a formação profissional seja fundamentada, organizada e orientada tanto no seu caráter legislativo, quanto nos aspectos da formação profissional nos âmbitos da teoria e da empiria.

Atualmente no Brasil, a formação para a docência implica em uma preparação universitária que deve qualificar os sujeitos para o início do exercício da atividade profissional. Desse modo, as instituições de formação ao longo da história da educação ocuparam e vão continuar tendo importante função, pois são responsáveis por produzir e reproduzir um “corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.18).

Não podemos desvincular o saber docente e a busca por sua ampliação fora do contexto político e ideológico que o docente se insere. Esse movimento compõe a dimensão **política** e relaciona-se aos aspectos ligados aos posicionamentos do docente frente às demandas que sua profissão apresenta quotidianamente. Como nos relacionamos com a função social da escola e da educação? Como percebemos o nosso aluno, as suas necessidades e o nosso papel dentro dessa relação? Qual a nossa postura frente à legislação, aos órgãos financiadores, à produção de saberes que apresentam conexões com a prática docente? Diz respeito a como percebemos o universo a nossa volta, e vincula-se a uma ideologia que se reflete no discurso, na concepção de cidadania, no projeto de educação e na ideação de sociedade. Centralizando-se na certeza de que a ação do professor, o ato de educar não é neutro, pois, “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1989, p.15).

As formações docentes ofertadas pelas agências de formação estão vinculadas aos posicionamentos ideológicos expressos no programa, no currículo oficial e no posicionamento político de quem forma. O que deverá se expressar no entendimento de educação e prática docente dos sujeitos em formação. Por ser política a educação, entendemos que a formação docente deve ser comprometida com a função social de sua prática. A formação docente une-se politicamente aos processos associativistas, de sindicalização, de organização política na condição de categoria profissional e os discursos reivindicatórios de uma forma geral, como a questões de ordem jurídica. Devemos nos atentar que o esvaziamento político no que condiz à própria negação do docente a se perceber como agente político; a negligência e a própria ideologia de produção de docentes acríticos quanto ao seu papel por determinadas agências formadoras; a não vinculação a sindicatos ou associações de categorias profissionais, científica etc., também devemos

considerar como posicionamentos políticos. Certamente, toda escolha, posição e decisão são meramente de natureza ideológica, e conseqüentemente, de ordem política. Acreditamos que não existe humano e produção humana puramente originária de uma total neutralidade (FREIRE, 2011).

E considerando a importância da profissão docente, reforçamos que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento de estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, *agentes políticos* (NÓVOA, 1995, p.17, grifos do autor).

A dimensão política alude a nossa autonomia; nossa relação com o trabalho; nosso compromisso pela transformação social - com a nossa atividade profissional no que tange ao dinamismo histórico e social, pois nós humanos transformamos “a natureza e a si mesmo na atividade, e é fundamental que se entenda que esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados” (VYGOTSKY, 2001, p. 72).

Serão esses significados capazes de formatar as nossas subjetividades e o nosso posicionamento frente ao universo que criamos e habitamos. O que de certa forma nos leva a pensar no que aqui nominamos de dimensão **pessoal** da formação docente.

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

A dimensão **pessoal** remete à postura do sujeito frente ao universo cultural que o circunda, as suas idiosincrasias. Relaciona-se ao íntimo do indivíduo, a sua trajetória de vida e como ela se confunde, se filia e revela as motivações afetivas, sociais, econômicas, mercadológicas e culturais que

corresponde a eleição e ao relacionamento para com a profissão. Desta forma, “na profissão docente é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1998, p. 39). O docente é produto da sua relação com o espaço escolar, obra das memórias que traz dos seus professores e dos seus espaços formativos escolares ou não; produto operacionalizado pelas vivências.

As dimensões aqui apresentadas são complementares, são resultado de saberes sociais (TARDIF, 2014), uma dimensão não se dissocia da outra; elas estão imbricadas, dialogam, estão uma dentro da esfera da outra e ao longo do tempo vêm se organizando, se reconfigurando e produzindo uma série de “comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Sabemos que as profissões se constituem conforme as necessidades de um grupo social e da junção de uma série de conhecimentos que são geridos, produzidos ao longo do tempo. Toda profissão é produto da ação humana e os humanos vivem em um contexto, em um lugar e em um momento.

Construindo caminho para a realização da nossa pesquisa

O lócus da pesquisa do nosso estudo foi um colégio localizado no Baixo Sul baiano, em que contamos com a participação de cinco docentes do sexo feminino, vinculadas ao ciclo de alfabetização e que frequentam as formações do PNAIC.

A nossa pesquisa teve como inspiração a fenomenologia que dialoga com o paradigma epistêmico da hermenêutica, pois, não buscamos “[...] mediante leis, nem deduzimos a partir de princípios, mas consideramos imediatamente o que está presente à consciência: o objeto.” (GIL, 2008, p. 14, grifos nossos). Ou seja, lidamos com fenômenos que não são passíveis de medição, mas de interpretações, já que as pesquisas narrativas consideram que “[...] a experiência coloca a linguagem num lugar privilegiado dentro da fenomenologia, pois através da palavra pode-se abordar ou encontrar a experiência, a existência, o ser-aí, o ser-com” (DUTRA, 2002, p.373).

Direcionando-nos na perspectiva hermenêutica, já que caminhamos para valorizar as narrativas dos sujeitos a partir das suas histórias de vida, da sua consciência e da experiência, compreendendo os “[...] fenômenos sociais como

textos e a interpretação como atribuições de sentidos e significados às experiências individuais e coletivas” (SOUZA; SOARES, 2008, p.192). O que nos garante afirmar que toda narrativa apresenta uma infinidade de possibilidades de interpretações e estudo para qualquer pesquisador.

Debruçar-se sobre as experiências dos sujeitos é propor aos mesmos que se desloquem do lugar que ocupam para a partir da memória do reviver, refletir e reconstruir suas experiências vividas. Tomamos a memória como “[...] um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações” (LE GOOF, 1994, p.423). Essas informações carregam sentidos, são coletivas e ao mesmo tempo são pessoais, pois somos seres sociais imersos em sociedades, mas percebemos o universo que nos circunda de forma personalista a partir das nossas subjetividades. A memória é como um composto de lembranças documentadas pelos sentidos; a visão, o olfato, o tato, o paladar são instrumentos capazes de sentir e guardar histórias. A memória é um processo de apreensão da própria história, das experiências que forjam as nossas identidades e subjetividades, apresentando-nos múltiplas escolhas de uma mesma história (JOSSO, 2004; 2009).

Não existirá uma única narrativa, nem a narrativa correta, ou um único narrador; serão as peculiaridades de sentir e estar na vida que produzirá memórias únicas, mesmo quando essas memórias se inserem dentro do coletivo, pois “O sujeito mescla, através de sua narrativa memorialista e pessoal, a sua “leitura” dos fatos, deixando ressurgir a sua ideologia, o seu poder de interlocução com os fatos, a sua posição de coautoria no texto que produz” (SILVA, 2015, p. 126). Para Brandão (2008), legitimar as histórias de vidas mediante ao processo narrativo permite o reconhecimento de vozes que antes eram negadas pelo fazer científico. Essa atitude é de tamanha importância, na medida em que compreendemos como as vozes dos sujeitos são produtos de suas trajetórias pessoais e coletivas, e se registram nas relações sociais, geridas em um tempo vivido, aprendido, experimentado que faz parte da memória, tornando-se experiências que fundamentam identidades pessoais e profissionais e muito nos dizem sobre o coletivo.

Para Abrahão (2006), as pesquisas centradas nas narrativas, nas histórias de vida dos sujeitos, nas abordagens de caráter (auto) biográfico, são uma das opções metodológicas pertinentes quando percebidas e estruturadas

sobre o tripé: **Fenômeno** – a narração como a fonte da pesquisa; o encontro entre quem narra com quem escuta/investiga/analisa - encontro entre o narrador e o pesquisador; fenômeno a ser estudado. **Método de investigação** – a narrativa torna-se a fonte privilegiada para a construção de um processo metodológico baseado na História de Vida, em um processo em que participa o narrador e o pesquisador. **Processo formativo de ressignificação do vivido** – busca a reconstrução, a rememoração e a ressignificação do que foi vivido mediante a reflexão e o autoconhecimento de si e da sua formação, pois

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

A pesquisa narrativa e as suas variações de “escritas” tem um poder pedagógico/formativo devido a esse movimento de rememoração - rememoração como capacidade de conexão que estabelecemos através das lembranças e recordações das nossas experiências, pois a memória como uma operação estabelecida dentro de uma ação pessoal e coletiva nutre-se no movimento da história e nos permite de forma consciente e inconsciente estabelecer e forçar o sentimento de pertença ou não (POLLAK, 1989). Quando professores/as contam as suas histórias, eles estão falando das suas experiências formadoras (JOSSO, 2004), das suas aprendizagens significativas (DEWEY, 1973; 1979), das suas histórias em formação (DELORY-MOMBERGER, 2008; 2006; 2011). Essa significação faz da experiência o resultado de um processo formativo que se efetua conforme as nossas vivências nos toca e nos exige o prestar sentido em um movimento que requer a nossa contemplação, a fim de que possamos problematizar e refletir sobre o vivenciado. Daí nosso horizonte de expectativa se fazer coerente e pertinente, pois ao ressignificar as experiências e sobre elas refletir, os sujeitos apontam lacunas e possibilidades de melhor realizar sua prática pedagógica, seu trabalho profissional no contexto da escola.

Desejamos aqui evocar as experiências e sentidos que as educadoras apresentam sobre o seu processo de formação como alfabetizadoras, enfatizando as mudanças que foram ou não, provocadas na sua prática didática e pedagógica com a inserção no PNAIC. Para tal fim, nos questionamos quais os instrumentos mais pertinentes a estudo investigativo de natureza qualitativa, cujo paradigma se ancora na hermenêutica, para realizar assim, o levantamento de dados triangulando teoria e empiria tornando a pesquisa e o conhecimento científico possíveis, pois o método constitui o fundamento de toda e qualquer teoria.

Dispositivos para construção dos dados

Para efeito dessa investigação científica, elegemos dispositivos de pesquisa que possibilitaram a nossa ida a campo em busca de levantar, organizar, sistematizar e analisar os dados. São eles:

1. O questionário: Utilizamos com a finalidade de obter informações para caracterizar os profissionais interlocutores da pesquisa; questionamos a percepção da unidade escolar e dos interlocutores da pesquisa quanto a proposta de investigação, aproximando-nos de modo exploratório dos sujeitos da pesquisa e do campo empírico. Preparou a nossa entrada em campo de modo a definir e delimitar melhor o nosso objeto de estudo; permitiu conhecer os sujeitos da pesquisa e nos possibilitou pensar como poderíamos operacionalizar as etapas posteriores em campo.
2. Entrevista Narrativa: Permitiu o levantamento de informações que nos possibilitaram compreender as práticas docentes e as suas trajetórias formativas antes e pós PNAIC; possibilitou-nos conhecer as concepções de alfabetização dos docentes e as possíveis contribuições dadas pelas formações realizadas pelo PNAIC aos professores alfabetizadores da Escola Municipal Hildécio Antônio Meireles a partir das práticas formativas do programa.
3. Ateliê biográfico e produção de memorial de formação⁵: O Ateliê funcionou como espaço para discussão, reflexão, organização e produção da escrita

⁵ Ressaltamos que no momento da escrita deste texto, o nosso terceiro dispositivo de pesquisa estava em andamento.

(auto) biográfica, nos fornecendo elementos para a construção dos memoriais de formação acerca da formação e identidade profissional e suas práticas num movimento de reflexão do ser e fazer docência; elencamos elementos que nos permitiu coletivamente elaborar e implementar um plano de ação que visou o fortalecimento didático e pedagógico desses profissionais.

Elegemos o questionário composto por cinco questões abertas e uma questão fechada, totalizando seis questões, como o nosso primeiro instrumento de levantamento de dados, por termos a necessidade de caracterizar os sujeitos da nossa pesquisa a fim de melhor conhecê-los. As questões foram enviadas por e-mail e se classificaram no que denominamos de *Questões de fatos*: refere-se às questões que visa apontar o sexo, a idade, formação, tempo de serviço etc.; o segundo bloco enquadra nas ditas *Questões sobre crenças e atitudes*, tem como objetivo trabalhar com dados ligados a fenômenos subjetivos. Esse tipo de questão geralmente liga-se a respostas opinativas, cujos sujeitos da pesquisa expressam suas crenças e valores (GIL, 2008, p. 125).

A entrevista narrativa foi eleita por consideramos que a mesma estimula os sujeitos a narrarem as suas histórias, contando os acontecimentos vividos que ajudam na reconstrução dos acontecimentos pessoais e coletivos (JOVCHELIVITCH; BAUER (2002). Estivemos conscientes da importância de deixar as entrevistadas à vontade para que pudessem falar livremente já que “[...] as entrevistas narrativas são mais apropriadas para captar histórias detalhadas, experiências de vida de um sujeito ou de poucos sujeitos” (MUYLAERT et. al, 2014, p.197). Utilizamos da entrevista narrativa para levantarmos informações sobre a formação docente, escutando os sujeitos na condição de narradores de suas próprias histórias, das suas experiências.

Para efeito dessa escrita, concentramos os nossos esforços nos dados obtidos mediante as entrevistas narrativas e nos parágrafos a seguir, apresentaremos trechos dessas narrativas. Contudo, para manter o nome das professoras no anonimato as denominamos com as letras A, B, C e D.

Análises iniciais dos dados emergentes em campo

Abordaremos neste item os temas que emergiram durante as entrevistas narrativas. Como procedimento de análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, por objetivar descrever e interpretar conteúdos de todos os tipos, através de um processo metodológico que se inicia com a preparação das informações levantadas, transformando esses textos-informações em unidades de conteúdo (unitarização), visando classificar essas unidades em categorias, para que essas categorias possam ser descritas e interpretadas a fim de reinterpretar o que foi dito, construindo assim uma compreensão que ultrapasse a mera compreensão de uma leitura (BARDIN, 2016; FONTOURA, 2011; MORAES, 1999).

As entrevistas narrativas seguiram um roteiro pré-definido que desejava reconstruir: a relação inicial entre o sujeito a escola e a família; a formação inicial; a formação continuada; as concepções sobre a alfabetização e letramento antes e pós PNAIC e as possíveis mudanças didáticas e pedagógicas que ocorrem ou não após o encontro com o PNAIC. As entrevistas ocorreram no mês de outubro do ano de 2016, entre os dias 04 a 07.

As professoras começaram falando sobre a família e a sua relação com o espaço escolar, nessa direção foi sendo dito como o magistério foi entrando na vida de cada uma delas.

Meu irmão passou em medicina e teve que ir para o Rio de Janeiro e para manter o custo de vida no Rio de Janeiro, a gente teve que ir morar na Zona Rural. Eu conseguir um trabalho de professora, naquela época eu só tinha dezesseis anos de idade e eu já fazia o segundo ano de Magistério. (Professora A, 04 out. 2016.)

Eu escolhi o curso de magistério por uma falta de opção de emprego já que eu tinha vontade de trabalhar, e eu decidir fazer magistério para ensinar. Foi difícil claro, comecei dando aulas de reforço escolar e isso dando continuidade ao meu curso, não parei em momento algum. (Professora E, 05 out. 2016.)

A atividade do magistério é posto como uma falta de escolha, uma imposição, por ser uma das poucas possibilidades de formação existente nas localidades que elas habitavam, ou como uma mera garantia de emprego. Essa ideia se organiza na narrativa da professora A, quando ela nos revela que a

profissão foi sendo imposta, pois com a ida do irmão para o Rio de Janeiro, cabia a ela “sacrificar” seus sonhos e junto com a mãe prover o sustento da família, bem como, a permanência do irmão no curso de medicina. Na mesma direção, a professora E ratificou a visão do magistério como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Destoando desse discurso, logo nos parágrafos a seguir, veremos que para as professoras B e D o magistério foi uma escolha natural, devido à forma como elas sempre lidaram com o ambiente escolar e o reproduziram nas suas inúmeras brincadeiras. Contudo, a professora C nos revela que mesmo havendo um desejo pelo magistério, a influência das colegas de escola a levou para outros caminhos, o que resultou na sua entrada na antiga Escola Média de Agropecuária Regional da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Eu lembro que quando era criança, na sala da minha casa, eu gostava de pegar os livros e colocava em cima do sofá, aí pegava as bonecas e dizia que eram os meus alunos, entendeu? Eu tinha aquela coisa comigo de ensinar, sempre tive essa vontade desde pequena. (Professora B, 05 out. 2017.)

Na época tinha opção, Contabilidade ou Magistério. Eu sempre gostei mais do magistério, antes de me formar mesmo eu já ajudava as crianças na minha vizinhança com os deveres de casa, para mim era mais fácil e eu gostava, sempre gostei. (Professora D, 05 out. 2017.)

Eu pensava em ser professora quando estudava, tanto que eu até pensei em fazer magistério, mais depois acho que por influência das colegas, aquela coisa toda, quatorze anos você é meio influenciável ainda um pouco, eu acabei que eu ia fazer magistério, aí eu desisti e acabei fazendo “vestibular” na Emarc passei e fui estudar lá. (Professora C, 07 out. 2017.)

Quando o quesito é formação inicial e formação em exercício, todas as professoras são unânimes em apontar que o curso de magistério possibilitou uma série de conhecimentos que se mostraram insuficientes frente aos desafios que a sala de aula nos exige. Assim, a graduação em Pedagogia e consequentemente os cursos de especializações tornaram-se um caminho natural. Apenas a professora C não cursou o magistério, mas comunga da ideia que a graduação em Pedagogia por si só não consegue nos fornecer elementos suficientes para o exercício da docência.

Eu fiz o curso de Pedagogia, inicialmente eu sentir um pouco de dificuldade, mas posteriormente comecei a me adaptar. Por não fazer magistério, eu sentir certa dificuldade. [...] Eu fiz a pós em Psicopedagogia por sentir a necessidade, por tá trabalho com alguns alunos com algumas dificuldades. Eu achei que esse curso poderia me dar suporte para trabalhar em sala de aula com algumas dificuldades que meus alunos apresentavam. (Professora C, 07 out. 2017.)

Então você faz o magistério e tá achando que tá tudo ok. Então eu vou fazer minha pedagogia... quando você termina que você encontra a realidade é que você ver que aquilo ali não é nada, e a cada dia você tem que tá buscando, buscando. [...] A formação além de deixar a gente atualizada, também tem a questão do salário que com certeza ajuda muito. A especialização que fiz foi particular e gera um custo, você precisa ter lucro desse custo. (Professora D, 05 de out. 2017.)

A narrativa das professoras C e D sintetizam todas as narrativas que registramos, pois todas revelaram a necessidade de investir na formação de forma contínua, seja por uma necessidade individual que nasce do chão da sala de aula, do dia a dia como docente e as demandas que a sala de aula produz e exige. As narrativas nos indicam que o conhecimento não é algo acabado e que os processos formativos não findam com essa ou aquela formação. Outro ponto mencionado é o imperativo legal como postula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e a formação como um processo que demanda tempo, esforços e custos e por esse motivo deve retornar como benefícios a quem investe.

Quando questionadas sobre o PNAIC as professoras são unânimes em afirmar que a rotina do programa é uma grande surpresa, causando certa estranheza, pois mesmo realizando uma série de atividades que estão inseridas na proposta do PNAIC a rotina didática organizada pelo programa acaba por engessá-las e exige muito delas. Fica evidente o desconforto em trabalhar com tempos sequenciais de forma regular, assim como, trabalhar com um planejamento que foi gerido e organizado por terceiros, considerando que na implantação do PNAIC no município de Cairu, as professoras recebiam os planejamentos prontos e de forma gradativa eles foram sendo assumido por cada professor individualmente.

A rotina didática é interessante porque ela te dá... De certa forma ela é boa, mais ela te limita! E você tem que cumprir aquilo tudo que tá proposto ali dentro daquela rotina e às vezes não dar tempo fazer tudo aquilo [...] Tem dias que você precisa trabalhar português, matemática e ciências, e não dá tempo, principalmente quando tem aula de matemática, que antes de cada conteúdo você precisa fazer uma atividade lúdica e toda atividade lúdica, ela nunca acontece só naquele tempo que você determina. Mas eu acho interessante a rotina porque ela te orienta, dando tempo ou não, você precisa se programar para aquele tempo. (Professora A, 04 out. 2016.)

Não conhecia esses níveis de escrita antes do Pacto, não vi na faculdade, vi na especialização, só que eu fiz a especialização durante a formação do PNAIC e no magistério eu não me lembro de ter visto, se a gente viu foi por cima, mas não do jeito que eu vi, foi durante a formação do PNAIC e aprendi junto com a prática na sala de aula. Vejo esses níveis como uma descoberta, algo novo para mim e de muita importância, porque antes de conhecer esses níveis eu não sabia que o aluno tinha essas fases. (Professora D, 05 de out. 2017.)

Algumas coisas mudaram, a exemplo, eu passei a observar a questão das fases, se os meninos estão na fase silábica, pré-silábica, alfabética, que antes eu não me atentava para isso. Antes eu só me preocupava em relação se ele avançou, não avançou, já consegue ler, não consegue, não parava muito para pensar essa questão da transição. No PNAIC a gente passa a observar isso [...] isso mudou porque antes eu não tinha essa prática. (Professora E, 06 out. 2016.)

No decorrer das narrativas o Pacto vai sendo percebido como algo positivo, a rotina didática adquire novos contornos e o que era visto como algo difícil de gerir vai sendo apropriado pelas docentes, mesmo que ainda existam queixas ao seu respeito. Tais queixas são de diversas ordens: muito protocolo, tempo-espço de reflexão, pouco diálogo com os educadores que no cotidiano operacionalizam o PNAIC e conhecem as crianças e seus diferentes tempos humanos quanto às aprendizagens, considerando nesse bojo suas histórias de vida, frequência às aulas, acompanhamento da família e tantos outros fatores extraclasse que perpassam nas aprendizagens e trajetórias escolares desses sujeitos.

A questão da autonomia das professoras frente ao PNAIC foi materializando-se nos discursos, pois as professoras acreditam que o programa precisa dialogar com as necessidades e especificidades de cada unidade escolar, considerando que o tempo de aula é um problema, já que a nossa escola

se localiza em uma ilha e os professores vêm de outras cidades para lecionar. Desta forma, as aulas sempre se iniciam com trinta minutos depois da hora estipulada e terminam com trinta minutos antes. Entretanto, passado o estranhamento, as professoras foram apontando como o programa tem trazido ganhos para a sua prática:

Todo esse processo foi importante porque em cada etapa que eu passei eu adquiri um conhecimento maior em relação ao que tinha antes e melhorei a minha prática. Algumas coisas que eu pensava de uma forma, agia de uma forma, com algumas formações que eu tive eu comecei a mudar essa prática em sala de aula. (Professora C, 07 out. 2017.)

A grande mudança com o PNAIC foi conhecer o conceito de letramento, eu não tinha noção do que era letramento e da importância de trabalhar a letra bastão e que o mundo em que o aluno vive é rodeado informação e que ele precisa ser letrado para se desenvolver como uma pessoa crítica. Minha frustração é com a demora que as coisas passam para acontecer. (Professora A, 04 out. 2016.)

Mudei, mudei, mudei porque fui obrigada a mudar, tanto que a minha especialização eu fiz em Educação Infantil porque eu tinha certo receio com essa questão de letramento e alfabetização, eu não acreditava que isso daria certo, eu só acreditava na minha prática antiga. Como é que eu vou fazer uma especialização em algo que eu não estou concordando, que eu não estou vendo que vai resultar em alguma coisa? Então eu vou fazer algo que eu realmente goste. [...] Eu planejo livre, mas durante a prática eu já acostumei, eu já incorporei a rotina do PNAIC, se esse Pacto acabar eu não sei se eu vou trabalhar, eu não sei mais como eu dou aula sem a rotina. (Professora D, 05 de out. 2017).

A psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008), e o seus níveis de aprendizagem têm sido apontados como um divisor no trabalho das alfabetizadoras, considerando que esses estudos têm permitido a compreensão que o processo de escrita não é algo mecânico, que não se resume a um processo de codificação e decodificação, mas se caracteriza por um processo hipotético e de construção de possibilidades. Outro ponto que merece destaque seria os aspectos acerca da necessidade de se alfabetizar dentro da perspectiva do letramento. Parece-nos um avanço do programa, quando o mesmo nos convida a pensar no processo da escrita e da oralidade através de um viés social, de uma construção coletiva e que tem uma aplicação prática na sociedade em que vivemos.

Ao longo das narrativas apresentadas, as professoras fizeram uma reflexão sobre os caminhos percorridos para adentrar ao magistério, reconstruindo os seus processos formativos, bem como, as suas dificuldades e obstáculos. Nesse sentido, a formação profissional vai sendo percebida como uma escolha pessoal, um desejo ou uma mera imposição das circunstâncias, dos imperativos legais e das demandas apresentadas pela sala de aula. Podemos afirmar que aos poucos estas professoras alfabetizadoras têm redimensionado seus olhares sobre o PNAIC e estão incorporados à formação, à prática docente, pois as críticas existentes vão abrindo espaço para uma reflexão que nos permitiu perceber que o programa tem ofertado uma gama de conhecimentos que tem sido entendido como necessários para gerir os processos de alfabetização.

Para não fechar a narrativa

Explicitamos neste texto nosso fazer em campo, bem como, as nossas bases teóricas e metodológicas, por acreditar que esse estudo possa vir a contribuir através dos seus resultados sobre a formação docente considerando as reflexões sobre as experiências formativas oportunizadas antes e pós-inserção no PNAIC. Ampliando de modo significativo as investigações destinadas à profissão docente no que tange à formação docente, ao trabalho docente, no contexto da atuação docente no cenário da alfabetização e letramento e sua entrada no PNAIC, através da construção de uma documentação narrativa. Esperamos também, que os resultados possam servir de referência para os estudos que se debruçam a compreender o papel do PNAIC e suas implicações para a formação de professores alfabetizadores. Além de apontar para o redimensionamento da formação ofertada pelo PNAIC, através dos resultados finais⁶ já apresentados pela pesquisa, como elementos que auxiliem a política pública de formação docente quanto à sua concepção e operacionalização.

⁶ Vide nota explicativa número 2 neste artigo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 149-170.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições Setenta, 2016.

BRANDÃO, V. M. T. **Labirintos da memória: quem sou?** São Paulo: Paulus, 2008.

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

CANAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 32, n. 2, maio/ago. 2006, p. 359-371. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2>>, Acesso em: 10 de jul. 2016.

_____. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de. **Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Vida e educação**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DULTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de psicologia**, v. 7, n. 2, 2002. p. 371-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/eosic/v7n2/a18v07n2.pdf>>. Acesso em: 12 de jul. de 2016.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortes, 1989. (Coleção polêmicas de nosso tempo).

MACHADO, M.D.F.; SILVA, A.L.G.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONTOURA, H. A. da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In:* FONTOURA, H. A. da (org.) **Formação de professores e diversidades culturais:** múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção Educação e Vida Nacional).

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, C. Ceará o berço do Pacto. **Educação**, São Paulo, ano 17, n. 197, maio. 2013, p. 72-74. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>>. Acesso em: 28 de março de 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção, Questões da nossa época, v. 14)

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A imaginação e suas formas em ação nos relatos de vida e no trabalho biográfico: a perspectiva biográfica como suporte de conscientização das ficções verossímeis com valor heurístico que agem em nossas vidas. *In:* PERES, L. M. V; EGGERT, E. KUREK, D. L. (org.). **Essas coisas do imaginário:** diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 118-143.

JOVCHELIVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In:* BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 1994.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. Dionízio, A. P *et al.* Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7-32.

MUYLAERT, C. J; SARUBBI JR., V; GALLO, P. R; ROLIN NETO, M. L; REIS, A. O. A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**; 48(Esp2): 193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 28 de março de 2016.

MACHADO, M.D.F.; SILVA, A.L.G.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1995, p.13-34.

_____. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. *In*: SERBINO, R. V. *et al.* (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 17-52.

_____. (coord.) Da relação com o saber às práticas educativas. *In*: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014, p.11. (Coleção Docência em formação: Saberes pedagógicos)

POLLAK, M. Memória, esquecimento e silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SEVERINO, A. Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Lúcia G. da. Os desafios impostos pela universalização na educação básica: acesso, permanência e qualidade social. *In*, RIOS, J. A. V. P. (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador, BA: EDUFBA, 2015.

SOUZA, E. C. de; SOARES, L. F. História de vida e abordagem (auto)biográfica: pesquisa, ensino e formação. *In*. BIANCHETTI, L; MEKSENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. São Paulo: Papiros, 2008, p. 191- 203.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Como citar este artigo (ABNT)

MACHADO, M.D.F.; SILVA, A.L.G. Como anda o pacto? Implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. SELL, Uberaba, MG, v. X, n. X, p. XXX-XXX, 2019. Disponível em: <*inserir link de acesso*>. Acesso em: *inserir dia, mês e ano de acesso*. DOI: *inserir link do DOI*.

Como citar este artigo (APA)

Machado, M.D.F & Silva, A.L.G (2019). Como anda o pacto? Implicações do programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores. SELL, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: *inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso*. DOI: *inserir link do DOI*.